



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde- PGPDS

**PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCADORES SOCIAIS  
DO SISTEMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS:  
INDICADORES DE FORMAÇÃO**

**TATIANA YOKOY DE SOUZA**

**Brasília, dezembro de 2012.**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde- PGPDS

**PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCADORES SOCIAIS  
DO SISTEMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS:  
INDICADORES DE FORMAÇÃO**

**Tatiana Yokoy de Souza**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira**

**Brasília, dezembro de 2012.**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Presidente  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora- Membro  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Denise Bomtempo Birche de Carvalho - Membro  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza- Membro  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Angela Maria Uchoa Branco- Membro  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel- Suplente  
Universidade de Brasília

Brasília, dezembro de 2012

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho de tese costuma ser apresentado com um produto de autoria única, apesar de constituir um longo processo do qual participa uma ampla rede interpessoal de trabalho e de apoio, a partir de contribuições acadêmicas, profissionais, fraternais, familiares. Eu gostaria de explicitar meus afetuosos agradecimentos às pessoas que me apoiaram ao longo de todo o processo de doutorado e que colaboraram para a concretização do trabalho aqui compartilhado.

Em primeiro lugar, agradeço ao Thiago, meu amado esposo e apoiador em toda a minha trajetória acadêmica, estando geograficamente perto ou longe. Obrigada pelo amor, liberdade, espaço e por me ajudar a enfrentar as adversidades do caminho.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Maria Cláudia, a quem eu tanto aprecio e admiro, pelas inúmeras oportunidades de aprendizagens ao longo desses anos de trabalho em parceria, pelas excelentes práticas de orientação, pelo apoio nos momentos de superação de dificuldades e pela confiança em meu trabalho.

Muito obrigada às professoras da banca, Maria Helena Zamora, Denise Bomtempo, Regina Pedroza, Angela Branco e Diva Maciel, por disporem do seu tempo para avaliar a minha tese e por desenvolverem trabalhos inspiradores no que se refere a desenvolvimento humano, direitos de crianças e adolescentes e formação de educadores.

Agradeço aos participantes da pesquisa a abertura ao narrar a si, ao mundo e à alteridade. Agradeço especialmente aos entrevistados, pela confiança e disponibilidade em encontrar um Outro que costuma ser posicionado antagonicamente no dia-a-dia.

Agradeço afetosamente aos familiares e amigos que apoiaram meu desejo em dar continuidade à minha formação acadêmica pelo respeito, pela torcida, pelo carinho e pela compreensão ao longo dos anos do doutorado. Muito obrigada especialmente a: Alice Prina; Aline Hidaka; Ana Cândida; Ana Clara Mendes; André Maciel; Bianca Dumas; Carlos Eduardo Yokoy; Carlos Frederico; Duck; Elisa Reifschneider; Emerson Leandro; Enrique Bessoni; Esdras Pereira; Fábio Tomasello; Feliciano Dias; Fernando Sá; Flávia Pires; Flávio Franco; Flávio Rubens; Francisco Herrera; Hélio Monteiro; José Orlando Sousa; Juliana Avelar; Júlio Sá; Kátia Machado; Leonardo Ortegal; Lilian Silva; Lucas Baeta; Lucélia Aguiar; Luis Ladeira; Luiz Alberto; Luiza Coaracy; Marcela Favarini; Marcos Baeta; Maria Carolina Machado; Maria del Carmen; Marina Kolhsdorf; Marlon Branco; Marta Mencarini; Mônica Paulo; Pablo Braz; Patrícia Osandón; Raphaell Barros; Raphaell Resende; Reinaldo da Costa; Ricardo Meira; Roberto Lacombe; Saulo Machado; Sueli Dias; Talita Yokoy; Tatiana Beaklini; Telma Zancanaro; Thaís Maranhão; Tiago de Castello Branco; Waldo Soares; Yociko Yokoy; e Yvanna Gadelha.

Por fim, gostaria de também agradecer às equipes do Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública; da Seção de Medidas Socioeducativas e da Rede Solidária da Primeira Vara da Infância e da Juventude do DF; e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República pelo apoio dispensado a pesquisa.

## PREFÁCIO

### Primavera Nos Dentes

(João Apolinário, musicado por Secos & Molhados)

Quem tem consciência pra se ter coragem

Quem tem a força de saber que existe

E no centro da própria engrenagem

Inventa a contra mola que resiste.

Quem não vacila mesmo derrotado

Quem já perdido nunca desespera

E envolto em tempestade decepado

Entre os dentes segura a primavera.

## RESUMO

O sistema socioeducativo brasileiro tem se caracterizado historicamente pela precariedade de políticas de Recursos Humanos e de desenvolvimento profissional. A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE aponta a formação profissional como diretriz essencial para a efetividade do atendimento oferecido ao adolescente autor de ato infracional que cumpre medida socioeducativa. Os processos de desenvolvimento de educadores sociais que atuam na execução de medidas socioeducativas foram o objeto de investigação privilegiado na pesquisa. Defendemos que, a fim de superar o histórico de des-qualificação profissional desses educadores sociais, é necessário o desenvolvimento de um trabalho conjunto, dialogado e comprometido de orquestração das ações dos diversos atores envolvidos no sistema socioeducativo. As atividades de formação profissional/ pessoal são consideradas contexto potencializador de transformações nas identidades profissionais e na cultura institucional, que podem contribuir para a construção de intervenções socioeducativas reflexivas e pautadas na garantia dos direitos tanto dos próprios trabalhadores quanto dos adolescentes atendidos. A pesquisa se delineou a partir da fundamentação da Psicologia Sócio-Cultural articulada às perspectivas dialógica e narrativa sobre a subjetividade. Os objetivos que nortearam o trabalho foram: investigar enunciações associadas aos processos de desenvolvimento profissional de educadores sociais que atuam no sistema socioeducativo, com foco na articulação entre processos de subjetivação e de institucionalização; analisar suas concepções em relação à trajetória, à atuação, à identidade e à formação profissional; e identificar indicadores de formação profissional/ pessoal de caráter crítico, dialógico e reflexivo, que trabalhem no nível subjetivo e no nível da cultura institucional. Os resultados da pesquisa derivaram de duas fontes, cujas análises foram articuladas entre si: memoriais produzidos por educadores sociais de todo o país e entrevistas narrativas com educadores sociais do DF. A trajetória de desenvolvimento profissional dos educadores sociais foi analisada a partir de diferentes elementos, como: motivações e expectativas iniciais sobre o trabalho; percepções sobre as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano de trabalho; resistências subjetivas a aderir à cultura institucional; mudanças subjetivas percebidas após o início do trabalho com medidas socioeducativas; dificuldades encontradas para o trabalho; e antecipações de carreira profissional. A partir da articulação das diferentes análises de resultados, abstraímos uma lista de indicadores a serem considerados na construção de futuros processos de formação profissional/pessoal orientadas ao sistema socioeducativo. Dentre estes, destacamos a necessidade da construção do perfil profissional do educador social; o enfoque dialógico; a reflexividade; o engajamento político; o fortalecimento do diálogo entre prática, teoria e técnica; e a transformação das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da atuação socioeducativa.

**Palavras-chave:** formação profissional; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; dialogia; educador social; medidas socioeducativas.

## ABSTRACT

The Juvenile Justice System in Brazil has been historically characterized by the precariousness of Human Resources policies and professional development. The Law no. 12594, which established the National System of Socioeducational Care (SINASE) and complies socioeducational measures offered for young offenders, points professional training as a pivotal guideline for effective care. Developmental processes of social educators who work in implementing socioeducational measures were the main subject of investigation in this research. We propose that in order to overcome the historical disqualification of these social educators, it is necessary to develop a joint work, by means of a dialogued and committed orchestration of actions of the various actors involved in the SINASE. Processes of professional development are considered as an enhancer context for transformations of both professional identities and institutional culture and might contribute to the construction of reflexive socioeducational interventions guides by ensuring the rights of the social educators themselves and juvenile offenders as well. The research is addressed from the theoretical and epistemological approaches of Socio-Cultural Psychology and dialogical and narrative perspectives on subjectivity. The aims that guided the study were: to investigate utterances on professional development of social educators who operate socioeducational measures, focusing on the relationship between subjectivation and institutionalization processes; to analyze their conceptions regarding identity and professional development; and to identify critical, dialogical and reflexive indicators of personal/professional development, working both on subjective and institutional culture levels. The research results derived from two sources whose analyzes were interconnected: autobiographical memorials written by social educators across the country and narrative interviews conducted with social educators in Brasília. The trajectory of professional development of social educators at the Juvenile Justice System was analyzed by the articulation of different elements such as the initial motivations and expectations about work; perceptions of interpersonal relationships established in the daily work routine; subjective resistances to joining the institutional culture; the subjective changes perceived after starting work with young offenders; the difficulties at work; and the anticipations of the professional career. From the articulation of these different analyses results was abstracted a list of indicators to be considered in the construction of future processes of personal/professional development oriented to SINASE. Among these indicators we point the definition of a professional profile for the social educator; dialogical frames; reflexivity; strengthen dialogue between practice, theory and technique; and transformations of interpersonal relationships established in the daily routine of socioeducational activities.

**Key words:** professional development; Juvenile Justice System; dialogism; social educator; socioeducational measures.

## SUMÁRIO

	página
Página de rosto	i
Página de identificação	ii
Apresentação da banca examinadora	iii
Agradecimentos	iv
Prefácio	v
Resumo	vi
<i>Abstract</i>	vii
Sumário	viii
Lista de Tabelas	xi
Lista de Figuras	xi
Lista de Apêndices	xi
Lista de Siglas	xii
<b>CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>11</b>
2.1. Fundamentação Epistemológica e Teórica	11
2.1. 1. A Psicologia Sócio-Cultural	11
2.1.2. O enfoque dialógico em Psicologia	16
2.2. O SINASE e a formação profissional dos educadores sociais	21
2.3. A cultura institucional, a institucionalização e a agência dos educadores sociais	26
2.4. Os direitos do educador social ao desenvolvimento profissional e à saúde	29
2.5. Os parâmetros para a formação de educadores sociais	34
<b>CAPÍTULO 3: OBJETIVOS</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA</b>	<b>39</b>
4.1. Fundamentação Epistemológica Crítico- Interpretativa	39
4.2. Procedimentos de construção das informações da pesquisa	42
4.2.1. O papel de <i>softwares</i> de análise textual na pesquisa	44
4.2.1.1. TextSTAT® ( <i>Simple Text Analysis Tool</i> )	45
4.2.1.2. ATLAS.ti- <i>Workbench Knowledge</i> ®	46
4.2.2. Procedimentos éticos de pesquisa	50
4.2.3. Memoriais produzidos por educadores sociais de todo o país	51
4.2.3.2. Participantes dos memoriais	52
4.2.3.1. Instrumentos e materiais dos memoriais	52
4.2.3.3. Procedimentos de análise de dados dos memoriais	53



4.2.4. Entrevistas narrativas com educadores sociais do DF	59
4.2.4.1. Participantes das entrevistas	60
4.2.4.2. Instrumentos e Materiais das entrevistas	63
4.2.4.2.1. Gravador digital de áudio para registro das entrevistas	63
4.2.4.2.2. Roteiro semi-estruturado de entrevista narrativa	63
4.2.4.2.3. Tabuleiro de Relações Interpessoais	64
4.2.4.2.4. Imagens semiestruturadas para entrevista	65
4.2.4.2.5. <i>Software</i> ATLAS.ti® para análise textual das entrevistas	66
4.2.4.3. Procedimentos de análise de dados das entrevistas	66
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DE MEMORIAIS</b>	72
5.1. Concepções sobre adolescentes	72
5.2. Concepções sobre as famílias dos adolescentes	75
5.3. Concepções sobre castigos e punições	78
5.4. Discurso/Vocabulário da Socioeducação	82
<b>CAPÍTULO 6: RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DE ENTREVISTAS</b>	87
6.1. A diversidade de nomenclaturas no sistema socioeducativo	89
6.2. As metáforas que caracterizam o contexto socioeducativo	92
6.3. A paulatina conversão do ATRS de atendente em agente	98
6.3.1. As motivações e as expectativas iniciais sobre o trabalho	99
6.3.2. As relações interpessoais no sistema socioeducativo	103
6.3.2.1. O antagonismo com terceirizados	104
6.3.2.2. O acolhimento na “família” dos ATRSs	106
6.3.2.3. A animosidade entre ATRSs e Especialistas	109
6.3.2.4. Os paradoxos na relação com os adolescentes	115
6.3.2.5. O distanciamento interpessoal entre educador social e direção	121
6.3.3. As resistências do ATRS em virar agente de segurança	123
6.4. Aspectos Subjetivos da Trajetória de Desenvolvimento Profissional	126
6.4.1. Mudanças subjetivas percebidas como positivas	126
6.4.2. As dificuldades encontradas para o trabalho	128
6.4.3. O processo de adoecimento dos educadores sociais	133
6.4.4. As antecipações de trajetória profissional	138
<b>CAPÍTULO 7: A EMERGÊNCIA DOS INDICADORES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ PESSOAL</b>	143
7.1. As atividades de formação realizadas pelos educadores sociais	143
7.1.1. As capacitações iniciais: procedimentos de segurança e ambientação	143
7.1.2. O “curso de extensão da UnB”	147
7.1.3. As recentes iniciativas locais de formação para educadores sociais	150
7.2. A emergência dos indicadores de formação	153
7.2.1. Indicador: A construção do perfil profissional do educador social	155
7.2.2. Indicador: A reflexividade nas ações da Política de Recursos Humanos	157

7.2.3. Indicador: O enfoque dialógico dos processos de formação	162
7.2.4. Indicador: O fortalecimento do diálogo entre prática, teoria e técnica	165
7.2.5. Indicador: A construção de novos modos de sociabilidade no trabalho	172
7.2.6. Indicador: O engajamento político do educador social	177
CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
APÊNDICES	203

## Lista de Tabelas

	página
Tabela 1: Conceitos e procedimentos básicos do uso do ATLAS.ti® para análise de textos	48
Tabela 2: Delineamento da tarefa dos memoriais em curso de formação	52
Tabela 3: Unidades Linguísticas (ULs) dos memoriais	56
Tabela 4: Caracterização dos Eixos Temáticos dos memoriais	57
Tabela 5: Procedimentos de análise dos memoriais com a mediação do <i>software</i> TextSTAT®	57
Tabela 6: Caracterização dos entrevistados e ordem das entrevistas	62
Tabela 7: Procedimentos de análise das entrevistas através do programa ATLAS.ti®	68

## Lista de Figuras

	página
Figura 1: Ciclo Metodológico da Pesquisa	43
Figura 2: Metodologia Geral para análise de Memoriais	55
Figura 3. Metodologia Geral para análise de Entrevistas	67
Figura 4: Rede de códigos e famílias construídos com o ATLAS.ti® para entrevistas	70
Figura 5: Panorama da análise dos resultados das entrevistas	88
Figura 6: Tabuleiros de Relações Interpessoais dos entrevistados	108
Figura 7: Indicadores de formação profissional/ pessoal para educadores sociais do SSE	154

## Lista de Apêndices

	página
Apêndice 1: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	203
Apêndice 2: Autorização da instituição desenvolvedora de curso para acesso a memoriais postados em Ambiente Virtual de Aprendizagem	204
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista	205
Apêndice 4: Roteiro semiestruturado de entrevista narrativa	206
Apêndice 5: Tabuleiro de Relações Interpessoais	208
Apêndice 6: Imagens semiestruturadas para entrevista	209

## Lista de Siglas

ATRS: Atendente de Reintegração Social  
AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CEAG/UnB: Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília  
CNAS : Conselho Nacional de Assistência Social  
CONANDA: Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente  
COSE: Centro de Orientação Socioeducativa/ COSEs: Centros de Orientação Socioeducativa  
CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social  
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente  
GAO: Grupo de Apoio Operacional  
LA: Liberdade Assistida  
MSE: Medida Socioeducativa/ MSEs: Medidas Socioeducativas  
PAEFI: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos  
PAIF: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família  
PNAS: Política Nacional de Assistência Social  
PSC: Prestação de Serviço à Comunidade  
SCFV : Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Proteção Social Básica  
SDH: Secretaria de Direitos Humanos  
SEAP: Secretaria de Estado de Administração Pública do DF  
SECRIA: Secretaria de Estado da Criança do DF  
SEDEST: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do DF  
SEDH: Secretaria Especial de Direitos Humanos  
SEJUS: Secretaria de Justiça Direitos Humanos e Cidadania do DF  
SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo  
SSE: Sistema Socioeducativo  
SSP: Secretaria de Segurança Pública do DF  
SUAS: Sistema Único de Assistência Social

## CAPÍTULO 1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa se insere numa proposta de continuidade da investigação dos processos de desenvolvimento humano em contextos socioculturais de medidas socioeducativas, desde as experiências de graduação no Projeto Fênix<sup>1</sup> (Lopes de Oliveira, 2003; Lopes de Oliveira, Souza, Fernandes, Guimarães, Pereira, Vargas & Lins, 2004); que teve continuidade na pesquisa do mestrado sobre subjetivação e institucionalização de adolescentes em uma casa de semiliberdade (Lopes de Oliveira & Yokoy de Souza, 2012; Yokoy de Souza, 2008; Yokoy & Lopes de Oliveira, 2008; Yokoy de Souza & Lopes de Oliveira, 2012) e culminou na experiência da pesquisadora como consultora no Projeto de Formação de Operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), na construção da matriz de formação de Operadores do SINASE, desenvolvido pelo Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República, em 2010, já no período de realização do doutorado. Ao longo da nossa formação e atuação profissional em Psicologia, temos construído um olhar que integra processos de institucionalização e de subjetivação, mediados por práticas socioculturais que privilegiam determinados modos de viver e de se perceber em detrimento de outros.

Desde as primeiras experiências práticas vivenciadas ainda na graduação, constata-se uma enorme demanda dos educadores sociais por uma adequada formação profissional e pessoal para enfrentar os desafios e o sofrimento vividos no trabalho. Na pesquisa do mestrado, realizada no contexto de uma casa de semiliberdade, percebeu-se a demanda de intervenções juntos aos educadores sociais, ora explicitamente apresentada pelos próprios trabalhadores, ora implicitamente, pelos adolescentes atendidos por eles. Frequentemente, os profissionais das unidades de execução de medidas socioeducativas (MSEs) descreviam que, no cotidiano de trabalho, eram solicitados a atuar como monitores ou vigias e não como educadores. As recomendações finais da pesquisa do mestrado apontaram a necessidade premente de intervenções junto à equipe institucional para a promoção de questionamentos sobre a própria atuação e para a coconstrução de novos

---

<sup>1</sup> O projeto visava ao atendimento psicossocial de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas da Vara da Infância e Juventude do DF e era composto por atividades diversas, que incluíram oficinas psicopedagógicas, grupos de adolescentes, grupos de familiares e oficinas de *rap*.

posicionamentos profissionais e subjetivos. Da mesma forma, à ocasião da devolutiva da pesquisa, a casa de semiliberdade também colocou clara demanda por intervenções junto a sua equipe. Já o Projeto de Formação de Operadores do SINASE se trata de um curso de extensão oferecido a profissionais do sistema socioeducativo (SSE) de todo o país; um dos produtos desse curso é objeto de análise nesta pesquisa, no que se refere aos memoriais autobiográficos produzidos pelos cursistas.

Em nosso país, as políticas de atendimento a adolescentes em conflito com a lei possuem um histórico marcado por posições filantrópicas, caritativas, sancionatórias, policialescas, psicopatologizantes e de enclausuramento, que se originam desde o primeiro Código de Menores em 1927 (Lopes de Oliveira & Yokoy de Souza, 2012; Oliveira, 2002; Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, 2005; SDH, 2010a). Podemos didaticamente organizar esse histórico em três grandes momentos: 1) Doutrina da Situação Irregular e o Código de Menores; 2) A Doutrina da Proteção Integral e os avanços e desafios do Estatuto da Criança e do Adolescente; e 3) O momento atual, a partir dos anos 2000, marcado pelo crescimento da violência urbana e pela violação de direitos de crianças e adolescentes, que criou demanda para o SINASE.

O Código de Menores, fundamentado na Doutrina da Situação Irregular, ensejava práticas repressivas sobre os adolescentes com histórico infracional e sobre suas famílias e misturava assistencialismo, dura repressão e confinamento (Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, 2005). Nessa perspectiva, as principais instituições de atendimento aos adolescentes derivavam dos abrigos e dos orfanatos, que foram convertidos em instituições juvenis de longa permanência.

A partir da década de 1980, com o processo de abertura política no país e com a participação de movimentos sociais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, se consolidaram novos marcos normativos que passaram a orientar os programas de atendimento socioeducativo. A Constituição Federal de 1988 define que o Estado, a família e a sociedade são corresponsáveis pela garantia de diversos direitos aos adolescentes (artigo 227), tais como a: vida; saúde; alimentação; educação; lazer; profissionalização; cultura; dignidade; respeito; liberdade; e convivência familiar e comunitária.

Em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído pela Lei nº 8.069, expressando os direitos e reconhecendo a situação de vulnerabilidade de grande parte da população juvenil brasileira. O ECA reforçou tanto a Doutrina da Proteção Integral quanto as visões dos adolescentes como sujeitos em

condição particular de desenvolvimento e como sujeitos de direitos presentes na Constituição Federal. Entre os artigos 112 e 130, o ECA apresenta as disposições gerais das medidas socioeducativas, aplicáveis a adolescentes que cometeram atos infracionais. Com o ECA, o atendimento associado aos atos infracionais de assunto filantrópico, assistencialista ou de segurança nacional se tornou questão de direito social e de políticas sociais (Roman, 2009).

Apesar dos avanços associados ao ECA, o tema dos adolescentes autores de atos infracionais continua sendo lido de modo repressivo e reducionista; por exemplo, o mito de que os jovens são os maiores responsáveis pelo aumento na frequência e na gravidade dos crimes contra a vida humana ainda é muito forte, apesar dos inúmeros dados de pesquisa que indicam que as infrações juvenis concentram-se em infrações contra o patrimônio e envolvimento com drogas (Rizzini, Zamora & Klein, 2008; Roman, 2009; SEDH/ANDI, 2012).

O ECA também tem sido criticado no senso comum por supostamente funcionar como um dispositivo legal complacente, que defenderia a impunidade para os atos infracionais cometidos por adolescentes e, conseqüentemente, por contribuir para o aumento da violência nos centros urbanos. Setores sociais conservadores e influentes se organizam reivindicando medidas cada vez mais severas, incluindo a redução da imputabilidade penal (CFP, 2006a, 2006b; Santos, 2004; Zamora, 2005a).

A qualificação do ECA como defensor da impunidade é cultivada pela mídia, especialmente, diante do aumento dos índices de violência. O medo, na atualidade, tem se tornado um importante mediador a ser considerado na compreensão dos modos de interpretação da realidade e atua como justificativa para políticas autoritárias de controle social de adolescentes, num contexto orientado por um Estado Social mínimo e um Estado Penal máximo. De acordo com a SEDH e ANDI (2012), as representações realizadas pela imprensa sobre os adolescentes autores de atos infracionais caracterizam-se por serem descontextualizadas e repletas de estereótipos. Diante dessa problemática, em geral, as reportagens levam à defesa de soluções inadequadas, do ponto de vista ético e dos direitos humanos, e ineficazes, do ponto de vista prático, e que reproduzem os mitos da periculosidade e da impunidade juvenil.

A década de 2000 foi marcada, por um lado, por diversos esforços de implementação e consolidação do ECA e das políticas de Assistência Social e, por outro, pela grande pressão social para o confinamento de adolescentes e para a redução da

imputabilidade penal. Em 2005, foi implantado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como modelo de gestão da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), orientado para a organização dos serviços das políticas de Assistência Social. As principais causas associadas ao ingresso de jovens em atos infracionais têm sido associadas à necessidade de maior eficácia das políticas de Assistência Social, contra a insuficiência de renda para o sustento familiar, a má qualidade dos serviços públicos de saúde (ex: faltam vagas para tratamento de adolescentes com histórico de uso abusivo de drogas) e de educação (ex: falta incentivo para que os adolescentes permaneçam na escola) (SEPLAN/GDF, 2012). Entende-se que o acompanhamento das MSEs no campo socioassistencial articularia, de um lado, a garantia dos direitos desse adolescente e, de outro, uma maior responsabilização subjetiva do adolescente que cometeu ato infracional (SDH, 2010a). Os adolescentes que cumprem MSEs e as suas famílias, com o SUAS, têm, do ponto de vista legal, seus direitos assegurados por meio das ações de Serviços de Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial.

Mais recentemente, em janeiro de 2012, a Lei nº 12.594 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamentou a execução das MSEs, de modo que a Assistência Social passou a integrar formalmente o Sistema de Garantia de Direitos para adolescentes. Ambos SUAS e SINASE<sup>2</sup> objetivam o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e assumem a premissa da intersetorialidade no atendimento dos adolescentes e suas famílias. O SINASE é definido como “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 adolescente em conflito com a lei” (artigo 1º). Segundo o SINASE, as MSEs possuem 3 objetivos centrais: a) a responsabilização do adolescente quanto às consequências do ato infracional; b) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e c) a desaprovação da conduta infracional. Para que esses objetivos sejam atingidos, o SINASE afirma que a capacitação dos operadores das MSEs é condição necessária para a melhoria da práxis realizada nas unidades de execução de MSEs, o que justifica a realização de estudos como este.

---

<sup>2</sup> Para maiores discussões sobre as convergências, divergências e desafios na articulação entre SUAS e SINASE, ver SDH (2010a).



O momento histórico pelo qual passamos é caracterizado por grandes mudanças e investimentos para que as propostas do SINASE sejam concretizadas no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo. O processo de implementação do SINASE é composto por ações diversificadas, tais como (SDH, 2011): o amplo esforço orientado à formação de atores socioeducativos; obras para adequação de espaços físicos das unidades já existentes aos parâmetros do SINASE; expansão das MSEs executadas em meio aberto; implementação do Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento da Gestão do Atendimento Socioeducativo; e estabelecimento de convênios com Instituições de Ensino Superior e órgãos gestores estaduais para formação continuada dos profissionais.

Apesar dos importantes e recentes avanços, uma cultura institucional propriamente socioeducativa ainda precisa ser estabelecida, a fim de superar o paradigma prisional, repressivo e disciplinar que atravessa muitas unidades de execução de MSEs (SDH, 2011; Yokoy de Souza, 2008; Zamora, 2005b) em especial, as MSEs de meio fechado. Ainda hoje, podemos identificar marcas da Doutrina da Situação Irregular no cotidiano das instituições de execução de MSEs, por exemplo, nas constantes mudanças da gestão das MSEs entre as áreas da Segurança Pública, da Justiça e da Assistência Social e na desatenção à formação profissional.

A formação profissional é um bom exemplo da distância existente entre a realidade dos programas de atendimento socioeducativo e as prerrogativas legais em vigência. A Lei nº 12.594 entende que são obrigatórias condições adequadas de trabalho e políticas de qualificação, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional orientadas aos operadores do SINASE (artigos 23º. e 26º.). Uma política de Recursos Humanos, inclusive, é pré-requisito para que um Programa de Atendimento seja inscrito nos Conselhos Municipais, Estaduais ou Distritais dos Direitos da Criança e do Adolescente (artigo 11º.).

Apesar dessa grande importância atribuída à formação dos Recursos Humanos do sistema socioeducativo (SSE) e da ampliação recente na contratação de trabalhadores, 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. Com isso, a formação continuada desses trabalhadores necessita sempre “recomeçar do zero” e a promoção do desenvolvimento dos adolescentes atendidos

no SSE e dos próprios profissionais que executam as MSEs não se beneficia tanto quanto poderia das experiências de formação que já têm acontecido no país.

Existem três principais fontes de demanda por maior formação dos profissionais que atuam na execução das MSEs: Estado; adolescentes atendidos e suas famílias; e os próprios trabalhadores. A demanda do Estado por formação dos operadores das MSEs é evidenciada por novas legislações, por mais contratações de profissionais e por maiores financiamentos para atividades de qualificação profissional. Isso é especialmente enfatizado nas MSEs privadas de liberdade, considerando que os adolescentes que as cumprem estão sob a tutela do Estado, representado, no contexto concreto da instituição de atendimento, pelos profissionais socioeducativos. Em nível local, em novembro de 2012, o Governo do Distrito Federal destinou verbas para aceleração de obras de reforma e de construção de unidades de execução de MSEs, bem como nomeou uma centena de novos servidores<sup>3</sup>. Em nível nacional, a SDH tem realizado grandes esforços na direção da formação dos atores socioeducativos, por exemplo, por meio do Projeto de Formação de Operadores do SINASE direcionado a profissionais de todo o país, do qual a pesquisadora e sua orientadora atuaram como consultoras.

Os adolescentes atendidos e as suas famílias também demandam que os profissionais que operam as MSEs tenham melhor formação profissional, pois compreendem que isso é fator central para o aumento da eficácia das MSEs, conforme verificamos anteriormente na pesquisa do mestrado (Yokoy de Souza, 2008). No dia a dia institucional, os educadores sociais são os que circunscrevem culturalmente os processos de desenvolvimento dos adolescentes que cumprem MSEs. A influência dos educadores sociais pode ser realizada, segundo a percepção dos adolescentes, por meio de relações interpessoais cooperativas e/ou também por meio da força bruta e pela construção de sentimentos de vingança e de animosidade.

Por fim, os próprios trabalhadores que atuam nas unidades de execução de MSEs também apresentam demanda por maior formação profissional, como já verificamos em trabalhos anteriores (Yokoy de Souza, 2008), nas reivindicações construídas nas Assembleias das diferentes categorias profissionais que atuam com MSEs e nos dados que serão apresentados nesta pesquisa. No DF, por exemplo, uma Escola de Formação

---

<sup>3</sup> Informações extraídas do sítio eletrônico da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal (SECRIA), responsável pela execução das MSE no DF: [http://www.crianca.df.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=387:governador-da-posse-a-103-novos-servidores-da-secrancia&catid=1:noticias&Itemid=6](http://www.crianca.df.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=387:governador-da-posse-a-103-novos-servidores-da-secrancia&catid=1:noticias&Itemid=6)

Profissional está em processo de gênese a partir de iniciativas e demandas de diversos atores do SSE local.

A saúde dos profissionais dos programas de atendimento socioeducativo é tema secundário nas pesquisas atuais e não existem dados epidemiológicos sistematizados sobre os processos de adoecimento no trabalho para essa população. Nas pesquisas, a saúde dos educadores sociais é tema que emerge indiretamente e que remete a relatos sobre a precariedade das condições e dos meios de trabalho, sobre a baixa qualidade de vida no ambiente de trabalho, bem como sobre os principais sintomas percebidos fora da unidade socioeducativa (Roman, 2009; Romans, Patrus e Trilla, 2003). Compreendemos que o desenvolvimento profissional é um direito do trabalhador que pode influenciar positivamente em sua saúde e pode aprimorar a qualidade dos programas de atendimento socioeducativo, potencialmente, aumentando a eficácia das MSEs e promovendo avanços na direção da garantia dos direitos dos adolescentes atendidos e de suas famílias. O atual contexto das políticas voltadas para o SSE sinaliza maiores investimentos, incluindo a contratação e a formação de recursos humanos. A ampliação do número de unidades de execução de MSEs leva à necessidade de formação continuada dos profissionais para lidar com as complexidades do cenário político-cultural-educativo das MSEs.

Entendemos que a formação profissional continuada é um eixo central para a concretização das prerrogativas do SINASE no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo, especialmente no que se refere à reflexividade do educador social e à construção de novos circunscritores materiais e simbólicos na cultura institucional. O investimento em treinamentos iniciais, apesar de necessário, não tem se mostrado suficiente para suprir esses dois focos. A formação profissional continuada pode colaborar para promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores sociais no próprio ambiente de trabalho, de modo a favorecer a construção de novas visões sobre si mesmos, sobre os adolescentes autores de ato infracional e sobre a sociedade da qual participamos. Além disso, a formação continuada pode colaborar no aumento da qualidade das intervenções socioeducativas realizadas, potencialmente favorecendo processos de desenvolvimento dos adolescentes atendidos que sejam mais orientados para a cidadania juvenil e inclusão social.

Adotamos neste estudo o termo formação profissional/ pessoal, tanto por formação ser o termo oficialmente adotado na Lei do SINASE, quanto por remeter à dimensão da reflexividade do sujeito, coerentemente com o olhar sócio-cultural adotado.

Termos como capacitação, reciclagem, atualização, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros, conforme discutido por Hypolitto (1996) e por Rocha e Uziel (2008), em referência à formação de professores, posicionam os educadores como meros repetidores de práticas construídas de modo heterônomo bem como remetem à desvalorização dos saberes dos educadores e a compreensões de que eles pararam no tempo ou são pouco instruídos.

Esta pesquisa investiga o fenômeno da articulação entre enunciações sobre os processos de desenvolvimento profissional e pessoal de educadores sociais que executam MSEs e a construção histórica da sua des-qualificação profissional. Este hífen busca representar, por um lado, a existência de um histórico de pouco investimento na profissionalização dos educadores sociais e, por outro, a participação em formas inadequadas de qualificação, do ponto de vista tanto da construção da identidade profissional como educador de adolescentes quanto de mudanças na cultura institucional socioeducativa. Defende-se aqui a tese de que é possível superar esse histórico de des-qualificação profissional a partir do trabalho conjunto, dialogado e comprometido, em que sejam orquestradas ações dos diversos atores envolvidos no SSE, incluindo os próprios trabalhadores; os adolescentes atendidos e suas famílias; e os gestores do Estado. A partir da nossa investigação, procuramos construir indicadores que sejam relevantes para a construção de futuras propostas críticas, dialógicas e reflexivas de formação profissional/pessoal de educadores sociais que atuam no SSE. Esses indicadores procuram orientar mudanças no nível subjetivo, favorecendo a emergência de posicionamentos identitários educativos, e no nível da cultura institucional das unidades socioeducativas; para tanto, os indicadores de formação estão relacionados dialogicamente entre si e devem ser articulados com os parâmetros de atendimento socioeducativo do SINASE.

Nesta pesquisa, são considerados educadores sociais todos os profissionais que estabelecem contato pessoal e que promovem o desenvolvimento dos adolescentes que cumprem MSEs, independentemente dos seus cargos e funções institucionais (exemplos: Atendentes de Reintegração Social, assistentes sociais, agentes de segurança, psicólogos, porteiros, professores). Na pesquisa, privilegamos as vozes dos educadores sociais de Ensino Médio<sup>4</sup>, por considerar que este grupo tem recebido menos incentivos de formação profissional e tem uma identidade profissional ainda mais difusa do que os educadores

---

<sup>4</sup> Esses profissionais são identificados por diversos nomes, a depender da região do país, do tempo de carreira e da instituição em que trabalham, como discutiremos no capítulo 6. Os nomes mais frequentes são: agentes, monitores, atendentes de reintegração social, educadores, etc.

sociais de Ensino Superior, que podem se apegar à identidade profissional advinda dos seus cursos de Graduação de origem (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos). Ao longo da pesquisa, usamos o termo “Atendente de Reintegração Social”, ou sigla “ATRS”, para nos referir aos educadores sociais de Ensino Médio e o termo “Especialistas/equipe técnica” para nos referir aos de Ensino Superior, pois estes são os nomes empregados no nosso contexto de investigação, o Distrito Federal. Usamos a categoria “educador social” quando nos referimos a ambos ou para designar aspectos em que encontramos regularidades nas experiências de ATRs e Especialistas/equipe técnica.

Considerando que este estudo pertence à linha de pesquisa “Desenvolvimento humano e cultura”, entendemos que os processos de desenvolvimento adulto desses trabalhadores são interdependentes dos contextos em que trabalham. O conceito de desenvolvimento aqui adotado é o de um processo incessante de transformações, estruturais e funcionais, de um sistema aberto (Valsiner, 2001) que interage continuamente com o contexto sociocultural. A pessoa em desenvolvimento vive reorganizações pessoais que reconfiguram as suas relações com o ambiente, conduzindo a novas reorganizações subjetivas, em um movimento que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida e que inclui avanços, retrocessos, ambiguidades, descontinuidades e imprevisibilidade (Oliveira, Rego & Aquino, 2006).

No caso da nossa investigação, compreendemos que os processos de desenvolvimento dos educadores sociais que atuam com MSEs são coengendrados com o desenvolvimento dinâmico da cultura institucional e são mediados por relações interpessoais estabelecidas no cotidiano de trabalho, por exemplo, com os seus colegas de trabalho e com os adolescentes atendidos. As reorganizações subjetivas desses adultos no contexto socioeducativo relacionam-se com as identidades profissionais e as crenças presentes em suas trajetórias de vida, nas quais as experiências de formação podem representar pontos de ruptura e de novidade em sua trajetória profissional.

No capítulo 2, apresentamos a revisão da literatura, que se inicia com a apresentação da fundamentação epistemológica e teórica que sustenta a pesquisa, centrada na perspectiva sócio-cultural, a qual articula aspectos contextuais e subjetivos em torno dos processos de desenvolvimento humano, em diálogo com os enfoques dialógicos, narrativos e semióticos em Psicologia. Compartilhamos com o leitor a nossa compreensão acerca das relações de coconstrução entre os processos de institucionalização, os circunscritores da cultura institucional e a agência subjetiva exercida pelos educadores sociais do SSE.

Também apresentamos a importância da formação profissional com o SINASE e o direito do educador social ao desenvolvimento profissional e à saúde. Por fim, apresentamos os parâmetros tradicionalmente adotados no país para a formação de socioeducadores.

No capítulo 3, apresentamos os objetivos que orientaram este estudo e, no capítulo 4, a metodologia, fundamentada em epistemologias críticas- interpretativas. As informações empíricas derivaram de duas fontes: memoriais autobiográficos produzidos por educadores sociais do SSE de todo o país e entrevistas narrativas realizadas com educadores sociais do SSE do DF. Para a análise desses materiais, a pesquisa contou com o apoio de *softwares* de análise textual, cujas potencialidades e limitações de uso em pesquisas de Psicologia também foram analisadas.

As discussões dos resultados da pesquisa foram agrupadas em 3 capítulos. No capítulo 5, apresentamos os resultados e análises derivados dos memoriais autobiográficos e, no capítulo 6, apresentamos os resultados e análises derivados das entrevistas narrativas. No capítulo 7, analisamos as atividades de formação já existentes para o SSE e apresentamos um conjunto de indicadores de formação profissional/ pessoal que emergiram ao longo das interpretações da pesquisa.

No capítulo 8, por fim, apresentamos as nossas Considerações Finais e implicações do estudo, incluindo considerações epistemológicas e metodológicas. Recomendamos que os indicadores abstraídos dos resultados da pesquisa possam servir de subsídios para a construção de processos de formação profissional/ pessoal para educadores sociais que atuam no SSE.

Vejamos, a seguir, a fundamentação epistemológica e teórica da pesquisa, que inicia o capítulo de Revisão da Literatura.

## **CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. Fundamentação Epistemológica e Teórica**

Esta pesquisa identifica-se com o referencial sócio-cultural em Psicologia, no qual discursos, concepções de mundo e de sujeito, processos de subjetivação e práticas institucionais são articulados entre si. Esse referencial é tecido nessa pesquisa com elementos do dialogismo e da perspectiva semiótica e narrativa da subjetividade, para a investigação do desenvolvimento de educadores sociais que atuam no SSE. De acordo com Valsiner e Rosa (2007) e Branco e Valsiner (2012), o enquadre sócio-cultural se fundamenta nas realidades do cotidiano social e deriva de diálogos entre a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia que vêm se fortalecendo desde o fim do século XIX e início do XX, a partir de colaborações de autores como William James, George Herbert Mead, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

#### 2.1. 1. A Psicologia Sócio-Cultural

A Psicologia Sócio-Cultural trabalha com os fenômenos psicológicos que são resultados da interpretação das experiências dos sujeitos, abordando processos de coconstrução, manutenção e transformação de significados ao longo do tempo. Adota-se uma perspectiva dinâmica, semiótica e dialógica, na qual sujeito e cultura se constituem mutuamente em temporalidades históricas e ontogenéticas (Branco & Valsiner, 2012). Essa é a perspectiva guarda-chuva que abriga a fundamentação epistemológica-metodológica do presente estudo.

Segundo Valsiner e Rosa (2007), dentro da perspectiva sócio-cultural, podemos identificar 4 direções principais: a) as leituras evolucionárias; b) a tradição da atividade; c) a tradição discursiva/conversacional; e d) a abordagem semiótica mediacional, com a qual nos identificamos. Esta última vertente, derivada das contribuições de autores como Vygotsky, Luria, Bakhtin e Peirce, foca na construção e no uso de significados, articulando os conceitos de internalização e de mediação. Ao se assumir que todo fenômeno humano é, ao mesmo tempo, pessoal, social e cultural e se

baseia em processos semióticos, os significados se tornam uma categoria central na Psicologia Sócio-Cultural. Os significados, de um lado, resultam dos processos de internalização da linguagem dos grupos sociais dos quais o sujeito em desenvolvimento participa, e, de outro, também resultam do seu uso nas atividades coletivas de comunicação (Valsiner & Rosa, 2007).

Desse ponto de vista sócio-cultural, o desenvolvimento humano é promovido pela relação dialética entre canalização cultural e papel ativo do sujeito; segundo os mesmos autores, os processos específicos pelos quais a agência humana interage com a canalização cultural ainda estão por ser investigados de modo mais sistemático. Por meio de sugestões sociais, que funcionam como circunscritores sobre as possibilidades de comportamentos e de percepções do mundo e de si mesmo, determinadas trajetórias de desenvolvimento são mais favorecidas do que outras. Entretanto, mesmo diante de fortes circunscrições culturais, procura-se, na Psicologia Sócio-Cultural, dar destaque ao papel ativo do sujeito em desenvolvimento. A agência subjetiva refere-se à capacidade do sujeito tomar decisões e se engajar ativamente na construção de si e do mundo (Bamberg, 2004). Nesse processo, sujeito e contexto em desenvolvimento se modificam por meio de processos de construção semióticos.

A Psicologia Sócio-Cultural, assim sendo, enfatiza a mediação dos circunscritores culturais e a agência subjetiva nos processos de desenvolvimento. Nessa pesquisa, os educadores sociais são compreendidos como sujeitos que ativamente negociam significados sobre si mesmos, a partir das circunscrições dos contextos culturais de que participam e dos lugares sociais que lhes são atribuídos, assumidos e resistidos. Do nosso ponto de vista, 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.

Uma segunda ideia central que apoia a construção de conhecimentos do nosso trabalho se refere ao enquadre intersubjetivo de todo fenômeno sócio-cultural. As interações interpessoais funcionam como cenário para constantes renegociações de significados, valores e normas sociais, estabelecidas por meio de mediações interpessoais e



simbólicas. Na Psicologia Sócio-Cultural, adota-se uma leitura sociogenética do desenvolvimento humano e se assume que a intersubjetividade e a mediação são questões centrais para a constituição de qualquer fenômeno humano (Castro-Tejerina & Rosa, 2007; Valsiner & Rosa, 2007). As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, são formas mediadas de atividades mentais; em um primeiro momento, as ações são executadas publicamente e, depois, se tornam operações mentais privadas (Middleton & Brown, 2007; Vygotsky, 2005). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é realizado a partir das relações interpessoais estabelecidas em contextos situados historicamente, socialmente e culturalmente; ou seja, as funções psicológicas superiores possuem gênese sócio-cultural (Madureira & Branco, 2012; Marková, 2006).

A ruptura pela nossa espécie com o imediatismo do aqui-e-agora e a consequente expansão da amplitude e da complexidade da ação humana foram ocasionadas pelo uso de recursos de mediação, sejam ferramentas e/ou signos (Madureira & Branco, 2012; Middleton & Brown, 2007). É necessário, em perspectivas sócio-culturais, sempre considerar a centralidade da mediação semiótica para compreendermos as experiências humanas. A mediação também funciona como ação reversa sobre o sujeito em desenvolvimento; em especial, a mediação semiótica possibilita meios pelos quais o sujeito pode manejar os próprios comportamentos e a própria mente, dinamizando seus processos desenvolvimentais (Middleton & Brown, 2007).

Assim sendo, ao assumirmos a centralidade da intersubjetividade e da mediação nessa pesquisa, os processos de desenvolvimento dos educadores sociais precisam necessariamente ser compreendidos em articulação com as relações interpessoais estabelecidas dentro do seu contexto de trabalho e com os circunscritores presentes na cultura institucional das unidades de execução das MSEs.

Uma terceira ideia aqui destacada da Psicologia Sócio-Cultural que apoia a construção de conhecimentos da pesquisa se refere à importância dos discursos institucionais ao longo do desenvolvimento humano. De acordo com Valsiner e Rosa (2007), por volta do fim do século XX, especialmente com as contribuições de Foucault, o foco dos estudos sobre a linguagem se concentraram nos significados dos discursos, por meio da análise de enunciações realizadas dentro de contextos de atividades. O discurso é definido por estes autores, como uma produção discursiva resultante de jogos de linguagem que são realizados nas atividades sociais; os discursos veiculam relações de

poder e mecanismos implícitos de inclusão e exclusão social e possuem a capacidade de moldar visões de mundo.

Em uma dada cultura, existem diferentes políticas de interpretação (Castro-Tejerina & Rosa, 2007) que são compostas pelas diversas linguagens sociais que atuam, ao mesmo tempo, como recursos de subjetivação e como circunscritores da interpretação sobre a própria experiência. Os discursos são selecionados, negociados, reelaborados e recombinaados em contextos cotidianos de conflito intersubjetivo, de modo que novos significados emergem e, com eles, são criadas novas ferramentas para significar as experiências de um sujeito.

Desse modo, os discursos institucionais são importantes circunscritores dos processos de desenvolvimento humano; os discursos e as instituições das quais os sujeitos em desenvolvimento participam se constituem mutuamente. A cultura socioeducativa é caracterizada por um sistema de signos que regulam as concepções institucionais sobre o adolescente autor de ato infracional, sobre a infração e sobre o próprio educador social. A compreensão do desenvolvimento dos educadores sociais demanda a identificação da trama de significados que compõem o sistema semiótico de seu contexto de desenvolvimento profissional. Metodologicamente, nessa orientação, procuramos identificar concepções frequentemente veiculadas no cotidiano socioeducativo na análise de narrativas feitas por diversos educadores sociais em formato de memoriais e de entrevistas autobiográficas.

Nessa pesquisa, entendemos que a cultura socioeducativa favorece trajetórias de desenvolvimento dos educadores sociais que são mais próximas da disciplinarização do comportamento dos adolescentes que cumprem MSEs do que da sua profissionalização como educadores sociais. No cotidiano de trabalho dos educadores sociais, discursos de ineficiência das MSEs e práticas de distanciamento interpessoal são legitimados, em consequência de discursos privilegiados em nossa sociedade sobre a periculosidade inata dos adolescentes, que ignoram o papel de circunscritores sociais e econômicos no processo de envolvimento com atos infracionais. Esses discursos constroem realidades institucionais e circunscrevem o desenvolvimento dos educadores sociais, por exemplo, no que se refere à sua identidade profissional como agente de segurança e na sua projeção profissional fora do SSE.

A última ideia aqui destacada da Psicologia Sócio-Cultural para os fins desse trabalho se refere à reflexividade, que é a marca distintiva da espécie humana e que

permite o planejamento e transformação do futuro e de si mesmo. Conforme Passeggi (2011), a auto-reflexão é um modo de reflexividade autobiográfica que propicia ao narrador a possibilidade de abertura para experiências novas.

A auto-reflexão é definida como a “experiência fenomenológica temporária em que o *self* se torna um objeto para si mesmo” (Gillespie, 2007, p. 678). De acordo com esse autor, as pessoas podem ser levadas a realizar auto-reflexão por meio de 4 fontes<sup>5</sup>: a) por rupturas na relação sujeito-objeto, aspecto retratado, por exemplo, em leituras piagetianas sobre a construção de conhecimento; b) diante da diferenciação com o Outro, ilustrada por metáforas psicanalíticas do espelho; c) pela tensão *self*- Outro, na busca de reconhecimento pelo Outro, como na alegoria hegeliana do mestre- escravo; e, por fim, d) por diálogos internos com Outros ausentes, como na perspectiva do *self* dialógico, em que se conjugam diferentes perspectivas do Outro que foram internalizadas e reelaboradas.

Nesta pesquisa, ao privilegiarmos a premissa da auto-reflexão da Psicologia Sócio-Cultural, os educadores sociais são compreendidos como sujeitos ativos e interpretativos que modificam e reconstróem criativamente a cultura socioeducativa e a si mesmos. Procuramos, na pesquisa, enfatizar o papel ativo do sujeito em seu desenvolvimento e recusar o aprisionamento analítico associado a interpretações exclusivamente discursivas ou concentradas na condição material. Concordamos com Passeggi (2011) que as práticas de formação profissional/ pessoal implicam em permanentes processos reflexivos de reelaboração de si e do mundo. Por meio das atividades reflexivas, enxergamos o sujeito como capaz de se modificar e de modificar seu contexto de desenvolvimento e, assim, vislumbramos nas práticas de formação profissional que valorizam a reflexividade importante contexto de desenvolvimento para os educadores sociais.

A Psicologia Sócio-Cultural e o enfoque dialógico são considerados perspectivas relevantes para este trabalho, por enfatizarem a natureza ativa, discursiva, interativa e contextual da subjetividade e do desenvolvimento humano. A seguir, explanamos resumidamente sobre a fertilidade do enfoque dialógico que orienta os diversos momentos da presente pesquisa.

---

<sup>5</sup> Para aprofundamento nas fontes de atividades auto-reflexivas, ver teorias de ruptura, teorias de espelhamento, teorias de conflito e teorias de internalização em Gillespie (2007).

### 2.1.2. O enfoque dialógico em Psicologia

Recentemente, segundo as análises de Valsiner e Rosa (2007) e de Souza e Gomes (2009), os estudos sócio-culturais têm ajustado ainda mais o foco sobre a subjetividade, o que tem levado ao reconhecimento de duas importantes abordagens comunicacionais: a abordagem dialógica (derivada das contribuições de Bakhtin) e a abordagem Semiótica<sup>6</sup> (advinda das contribuições de Peirce). Os referenciais dialógico e semiótico/narrativo enfatizam a negociação intersubjetiva e a coautoria do Outro na constante construção da subjetividade. Nesse processo, o sujeito se posiciona ativamente nas práticas socioculturais das quais participa, experimentando continuidades e descontinuidades de si, o que possibilita a emergência de novos posicionamentos em diferentes situações.

Tanto o enfoque dialógico como o enfoque semiótico/narrativo<sup>7</sup>, de acordo com Souza e Gomes (2009), compreendem que o *self* é um processo reflexivo da consciência, um processo semiótico de autoprodução ao longo da linha do tempo. Assim, a subjetividade caracteriza-se como um processo generativo estabelecido por meio de diálogos reflexivos e interpretativos. Ambos os enfoques representam ferramentas empíricas e analíticas novas e em desenvolvimento para o estudo das relações entre aspectos comunicantes e funcionais do *self* e para a investigação das relações intrapessoais e interpessoais.

A partir de um enfoque dialógico e narrativo, visamos compreender cadeias de significação no cotidiano das relações de trabalho de educadores sociais que canalizam culturalmente seu desenvolvimento e suas identidades profissionais e suas intervenções com os adolescentes que cumprem MSEs. A seguir, caracterizamos algumas ideias centrais do enfoque dialógico que colabora na sustentação epistemológica- teórica da presente pesquisa.

---

<sup>6</sup> Segundo Wiley (1994), o termo semiótico refere-se à teoria do significado dos pragmatistas americanos, na qual a semiótica é triádica com base no signo, no interpretante e no objeto. Assim sendo, o termo semiótico, do modo como é aqui adotado se afasta da semiótica europeia de base saussuriana que se fundamenta na díade significante- significado; toda relação semiótica, portanto, é triádica. Tais ideias vão ao encontro da noção de mediação semiótica, originalmente apresentada por Lev Vygotsky.

<sup>7</sup> Para maiores discussões sobre as convergências e divergências nas perspectivas semiótica e dialógica da subjetividade, ver o trabalho de Souza e Gomes (2009).

As abordagens dialógicas do fenômeno psicológico são diversas e ganharam força a partir da década de 1990, sendo mais conhecidas as contribuições da perspectiva do *self* dialógico (Hermans, 1996a; 1996b; 2001; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992). Desde então, as perspectivas dialógicas vêm sendo expandidas em diversos trabalhos, como os de Jaan Valsiner (1994; 2004), Miguel Gonçalves e João Salgado (D’Alte, Petracchi, Ferreira, Cunha & Salgado, 2007; Duarte, Rosa & Gonçalves, 2006; Salgado & Gonçalves, 2007) e Ivana Marková (Marková, 2006).

Aqui, esclarecemos o leitor que nos afiliamos ao enfoque dialógico derivado das contribuições de Bakhtin (1981; 2003; 2008), importante crítico do subjetivismo individualista e da visão estruturalista da linguística saussuriana que desenvolveu suas ideias a partir de análises literárias sobre o romance polifônico, com destaque à análise da obra de Dostoievsky. A metáfora do romance polifônico que Bakhtin (2008) elaborou para tratar da construção da narrativa literária é fértil para pensar a natureza descontínua e plural das subjetividades. Para Miranda (2008), a polifonia é uma metáfora musical que ilustra o encontro de inúmeras vozes e consciências, plurais, diferenciadas, que são orquestradas pela multiplicidade e que podem existir em um mesmo enunciado. A metáfora do romance polifônico assume uma função ontológica que traz as relações dialógicas para uma dimensão espacial, quando enfatiza a simultaneidade, a justaposição e a descontinuidade das vozes (Souza & Gomes, 2009).

O dialogismo<sup>8</sup>, em Bakhtin, é uma cosmovisão filosófica e é um princípio que norteia toda a vida discursiva. Para Bakhtin, a epistemologia do dialogismo é a base das ciências sociais humanas, pois estas se orientam para a investigação dos pensamentos simbólicos expressados por e na linguagem (Jobim e Souza & Salgado, 2008; Marková, 2006; Miranda, 2008). Bakhtin reiterou a visão pragmática da linguagem, segundo a qual a fala é social e sempre demarca lugares enunciativos- ideológicos nas interações sociais.

Alguns axiomas comuns do enfoque dialógico foram sistematizados didaticamente por Salgado e Gonçalves (2007) e por D’Alte e cols. (2007). Os princípios que caracterizam o dialogismo são: a primazia da relação; a dialogicalidade; a alteridade; o contexto; e o dinamismo. Esses princípios sustentam o enfoque dialógico que procuramos

---

<sup>8</sup> Para Bakhtin, conforme analisado por Marková (2006), a dialética é vista como produto e como processo dialógico. A dialética é compreendida como conceito abstrato que opera no nível da consciência e que se sustenta em explicações teleológicas orientadas para uma sociedade sem classes. Diversamente, a dialogicidade não é orientada por objetivos, é aberta, multivocal, multifacetada, preocupada com existência comunicativa humana e somente pode se realizar em diálogos concretos.

conduzir ao longo de todas as fases da presente pesquisa, enfatizando o papel constitutivo da alteridade e do contexto de desenvolvimento na subjetividade dos educadores sociais ao longo da linha do tempo.

O primeiro axioma do enfoque dialógico remete à primazia da relação como ponto de partida dos processos humanos, compreendidos a partir de um funcionamento como unidade figura/fundo. Para o dialogismo, todas as formas humanas de construção de conhecimentos e de subjetivação são fundamentadas nas relações (Salgado & Gonçalves, 2007). Marková (2006) identifica como polifasia cognitiva a coexistência de diferentes formas de pensamento, que podem até mesmo ser opostas, em relação dentro de um dado contexto. Esse axioma é evidenciado nessa pesquisa por meio da leitura polifônica sobre os diversos discursos que coexistem em relações de tensão na cultura institucional socioeducativa, por exemplo, os conhecimentos do senso comum sobre o envolvimento com atos infracionais, os discursos inatistas sobre a natureza humana e discursos científicos sobre a Socioeducação.

O segundo axioma do enfoque dialógico se refere à natureza contextual da dialogicidade, que assume que qualquer fenômeno dialógico se fundamenta em um contexto cultural marcado por múltiplas linguagens. Uma enunciação é pronunciada por um sujeito que fala para uma audiência específica, mas empresta modos de falar e categorias que pertencem a uma linguagem social e histórica (Salgado & Gonçalves, 2007). O dialogismo bakhtiniano pressupõe relações com enunciados anteriores, de outras gerações e contextos, que também participam da vida interna do discurso e de construções identitárias dentro de contextos institucionais (Jobim e Souza & Salgado, 2008; Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005). Na nossa pesquisa, compreendemos que os circunscritores da cultura institucional socioeducativa são construções históricas nas quais estão presentes vozes de diferentes gerações de educadores sociais, distintas visões sobre os adolescentes e diferentes valores sociais sobre punição e castigo, por exemplo. Estes elementos diversificados que dialogam na cultura institucional participam dos enunciados dos educadores sociais acerca do seu desenvolvimento profissional.

O terceiro axioma do enfoque dialógico é o princípio da dialogicidade que pressupõe a existência de relações monológicas e relações dialógicas. As relações monológicas são caracterizadas por interações em que inexistem reações comunicativas; o monologismo se refere a um modo único e autoritário de pensamento (Bakhtin, 2008). Já as relações dialógicas ocorrem quando existe intercambio comunicativo e quando se

assume a polifonia enquanto método discursivo de um universo aberto em formação (Bakhtin, 2008). Muitos educadores sociais se queixam de que as atividades de formação profissional da qual participam se sustentam em lógicas monológicas que desqualificam seus saberes. Na nossa pesquisa, as relações dialógicas são premissas na organização de qualquer tipo de atividade de formação profissional/pessoal para os educadores sociais que atuam no SSE.

O quarto axioma do enfoque dialógico é o princípio da alteridade<sup>9</sup> que remete ao fato de que uma relação dialógica implica sempre em uma pessoa e em um Outro. A mente e a subjetividade se configuram como processos sociais interconectados e intersubjetivos (Salgado & Gonçalves, 2007). Um conceito dialógico de identidade remete à relação entre um sujeito e o Outro, sendo que a fonte de mudanças subjetivas se localiza na confrontação e negociação dessas tensões entre o sujeito e a alteridade (Marková, 2006). O olhar dialógico se pauta no debate e em constantes negociações intersubjetivas e intrasubjetivas. A perspectiva dialógica da subjetividade parte da pressuposição de que os sentidos de si, do Outro e do mundo são constituídos por uma diversidade de posições constituídas nas relações sociais e transformadas pelo próprio sujeito (Souza & Gomes, 2009). Assim sendo, a subjetividade se organiza ao longo de um processo incessante de posicionamentos e reposicionamentos em relação à alteridade. No caso do nosso estudo, entendemos que a subjetividade dos educadores sociais se constitui em relação aos adolescentes que cumprem MSEs, aos colegas de trabalho e a outros posicionamentos de si cujas performances acontecem em outros contextos culturais dos quais participam, fora do SSE.

Dentro do dialogismo, a mente humana é compreendida enquanto processo dialógico de comunicação com o Outro e consigo mesmo (Salgado & Gonçalves, 2007) e a diferença da alteridade é o ponto de partida para as relações interpessoais e intrapessoais. Os enunciados são sempre endereçados a alguém e se inscrevem em sistemas de relações interpessoais; são povoados por vozes que os antecedem e por vozes que lhes são posteriores; desse modo, o endereçamento é uma atividade comunicativa que gera subjetivação (Miranda, 2008).

Na perspectiva dialógica, em um primeiro momento, o sujeito se engaja em relações interpessoais, que abrem portas para ele estabelecer uma relação consigo mesmo. Por meio do diálogo com a cultura e com a alteridade e por meio do exercício da

---

<sup>9</sup> Em inglês, *alterity* ou *otherness*.

reflexividade, o *self* se torna objeto para si mesmo (Salgado & Gonçalves, 2007). Essa habilidade de se objetivar cria condições para diálogos internos diversificados, para auto-reflexão e para negociações identitárias; a descoberta de si, para Bakhtin (2008), somente é acessível pelo enfoque dialógico ativo de si mesmo. A reflexividade é caracterizada tanto pela dialogicidade interna/reflexiva (a consciência voltando sobre si mesma) quanto pela dialogicidade externa/flexiva (a consciência dirigindo-se a outras consciências), segundo a leitura de Souza e Gomes (2009). Entendemos nessa pesquisa que as atividades de formação podem funcionar como importantes contextos promotores de reflexividade dos educadores sociais, que podem favorecer transformações em suas identidades e em suas práticas profissionais.

Destacamos que a principal crítica realizada ao enfoque dialógico, de acordo com Souza e Gomes (2009) e Salgado e Gonçalves (2007), se refere ao fato de enfatizar a multiplicidade no espaço de simultâneas vozes, discursos, representações sociais e posicionamentos subjetivos, desprivilegiando a dimensão temporal e, com isso, podendo gerar explicações monológicas e a-históricas. O desenvolvimento de metodologias que consigam apreender empiricamente o próprio processo de mudança, para além da verificação das mudanças por meio de comparação entre dois momentos temporais de investigação e/ou por meio da mera verificação da multiplicidade dialógica em um mesmo momento temporal é um desafio atual do enfoque dialógico em Psicologia.

O enfoque narrativo e semiótico sobre a subjetividade procura avançar nessa direção, ao enfatizar a dimensão temporal ao longo dos processos de subjetivação e de desenvolvimento humano e ao compreender o *self* como um processo reflexivo ao longo da linha do tempo, conforme análise de Souza e Gomes (2009). Consideramos importante salientar que as discussões atuais sobre a organização narrativa e semiótica do *self* possuem caráter aberto e fragmentado, não se tratando, portanto, de uma abordagem já estabelecida.

Após contextualizarmos o leitor com o enfoque dialógico adotado na pesquisa, continuamos a Revisão da Literatura com uma discussão sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e a formação profissional dos educadores sociais.



## **2.2. O SINASE e a formação profissional dos educadores sociais**

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é definido como o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de MSEs, os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescentes em conflito com a lei, como já comentado no primeiro capítulo da tese. O SINASE havia sido instituído pela Resolução no. 106/2006, do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e foi regulamentado pela Lei Federal no. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. A Lei do SINASE trata de aspectos relativos à gestão, à segurança e às bases pedagógicas do atendimento socioeducativo; um dos eixos que se destacam tanto na Resolução do SINASE quanto na Lei do SINASE refere-se ao compromisso com a formação profissional continuada, objeto da presente pesquisa. A formação profissional é apresentada pela Lei do SINASE como diretriz essencial para transformar a realidade atual do atendimento oferecido ao adolescente que cumpre MSE e como condição para a efetividade da política pública desenvolvida, nos níveis estadual e municipal.

O sistema socioeducativo brasileiro, conforme a literatura científica, tem se caracterizado historicamente pela precariedade de políticas de Recursos Humanos e por problemas de administração, planejamento e desenvolvimento profissional (Oliveira, 2000; Oliveira & Assis, 1999; SEDH, 2011; Zamora, 2005a). Como elementos que ilustram essa precariedade, destacamos: contratações em número insuficiente para suprir os programas socioeducativos existentes; sobrecarga de procedimentos burocráticos; alta rotatividade de pessoal; baixo comprometimento dos profissionais com o trabalho; dificuldades de comunicação e rivalidade entre grupos profissionais; critérios políticos de avaliação e progressão na carreira, em lugar de critérios técnicos; e profissionais insatisfeitos com as condições de trabalho. Discutiremos mais esse tema em seção próxima, a respeito do desenvolvimento profissional dos educadores sociais. Por enquanto, a título de ilustração dessa precariedade de políticas de Recursos Humanos, trazemos alguns exemplos do próprio SSE no DF; apesar da ampliação das contratações nos últimos anos e de investimento em melhorias nas condições de trabalho, verificam-se déficits de profissionais na maioria das unidades de assistência à juventude. Alguns convênios estabelecidos previamente com instituições terceirizadas, no intuito de compensar os déficits existentes, por conta de irregularidades, foram cancelados, prejudicando a

continuidade dos programas sociais (Yokoy de Souza, 2008). Recentemente, por meio da Resolução no. 2110, de 21 de outubro de 2011, oficialmente se reconheceu a insuficiência da quantidade de servidores para atender às demandas do sistema socioeducativo do DF:

§ 1º A quantidade de servidores que exercem o cargo de Atendente de Reintegração Social é insuficiente para atender às demandas do Sistema de Internação de adolescentes em conflito com a lei, o que ocasiona falta de estrutura, falta de condições para o trabalho, bem como riscos de segurança e saúde aos servidores e aos próprios adolescentes.

A fim de colaborar para que se construa uma nova história, a Lei do SINASE estabelece que uma política de Recursos Humanos precisa ser consolidada, de modo a considerar importantes elementos, como: a seleção de pessoal; a constante atualização de equipe interdisciplinar; a definição do perfil profissional; e a especificação das atribuições de toda a equipe de atendimento, a serem registradas em regimento interno de cada unidade. O Artigo 23 da Lei do SINASE apresenta como item obrigatório na avaliação periódica das unidades socioeducativas não apenas as adequadas condições de trabalho como a qualificação, o aperfeiçoamento, o desenvolvimento profissional. Os resultados dessa avaliação institucional devem ser utilizados para melhorar e ampliar a capacitação dos operadores do SINASE, conforme explicitado no Artigo 26.

Algumas das ações que compõem essa política de Recursos Humanos para o sistema socioeducativo se referem à capacitação introdutória; à formação continuada; à formação em serviço; e à supervisão externa, conforme a Resolução do SINASE. A capacitação introdutória aconteceria antes da inserção do educador social nos programas de atendimento e se nortearia pelos princípios legais e éticos da comunidade educativa e pelo projeto pedagógico da unidade. Já a formação continuada visaria o aperfeiçoamento durante o trabalho, para melhorar a qualidade dos serviços prestados. A supervisão externa e/ou acompanhamento das unidades e/ou programas se configuraria em um espaço coordenado por profissionais que não participam *in loco* da rotina das unidades em que os educadores sociais participariam de diálogos coletivos sobre dificuldades e conflitos da prática cotidiana, objetivando reflexões orientadas para a construção de novas práticas profissionais.

---

<sup>10</sup> A Resolução no. 21 foi publicada no DODF em 17/01/12, p. 7.

As duas primeiras ações (capacitação introdutória e formação continuada) já têm sido identificadas em diversas atividades de formação de educadores sociais do sistema socioeducativo brasileiro, por exemplo, por meio de cursos de curta duração, palestras, oficinas e consultorias. Entretanto, raros são os registros a respeito de práticas de supervisão externa dentro do sistema socioeducativo; encontramos apenas um relato de supervisão nos programas de atendimento de MSEs de meio aberto em Belo Horizonte (SDH, 2010a). Ainda é um desafio na Política de Recursos Humanos do sistema socioeducativo a construção de processos de supervisão que não se reduzam a tons fiscalizatórios e unidirecionais (Peixoto, 2010) ou, em nossas palavras, monológicas.

De acordo com Romans e cols. (2003), a formação continuada de educadores sociais pode ser interna ou externa. É interna quando a própria instituição levanta as necessidades formativas, elabora e coordena as atividades de formação. É externa quando organizada e coordenada por um “mercado da formação” (p. 177) geralmente caracterizado por cursos padronizados, tecnicistas e instrumentais, cujo formato raramente resulta em impacto prático na atuação dos educadores sociais. Em geral, as experiências de formação direcionadas aos educadores sociais do SSE brasileiro são ofertadas por este “mercado da formação” e se caracterizam por um viés prioritariamente técnico, concretizado em cursos de carga horária reduzida e em palestras temáticas monológicas, frequentemente proferidas por um especialista externo ao SSE, com pouca oportunidade de articulação com o cotidiano dos programas de atendimento e com as vivências dos educadores sociais.

Por outro lado, já conseguimos vislumbrar experiências iniciais de formação profissional que consideram a subjetividade dos educadores sociais e visam ao aperfeiçoamento das rotinas dos programas de atendimento socioeducativo. De acordo com nossos entrevistados, por exemplo, a Secretaria de Estado da Criança (SECRIA), que hoje é o órgão responsável pela execução das MSEs e pela medida cautelar da internação provisória no DF, por meio da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, está atualmente levantando as necessidades formativas do SSE local por meio de metodologias de dramatização de situações cotidianas de trabalho, uma experiência à qual nos reportaremos na seção de Resultados desta pesquisa.

Outro exemplo dessas atividades de formação convergentes com nosso olhar sócio-cultural remete ao Programa de Cooperação Técnica estabelecido entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), estabelecido desde 1998 e relatados em Brito (2000). Nesse

convênio UERJ-DEGASE, foram realizadas atividades de pesquisas e ensino; cursos de qualificação para educadores sociais; atividades culturais para adolescentes e funcionários; e implantação de um escritório de cidadania para adolescentes. Esses cursos visavam mudanças nas práticas de atendimento, nas atitudes e nos conhecimentos já possuídos pelos profissionais; esses espaços funcionavam como contextos de teorizações e debates, bem como visavam promover aprendizagens coletivas, reflexividade e reconstrução permanente de práticas de atendimento.

Um segundo exemplo se refere a um curso oferecido, em 2011, a profissionais diversificados do SSE de todo o país, no qual a pesquisadora e sua orientadora atuaram como professoras conteudistas. O conteúdo abordou diversos temas relevantes no processo de implementação do SINASE, dentre os quais citamos: infância, adolescência, família e sociedade; marco legal, políticas públicas e Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente; a dupla face sanção/pedagogia<sup>11</sup> da MSE; práticas e metodologias de atendimento em meio aberto e em meio fechado; Plano Individual de Atendimento; gestão e financiamento do SSE; Justiça Restaurativa; e parâmetros socioeducativos de segurança.

O curso se inseriu na parceria entre o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e fazia parte da estratégia de formação continuada e qualificação dos profissionais do SSE. Os participantes foram 2.547 profissionais das equipes dos programas de execução de MSEs em meio aberto e fechado, técnicos do Poder Judiciário, Ministério Público e Defensorias, bem como Conselheiros de Direitos e Tutelares. Tratou-se de curso de extensão universitária de 120 horas, gratuito, de âmbito nacional, na modalidade de educação à distância. A metodologia combinava diferentes atividades reflexivas organizadas em memorial autobiográfico postadas em *blogs*, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, que serão alvo de análise nessa pesquisa.

Nos últimos anos, diversas pesquisas têm consensuado sobre a necessidade de atividades de formação profissional que possam subsidiar um atendimento humanitário e educativo para os adolescentes com histórico infracional (Arantes, 2000; Campos, 2005; Lopes de Oliveira & Vieira, 2006; Rizzini, 2005; Zamora, 2005a). Além disso, como

---

<sup>11</sup> Ao longo do estudo, empregaremos o símbolo da barra para representar tensões e “antinomias dialógicas”, conforme sugestão de Marková (2006). Uma antinomia que é regular nas diferentes partes desse estudo é a antinomia sanção/ educação inerente às MSEs.

vimos, houve um aumento de convênios entre Instituições de Ensino Superior, estados e municípios visando à criação de atividades de formação de educadores sociais, motivado pelos processos de construção e, recentemente, de implementação do SINASE.

No entanto, poucas pesquisas foram feitas sobre as características dessas atividades ou sobre o grau em que elas respondem às demandas do cotidiano do atendimento socioeducativo. Os questionamentos sobre o impacto dessas formações podem se orientar por diversos elementos que as sustentam, por exemplo: a metodologia empregada nas atividades; os temas trabalhados; os critérios de certificação; o apoio da instituição para que os educadores sociais pratiquem o que aprenderam na rotina dos programas de atendimento; os significados sobre família e adolescência; bem como a identidade profissional promovida. Os maiores investimentos para a formação dos educadores sociais têm sido destinados ao mercado da formação externa; 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.

Muitos desses cursos caracterizam-se por um formato monológico, nos quais pouco se têm trabalhado as dimensões afetivas, subjetivas e políticas que se articulam no cotidiano dos programas de atendimento. Para Canastra (2009), uma formação de educadores sociais transformadora de identidades profissionais precisa alternar aspectos acadêmicos, práticos, experienciais, políticos, técnicos e éticos. As atividades de formação profissional oferecidas, em geral, não enfatizam a práxis como contexto privilegiado de desenvolvimento profissional e trabalham pouco as dimensões institucionais e sociais dos conteúdos estudados nos cursos. Procuraremos elencar, com a pesquisa, indicadores diversificados para a construção de futuras atividades de formação de educadores sociais, a partir da articulação entre as informações empíricas da pesquisa e o nosso referencial epistemológico.

Do nosso ponto de vista, a maioria dessas atividades de formação ainda não tem se mostrado suficiente para promover a profissionalização dos educadores sociais que atuam no SSE nem para engendrar processos de mudança institucional e desconstruir aquilo a que temos caracterizado como a cultura da cadeia (Yokoy de Souza, 2008), um importante regulador semiótico presente no cotidiano de muitas unidades de execução de MSEs. Vejamos a seguir como caracterizamos essa cultura institucional do SSE.

### **2.3. A cultura institucional, a institucionalização e a agência dos educadores sociais**

Na Psicologia Sócio-Cultural, compreende-se que os processos de desenvolvimento e de criação de identidade ocorrem em instituições sociais, que são construídas historicamente e cujas estruturas, dinâmicas de funcionamento, discursos, rituais e práticas colocam em diálogo forças políticas, sociais, econômicas (Lawrence & Dodds, 2007; Paolicchi, 2007; Rosa & Valsiner, 2007). Os processos de desenvolvimento dos sujeitos são canalizados por meio dos circunscritores presentes nas instituições sociais; os sujeitos constroem suas experiências pessoais autobiográficas internalizando ativamente e criativamente os elementos institucionais. Desse modo, ambas instituições e sujeitos são sistemas dinâmicos, abertos, relacionais e em contínua e mútua transformação. Uma das consequências de se considerar a cogênese entre a dimensão institucional e a subjetiva é o tratamento do desenvolvimento dos educadores sociais como intrinsecamente relacionado à cultura institucional das unidades de execução de MSEs.

As culturas organizacionais das unidades de execução de MSEs, com frequência, têm oferecido novas roupagens a tradicionais práticas assistencialistas, totalitárias<sup>12</sup> e correccionais- repressivas (Costa, 2006b), de modo que algumas práticas socioeducativas ainda evidenciam heranças do Paradigma da Situação Irregular e da Justiça de Menores. A partir dos conhecimentos construídos na pesquisa de mestrado e da revisão de estudos sobre a privação de liberdade de adolescentes (Campos, 2005; Noguchi & La Taille, 2008; Roman, 2009), designou-se como cultura da cadeia<sup>13</sup> (Yokoy de Souza, 2008) o conjunto de reguladores semióticos que definem a típica cultura institucional das unidades de execução de MSEs de meio fechado, em que são reproduzidos comportamentos, linguagens, valores, organização do espaço físico e padrões de relação interpessoal das instituições de aprisionamento de adultos.

---

<sup>12</sup> Os conhecimentos sobre instituição total foram desenvolvidos por Erving Goffman e Michel Foucault, sendo importantes referenciais para a compreensão do funcionamento de instituições de internação, como hospitais psiquiátricos, prisões, quartéis, conventos e internatos. Nessa dinâmica totalitária institucional, destacam-se processos de mortificação do eu, de infantilização social e de arregimentação. Para maiores discussões sobre instituições totais, ver Goffman (1987) e Foucault (1987).

<sup>13</sup> Para exemplos da cultura da cadeia ilustrados no cotidiano das unidades de execução de MSEs de meio fechado, ver Yokoy de Souza (2008).

A cultura da cadeia diverge da visão dos adolescentes como sujeitos de direitos e do Paradigma de Proteção Integral que sustenta o ECA. Caracteriza um circunscritor generalizado que atua nos processos de desenvolvimento dos adolescentes e dos educadores sociais e que funciona como pano de fundo semiótico para a compreensão das relações interpessoais, dos comportamentos individuais e das identidades profissionais, afetando o cotidiano e as rotinas dos programas de atendimento. Alguns valores que são celebrados na cultura da cadeia se referem à lógica retributiva, a não-delação, a masculinidade hegemônica e a desconfiança na alteridade. Os valores morais do mundo infracional, a impossibilidade de confiança interpessoal, o embotamento afetivo e formas heterônomas de resolução de problemas e de legitimação de regras éticas são fortalecidos na cultura da cadeia.

Na cultura da cadeia, o Outro é representado como ameaça permanente em potencial, inibindo o estabelecimento de um diálogo interpessoal construtivo entre adolescentes e educadores sociais e dificultando que os educadores sociais se signifiquem como tal. Por meio da adoção da lógica retributiva, adolescentes e educadores sociais entendem que devem se tratar da mesma forma como são tratados, perpetuando o ciclo de baixa qualidade das relações. Um efeito da cultura da cadeia, portanto, é o cerceamento de mudanças nos posicionamentos identitários dos educadores sociais, marcados por tons policiaescos e penitenciários.

Apesar das intensas forças da cultura da cadeia, compreendemos, a partir da Psicologia Sócio-Cultural e do enfoque dialógico, que é possível fortalecer resistências subjetivas dos educadores sociais que operam MSEs, que rompam com esse modelo prisional de comunicação e de relação interpessoal. Existem avanços em estruturas e modelos de atendimento e de funcionamento que rompem com modelos repressivos, mas que ainda são pontuais e precisariam se fortalecer para multiplicar mais transformações; também existem experiências inovadoras ao longo de todo o território nacional, tais como as que foram laureadas no Prêmio Sócio-educando (SEDH, 2010).

Da nossa perspectiva, os sujeitos em desenvolvimento participam ativamente da configuração institucional e subjetiva, tanto ao se submeterem quanto ao resistirem a essas canalizações culturais. Os valores celebrados em uma dada cultura institucional são transmitidos aos sujeitos, que se reapropriam ativamente deles e retroalimentam a cultura institucional, ao longo da linha do tempo, seja confirmando ou modificando estes valores

(Paolicchi, 2007). Ao mesmo tempo em que existe circunscrição do desenvolvimento, também existem resistências dos sujeitos a esta, via criação e recriação cultural.

A ênfase na agência subjetiva, prezada na Psicologia Sócio-Cultural, reposiciona o sujeito em desenvolvimento, ao deixar de lado sua representação como ator relativamente passivo de uma cultura institucional para a de autor de atividades culturais (Rosa e Valsiner, 2007). Assim, apesar da grande força dos processos de institucionalização, de um ponto de vista dialógico e sócio-cultural, considera-se que sempre existem espaços potenciais para a transformação desses contextos institucionais. No caso da nossa pesquisa, os educadores sociais são, ao mesmo tempo, criadores/criaturas da cultura institucional das unidades de execução de MSEs e, portanto, são importantes construtores de novos circunscritores institucionais. Os educadores sociais são aqui compreendidos como atores/autores reflexivos capazes de construir mudanças concretas e simbólicas no cotidiano e na cultura institucional, bem como nas rotinas dos programas de atendimento socioeducativo que executam.

Por um lado, os educadores sociais participam da construção e manutenção de circunscritores que favorecem a institucionalização na cultura da cadeia; por outro lado, também se tornam institucionalizados por conta de questões de cunho político e macrosociais que escapam à sua atuação profissional direta. Entendemos que estas questões precisam também participar das atividades de formação profissional dos educadores sociais, a fim de que as reflexões políticas colaborem para uma atuação enquanto articuladores de práticas de garantia de direitos dos adolescentes que cumprem MSEs.

A próxima seção traz o foco da discussão para os direitos do educador social ao desenvolvimento profissional, a condições dignas e à saúde no seu contexto de trabalho. Entendemos que os contextos de formação de educadores sociais podem favorecer estes 3 elementos, importantíssimos para o desenvolvimento do educador social.



## **2.4. Os direitos do educador social ao desenvolvimento profissional e à saúde**

Segundo Marcelo (2009), a respeito do contexto profissional de professores, o conceito de desenvolvimento profissional remete a um processo ao longo do tempo, contextualizado no local de trabalho e baseado na reflexividade sobre as práticas educativas realizadas. Esse processo contribui para a reconstrução da cultura escolar e da identidade docente bem como para o desenvolvimento de competências profissionais, colaborando para que os educadores construam novas teorias e novas práticas pedagógicas.

Neste estudo, o desenvolvimento profissional é compreendido como o conjunto de experiências, conhecimentos e dispositivos socializatórios acumulados por uma pessoa ao longo de sua trajetória de trabalho em uma dada carreira ou atividade profissional, que contribuem para aprimoramento de competências e habilidades, reduzem a alienação no/pelo trabalho e convertem o trabalhador em agente reflexivo de sua realidade, preservando a saúde e a qualidade de vida laboral. Desse modo, o desenvolvimento profissional se torna importante processo orientado para maior criticidade e competência na qualidade do atendimento oferecido aos usuários do SSE, bem como para a garantia do direito do trabalhador em ser constantemente capacitado e em ter sua saúde promovida (Filho, Garcia & Almeida, 2007). A desatenção ao desenvolvimento profissional possui impacto tanto sobre a qualidade do trabalho realizado quanto sobre a saúde do trabalhador, como veremos a seguir.

A consolidação do SINASE e do SUAS demanda o estabelecimento de formações continuadas direcionadas para a profissionalização dos educadores sociais que operam as MSEs. No SINASE, como discutimos anteriormente, a formação profissional é garantida aos educadores sociais, seja por meio de capacitação introdutória; formação continuada; formação em serviço; e/ou à supervisão externa. Já no que se refere ao SUAS, que engloba as MSEs em meio aberto, a concretização da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS), instituída pela Resolução no. 269, de 13 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), é importante elemento de busca por maior formação profissional, melhores condições de trabalho e maiores qualidade e consistência do trabalho realizado. A Resolução no. 01, de 09 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), delibera sobre a necessidade de constituição de uma Política de Capacitação

Continuada, de acordo com a NOB-RH/SUAS, com recursos da União, estados, Distrito Federal e municípios, como estratégia para a estruturação da gestão do trabalho no SUAS. O desenvolvimento profissional no âmbito do SUAS, portanto, é uma responsabilidade compartilhada pelo Estado e não é exclusivamente responsabilidade individual do trabalhador. Essa Política de Capacitação Continuada orienta-se pelos princípios da profissionalização e valorização dos trabalhadores do SUAS e dos direitos de atendimento dos usuários como sujeitos de direitos e dos trabalhadores ao trabalho digno.

Compreendemos que a formação profissional/pessoal pode favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores sociais que atuam no SSE. Apesar de a formação profissional ser bastante enfatizada nas legislações do SINASE e do SUAS, no cotidiano do trabalho, as políticas de Recursos Humanos no SSE ainda são muito fragilizadas. Nos quadros funcionais do SSE são comuns contratos sem garantias trabalhistas e baixos salários. Organizado em turnos/plantões, o regime de trabalho dos ATRs dificulta o estabelecimento de vínculos com os adolescentes e relações de cunho educativo (Oliveira, 2000; Roman, 2009). Também a alta mobilidade dos profissionais e as constantes trocas de diretores das unidades socioeducativas colaboram para dismantelar equipes, prejudicando a continuidade dos programas de atendimento (Barcellos & Van der Put, 2000; SEDH, 2011).

O cotidiano institucional em que atuam profissionalmente muitos educadores sociais é caracterizado por condições de trabalho absurdas e alienantes e que, em nossa compreensão, em muito dificultam o desenvolvimento de atividades propriamente educativas. De acordo com Roman (2009), no SSE brasileiro, as funções designadas aos educadores sociais são fragmentadas e heterônomas, de forma que eles cumprem procedimentos automatizados e burocráticos, sem atualizar suas potencialidades humanas, ao ocuparem-se, muitas vezes, em tarefas em que não enxergam sentido. Moraes e Lima (2007) assinalam as principais queixas relatadas pelos educadores sociais, que se referem a: falta de treinamentos; baixo reconhecimento da sociedade e das chefias quanto ao valor de seu trabalho; tensão constante entre os objetivos de reeducação e contenção dos adolescentes e a manutenção do emprego. Para lidar com o medo de serem agredidos em rebeliões, os educadores sociais costumam defender o enrijecimento das medidas de segurança da unidade (ex: uso de instrumentos de contenção, como algemas e tonfas<sup>14</sup>),

---

<sup>14</sup> Tonfa é uma arma não letal caracterizada por um bastão de madeira com manete lateral, frequentemente usada por profissionais de segurança e em treinos de artes marciais.

como única alternativa para lidar com situações de conflito, sem o questionamento sobre a própria cultura institucional (Oliveira, 2000; Roman, 2009; SEDH, 2011).

Esses circunscritores do cotidiano de trabalho afetam a forma como os educadores sociais se desenvolvem; grande número deles se sente presos, coagidos, temerosos e se percebem como tão institucionalizados quanto os adolescentes que orientam e educam (Ferreira & Fernandes, 2000; Oliveira, 2000). Em algumas unidades de execução de MSEs do DF, por exemplo, os educadores sociais se veem despersonalizados pelo uso de uniformes; não podem entrar no ambiente de trabalho com objetos pessoais (ex: relógios, telefones celulares, brincos, colares); e são impedidos de se comunicar com seus familiares no período do plantão. Esses fatores os levam a sofrer efeitos da institucionalização similares aos dos adolescentes.

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 técnica. A hierarquização de cargos manuais/ATRSs e intelectuais/Especialistas propicia um clima de não-cooperação entre as diferentes equipes no SSE; não costumam existir reuniões dos profissionais de diferentes unidades socioeducativas e nem entre profissionais da mesma unidade (Brito, 2000; Fuchs, 2009; Roman, 2009). Entendemos que os contextos de formação destinados a educadores sociais podem colaborar na integração das diferentes equipes de trabalho, na articulação entre os diferentes serviços do SSE e fomentar melhores relações profissionais.

Na sua trajetória de desenvolvimento profissional, os educadores sociais veem se frustrar suas expectativas sobre a realização de uma atuação educativa, conforme as legislações estudadas no processo de preparação para o concurso público (ex: ECA e SINASE), e percebem grandes mudanças subjetivas após o início do trabalho com MSEs, muitas delas negativas. Ao longo do tempo, as consequências da institucionalização atingem os educadores sociais inclusive fora do ambiente de trabalho, conforme apontado por Fonseca (2006), Santos (2007) e Roman (2009). Muitos educadores sociais relatam que suas famílias não os reconhecem mais desde que começaram a trabalhar com MSEs e se percebem mais rigorosos em relação a seus próprios comportamentos e aos de terceiros, incluindo exigências sobre as vestimentas, a linguagem, a disciplina e a pontualidade.

Compreendemos que os circunscritores socioculturais presentes no cotidiano do SSE favorecem processos de institucionalização e de prisionalização, com sérias

consequências para o desenvolvimento desses trabalhadores. Os efeitos desses processos têm sido mais investigados a partir dos anos 2000 (Bastos, Iriart, Alcântara, Milani e Santos, 2008; Cunha, 2000; Fonseca, 2006; Roman, 2009; Romans & cols., 2003), e incluem, por exemplo: embotamento emocional; desvalorização da vida; sentimentos de inferioridade; falta de autocuidado; atitudes conformistas; perda de esperança nos resultados do seu trabalho; sentimentos de angústia, impotência e medo frente à dura realidade de vida dos adolescentes.

Uma reação comum dos educadores sociais frente à violência cotidiana é a incômoda sensação de cumplicidade com a violação de direitos, próprios e dos adolescentes, conforme análise de Roman (2009); quando os educadores sociais se encorajam a denunciar violações de direitos, arriscam-se a sofrer retaliações institucionais. Esse conflito moral se soma à angústia de saber que muitos dos adolescentes atendidos foram presos novamente ou assassinados. Essa forma de reagir diante da violência cotidiana tem sido responsável pelo desenvolvimento de atitudes de conformismo, isolamento ou omissão frente ao desrespeito aos direitos. Além de realizar o trabalho de intervenção que tem por foco a infração, o educador social deve atuar para garantir os direitos do adolescente, como o direito ao respeito, à dignidade e ao desenvolvimento pessoal e social. Os profissionais da comunidade socioeducativa devem enfrentar essas duas dimensões em seu trabalho.

Para muitos educadores sociais, existe a crença de que a sua atuação não é capaz de produzir impacto significativo para a mudança de trajetória de envolvimento infracional e existem baixas expectativas quanto ao potencial de mudança subjetiva dos adolescentes, o que tem sido identificado em diferentes trabalhos (Costa, 2005; Estevam & cols., 2009; Fuchs, 2009; Lopes de Oliveira & Vieira, 2006; Yokoy de Souza, 2008) e emergiu igualmente nos resultados do presente estudo.

Ao longo do tempo, os episódios de experiências interpessoais negativas entre ATRs e adolescentes (ex: ameaças sofridas; alimentos atirados) e a pouca visibilidade de experiências socioeducativas exitosas reforçam ideias de que o comportamento infracional segue um padrão de estabilidade que passam a funcionar como meio de legitimação de concepções estereotipadas dos adolescentes e que minimizam a percepção do impacto dos processos históricos de exclusão social sobre o envolvimento com atos infracionais.

O quadro que estamos desenhando para o leitor nessa seção sugere que o contexto das ações socioeducativas é adoeecedor para muitos educadores sociais. Muitos

profissionais enfatizam a necessidade de obter acompanhamento psicológico (Povoa, 2003; Yokoy de Souza, 2008) e repetem discursos de desamparo, isolamento, perseguições políticas e sofrimento no trabalho. Alguns fatores potencializariam o adoecimento desses trabalhadores, conforme analisado por Moraes e Lima (2007), como: a organização do trabalho em regime de plantão; o turno fixo noturno; as situações altamente estressoras (ex: rebeliões e fugas dos adolescentes); e, especialmente, o grande envolvimento subjetivo e o desgaste emocional.

Entendemos que a saúde dos profissionais que atuam na execução das MSEs não tem sido tratada adequadamente. Inexistem pesquisas sistemáticas sobre a qualidade de vida e as condições de trabalho dos educadores sociais que atuam no SSE ou bancos de dados sistematizados sobre dados epidemiológicos associados ao adoecimento da categoria no trabalho. Os principais sintomas relatados pelos educadores sociais, que implicam em afastamentos regulares do trabalho, foram sistematizados por Zamora (2005a), Moraes e Lima (2007) e Roman (2009), a incluir: agressividade com a família; humor depressivo; agitação psicomotora; ansiedade; diminuição do apetite; insônia; manifestações paranoicas; e uso abusivo de álcool. Os poucos estudos sobre esse contexto de trabalho, portanto, sinalizam vivências de grande angústia, ansiedade, institucionalização e alienação no trabalho.

Compreendemos que as atividades de formação profissional podem funcionar como excelentes contextos para reflexões acerca dos processos de sofrimento envolvidos no trabalho do educador social e para a construção dialógica de processos de saúde no trabalho e de novas identidades profissionais no SSE. Além de conhecimentos técnicos, salários satisfatórios e boas condições de trabalho, faltam espaços de escuta e reflexão para a profissionalização dos educadores sociais (Zamora, 2005a). A construção de espaços de promoção da saúde e de reflexões sobre a própria atuação e sobre mecanismos que balizam as relações institucionais é apontada por Campos (2005) como interessante alternativa para lidar com o sofrimento dos educadores sociais.

A formação profissional é compreendida nesse trabalho como contexto de construção de conhecimentos por um trabalhador reflexivo, direcionada para a reelaboração constante das práticas realizadas. Assim, entendemos que a formação profissional é um direito do educador social enquanto trabalhador e que ela pode influenciar positivamente em sua saúde, pode favorecer o avanço na qualidade do atendimento socioeducativo, potencialmente aumentando a eficácia das MSEs e ofertando

maiores condições de garantias dos direitos dos adolescentes que cumprem MSEs e de suas famílias.

A próxima seção apresenta uma breve síntese dos principais parâmetros para a formação de educadores sociais no país, destacando-se as contribuições do pedagogo mineiro, falecido em 2011, Antônio Carlos Gomes da Costa, autor de diversas obras a respeito do atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes e consultor de diversas instituições governamentais e não-governamentais.

## **2.5. Os parâmetros para a formação de educadores sociais**

Com a Lei do SINASE, maiores investimentos estão sendo realizados para a formação profissional dos educadores sociais e crescem os convênios com Instituições de Ensino Superior e instituições do mercado de formação para a criação de cursos de capacitação para o SSE. A revisão de estudos realizada indica, entre as atividades de formação destinadas ao SSE, a ênfase nas contribuições da Pedagogia da Presença, elaborada por Antônio Carlos Gomes da Costa (Costa 2001a; 2001b; 2006a; 2006b). O autor coordenou diretamente, por meio da sua empresa, ou prestou consultoria a diversas dessas atividades de formação.

A Pedagogia da Presença, inspirada na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, é um referencial teórico-prático a qual propõe que o educador exerça presença construtiva e significativa na vida do educando. No âmbito das MSEs, a terminologia empregada na Pedagogia da Presença refere-se ao educador social como socioeducador e ao adolescente atendido como socioeducando. Chama-se de socioeducador os “profissionais de níveis distintos (fundamental, médio e superior) e de diversas áreas que atuam no campo da execução das medidas socioeducativas impostas a adolescentes a quem se atribua o cometimento de atos infracionais” (Costa, 2006a, p.12).

A Pedagogia da Presença tem sido patrocinada oficialmente como método central de ação socioeducativa a ser trabalhado nas práticas de formação profissional, privilegiando o estabelecimento de vínculos afetivos e de mútuo comprometimento entre adolescentes atendidos (socioeducandos) e adultos que atuam na unidade (socioeducadores). Essa presença educativa se pauta em princípios de empatia, sensibilidade, atenção à singularidade, emancipação e respeito mútuos, que convergem

com nossa visão do educador social como importante promotor do desenvolvimento dos adolescentes e é compatível com o referencial relacional e dialógico assumidos por nós.

Dentro do referencial da Pedagogia da Presença, Costa (2006a) organizou 7 macrocategorias de parâmetros para a formação profissional dos educadores sociais que executam as diversas MSEs no país, a saber:

- Parâmetros Jurídicos: por exemplo, Constituição Federal, ECA e Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade;
- Parâmetros Políticos: por exemplo, as lutas dos movimentos sociais em favor dos direitos humanos e as políticas sociais de Assistência Social;
- Parâmetros Sociológicos: por exemplo, dinâmicas sociofamiliares e comunitárias e reprodução de mitos sobre violência juvenil pela mídia;
- Parâmetros Éticos: por exemplo, cosmovisão dos direitos humanos e diversidade de modos de resolução de conflitos;
- Parâmetros Históricos: por exemplo, as Doutrinas da Situação Irregular e da Proteção Integral; e o histórico do sistema de atendimento socioeducativo; e
- Parâmetros Pedagógicos: Educação Básica, Educação Profissional e Educação Social.

A construção do próprio perfil profissional do educador social brasileiro é um desafio, por conta das indefinições de tarefas, da diversidade de contextos em que atuam e do histórico de des-profissionalização desses trabalhadores. Concordamos com Romans e cols. (2003) e com Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010) que, para uma atuação profissional de qualidade como educador social, não é suficiente possuir boa vontade, boa fé e/ou conhecimentos do senso comum; ao longo do tempo, essa premissa por nós questionada dispensou a profissionalização desse grupo.

O trabalho como educador social demanda conhecimentos teóricos, legislativos, técnicos, políticos e éticos, bem como o desenvolvimento de características pessoais adequadas a esse trabalho (Canastra, 2009); além disso, esse trabalho é perpassado por antinomias (sanção/educação; autonomia/ heteronomia), dilemas éticos e fortes demandas emocionais. Consideramos que todos estes elementos devem dialogar em qualquer atividade de formação, a fim de potencializar mudanças institucionais e subjetivas que favoreçam a garantia de direitos dos trabalhadores e dos usuários do SINASE.

Ao longo da revisão da literatura, identificamos diferentes características associadas a um perfil para o educador social, que podem colaborar em processos de seleção e de formação profissional. Essas características se fundamentam na Pedagogia da Presença (Costa 2001a; 2001b; 2006a; 2006b), em experiências de formação em diferentes estados brasileiros (IASP, 2007; SDH, 2010b) e em trabalhos da Pedagogia Social (Romans & cols., 2003) e da Psicologia (Canastra, 2009; Caro & Guzzo, 2004; Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2010).

Do ponto de vista do posicionamento filosófico-político do educador social, é desejável um comprometimento com uma visão de mundo, de educação e de adolescência que o permita reconhecer as próprias necessidades formativas e lidar com as contradições e tensões presentes no trabalho socioeducativo, em especial, a antinomia dialógica que envolve a natureza sanção/educação da MSE e o dilema de educar na ausência da liberdade.

No que se refere a competências técnicas, o educador social precisa ter conhecimentos específicos sobre o fenômeno socioeducativo, a incluir a legislação da área, os processos de desenvolvimento humano, as múltiplas determinações que participam do processo de envolvimento de um adolescente com atos infracionais, bem como deve conhecer as metodologias privilegiadas na área (ex: entrevistas, visita domiciliar, coordenação de atividades em grupo).

Também existiriam características pessoais que participam do perfil desejado para um educador social, por exemplo: persistência; empatia; boa autoestima; autocontrole emocional em situações de tensão; boa resolução das próprias questões pessoais em relação a figuras de autoridade; habilidades de trabalho em equipe; presença educativa; habilidades comunicativas; respeito à diversidade humana; resistência à frustração; habilidades de resolução de conflitos; autocuidado; e atitude reflexiva e ativa na busca de melhorias na sua prática profissional. Do nosso ponto de vista, estas características de um perfil profissional para educadores sociais devem ser valorizadas nas rotinas de uma equipe de trabalho e na cultura institucional, não sendo consideradas características intrínsecas a cada educador social. A subjetividade, do ponto de vista dialógico e narrativo, é lida de modo pragmático e circunscrito culturalmente.

A formação profissional/ pessoal de educadores sociais tem interessado alguns pesquisadores de Psicologia, do ponto de vista teórico e metodológico, mas esse ainda é um movimento tímido e expressivas lacunas perseveram. Consideramos a necessidade de



ampliação das abordagens teórico-metodológicas que têm sustentado atividades de formação de educadores sociais do SSE, por meio do investimento em perspectivas contemporâneas do desenvolvimento humano, como o enfoque dialógico aqui adotado. Após encerrarmos nossa Revisão da Literatura com a breve apresentação dos principais referenciais empregados no país para a formação de profissionais socioeducativos, apresentamos os objetivos da nossa pesquisa e, em seguida, o seu delineamento metodológico.

### **CAPÍTULO 3: OBJETIVOS**

A pesquisa se delineou a partir da fundamentação da Psicologia Sócio-Cultural articulada à perspectiva dialógica sobre a subjetividade. Compreende-se que o desenvolvimento profissional dos educadores sociais que atuam no SSE é orientado pela articulação entre diversos elementos que dialogam entre si, dentre os quais se destacam os circunscritores institucionais, as concepções de mundo e de sujeito e os posicionamentos profissionais promovidos no cotidiano de trabalho. Além disso, as atividades de formação são consideradas como contexto potencializador de transformações nas identidades profissionais e na cultura institucional do SSE.

Nesta pesquisa, estamos investigando fenômenos circunscritos por grande tensão dentro do SSE, em relação aos trabalhadores, aos adolescentes, aos colegas de trabalho e a diferentes estilos de gestão. Tomamos a decisão metodológica de tratar os dados de modo coletivo, no intuito de cuidar pelo sigilo das identidades dos participantes e das instituições; com isso, as enunciações dos participantes da pesquisa funcionam como indícios coletivos para o levantamento de indicadores de formação profissional/ pessoal. Assim sendo, a presente pesquisa foi norteada por três objetivos:

- Investigar enunciações associadas aos processos de desenvolvimento profissional de educadores sociais que atuam no sistema socioeducativo, com foco na articulação entre processos de subjetivação e de institucionalização;
- Analisar concepções dos educadores sociais em relação a sua trajetória, atuação, identidade e formação profissional; e
- Identificar indicadores de formação que possam subsidiar futuras propostas de formação profissional e pessoal orientadas a profissionais que atuam no sistema socioeducativo, de caráter crítico, dialógico e reflexivo, que trabalhem no nível subjetivo e no nível da cultura institucional das unidades socioeducativas.

Na sequência, apresentamos o delineamento metodológico do estudo, considerando a epistemologia crítica-interpretativa e os diferentes procedimentos de construção das informações da pesquisa.

## CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

### 4.1. Fundamentação Epistemológica Crítica-Interpretativa

Dentro da Psicologia do Desenvolvimento contemporânea, fortes críticas têm sido realizadas ao enquadre instrumentalista das típicas metodologias que adotam pressupostos epistemológicos positivistas (Rosa & Valsiner, 2007; Sato, Yasuda, Kido, Arakawa, Mizoguchi & Valsiner, 2007; Valsiner & Rosa, 2007). Criticam-se, em especial, a falácia da neutralidade absoluta da ciência e do pesquisador; bem como a visão reificada sobre os dados de pesquisa, que supostamente conduziriam a uma verdade universal e absoluta sobre a realidade. Nas pesquisas críticas-interpretativas, diferentemente, as informações empíricas da pesquisa são compreendidas como construções semióticas circunscritas pela história e pela cultura que são realizadas ativamente e conjuntamente pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa.

Existe uma enorme diversidade no campo de epistemologias críticas-interpretativas; no entanto, alguns preceitos compartilhados por estas epistemologias possuem grande afinidade com as questões de pesquisa da Psicologia do Desenvolvimento. Estes preceitos<sup>15</sup> foram sistematizados com base nos argumentos de diversos autores que vêm pensando essas epistemologias, como: Ginzburg (1989), González Rey (1997), Creswell (1998), Denzin e Lincoln (1998), Madureira e Branco (2001), Camic, Rhodes e Yardley (2003), Marecek (2003), e Sato e cols. (2007). São eles: a centralidade da cultura e da interpretação na pesquisa; a produção de conhecimento científico como processo contextualizado, interativo e político; a generalização com base em análises sistêmicas de particularidades; e a conexão entre fenômenos particulares e totalidades complexas por meio da interpretação de indícios.

Um primeiro preceito a ser aqui destacado é o de que a cultura é assumida como elemento central da pesquisa, funcionando, simultaneamente, como cenário e como instrumento de constituição dos sujeitos em desenvolvimento. A cultura não é, portanto, uma mera variável de pesquisa e nem é suposta fonte de erro que contaminaria a neutralidade da ciência.

---

<sup>15</sup> Para maiores reflexões sobre os preceitos críticos e interpretativos na pesquisa em desenvolvimento humano, ver Yokoy, Branco e Lopes de Oliveira (2008).

A produção de conhecimento científico é compreendida como processo interpretativo, contextualizado, cultural, interativo e político. O conhecimento científico é coconstruído por meio de processos de negociação de significados realizados entre pesquisador e participantes da pesquisa. Essa negociação é bidirecional, intencional, ativa, afetiva e mediada por sistemas semióticos coletivos e particulares. Com base nas interações estabelecidas, participantes de pesquisa e pesquisadores afetam-se mutuamente, alteram suas significações, comportamentos e percepções sobre o fenômeno investigado. A fim de investigar as realidades social e subjetiva em sua complexidade e dinamismo sistêmicos, em uma fundamentação epistemológica crítica- interpretativa, entende-se que são necessários múltiplos níveis de análise que coloquem em diálogo diversos aspectos dos participantes, tais como suas histórias pessoais, biografias profissionais, gênero e classe social.

Ao se adotar a cultura e história como conceitos centrais na produção científica de conhecimentos, demandam-se inovações metodológicas para integrar o fenômeno investigado em seu contexto de acontecimento. A Psicologia Sócio-Cultural emprega modos de generalização baseados em análises sistêmicas de fenômenos singulares, por exemplo, por meio do olhar idiográfico baseado em casos singulares. Com isso, os procedimentos de amostragem visando uma representatividade estatística ou uma distribuição do fenômeno investigado em curva normal são questionados enquanto modos de investigação de processos históricos e situados culturalmente.

A pesquisa crítica- interpretativa pode ser comparada a um tapete cujos fios são entrelaçados por um tecelão/pesquisador, conforme metáfora empregada no paradigma metodológico semiótico-indicial, recentemente fortalecido em análises de base dialógica (Freire, 2003; Ginzburg, 1989; Góes, 2000). O paradigma indicial é especialmente fértil quando se investigam fenômenos circunscritos por fortes tensões e zonas de conhecimentos pouco investigadas, como é o contexto por nós investigado, o cotidiano das unidades de execução de MSEs enquanto contexto de desenvolvimento adulto dos educadores sociais. O pesquisador de base cultural, dialógica e indicial, ao interpretar as informações, infere as condições macrosociais a partir de seus indícios nas práticas sociais particulares que são alvo da investigação.

Explicitamos também que, em uma perspectiva sócio-cultural, a metodologia é compreendida como processo espiralado e em movimento, um ciclo composto de diferentes fases que se retroalimentam ao longo do processo de construção do

conhecimento científico (Branco & Valsiner, 1997; Rosa & Valsiner, 2007). Neste ciclo metodológico dinâmico, dialogam diversos elementos, entre os quais se destacam: as teorias; o fenômeno investigado; os métodos; os axiomas básicos de visão do mundo; os dados que são transformados e abstraídos; bem como experiências intuitivas que atuam sobre todos os demais elementos do ciclo.

O enfoque crítico-interpretativo de pesquisa, coerentemente com a Psicologia Sócio-Cultural, enfatiza a mediação semiótica e cultural na construção do conhecimento. Neste enquadre, as práticas discursivas são consideradas importantes ferramentas de constituição e de interpretação dos fenômenos subjetivos e se requer do pesquisador familiaridade com o contexto teórico, histórico, sociocultural e interpessoal em que a sua pesquisa é realizada. As pesquisas críticas- interpretativas costumam ser avaliadas por critérios<sup>16</sup> como credibilidade; relevância; inteligibilidade; plausibilidade das explicações; articulação entre dados de várias origens; coerência com os pressupostos epistemológicos; e *expertise* e engajamento do pesquisador no contexto cultural da pesquisa (Bauer & Gaskell, 2002; Castro & Besset, 2008; Denzin & Lincoln, 1998; Menandro & Menandro, 2008; Sarriera & Câmara, 2008).

Na presente pesquisa, a metodologia procurou abordar a complexidade do desenvolvimento profissional de educadores sociais do SSE, buscando traduzir processos subjetivos e institucionais em evidências empíricas. Inspiradas no referencial indiciário, adotamos aqui o termo “indicadores” para nos remeter a pistas que possam orientar a construção futura de propostas de formação profissional/pessoal para os educadores sociais que atuam no SSE. Para tanto, foram relevantes informações de diversos materiais de investigação derivados das narrativas dos educadores sociais em contexto de memorial autobiográfico e de entrevista. Os indicadores para a formação foram construídos ativamente em um processo iterativo entre as informações empíricas e os pressupostos da Psicologia Sócio-Cultural e do enfoque dialógico.

Após esta breve apresentação da fundamentação epistemológica crítica-interpretativa, introduzimos o leitor, no próximo tópico, aos procedimentos realizados ao longo do processo de construção das informações da pesquisa.

---

<sup>16</sup> Para conhecer mais os critérios de avaliação de pesquisas críticas- interpretativas, ver Yokoy, Branco e Lopes de Oliveira (2008).

## 4.2. Procedimentos de construção das informações da pesquisa

A pesquisa adotou a visão sócio-cultural de desenvolvimento, na qual a linguagem possui centralidade e funciona como elemento constituinte e constituidor dos processos subjetivos. As narrativas são simultaneamente atividades autoepistêmicas e são um meio tornar os processos identitários públicos (Pizzinato, 2009). A identidade é narrada em uma prática social (ex: entrevista de pesquisa, conversações informais) por meio de histórias orientadas para uma audiência que compartilha a mesma língua; estas histórias estão inerentemente vinculadas ao contexto sociocultural e histórico do qual o sujeito participa; e é por meio destas histórias que o sujeito em desenvolvimento se reconhece, se transforma, se posiciona no mundo e significa a si e ao mundo. As narrativas dos educadores sociais da nossa pesquisa, portanto, participam dos seus processos de subjetivação e são coconstruídas intersubjetivamente, sendo edificadas sobre relações interpessoais prévias, incluindo as relações de trabalho no SSE, e sofrem transformações ao longo da própria interação da entrevista.

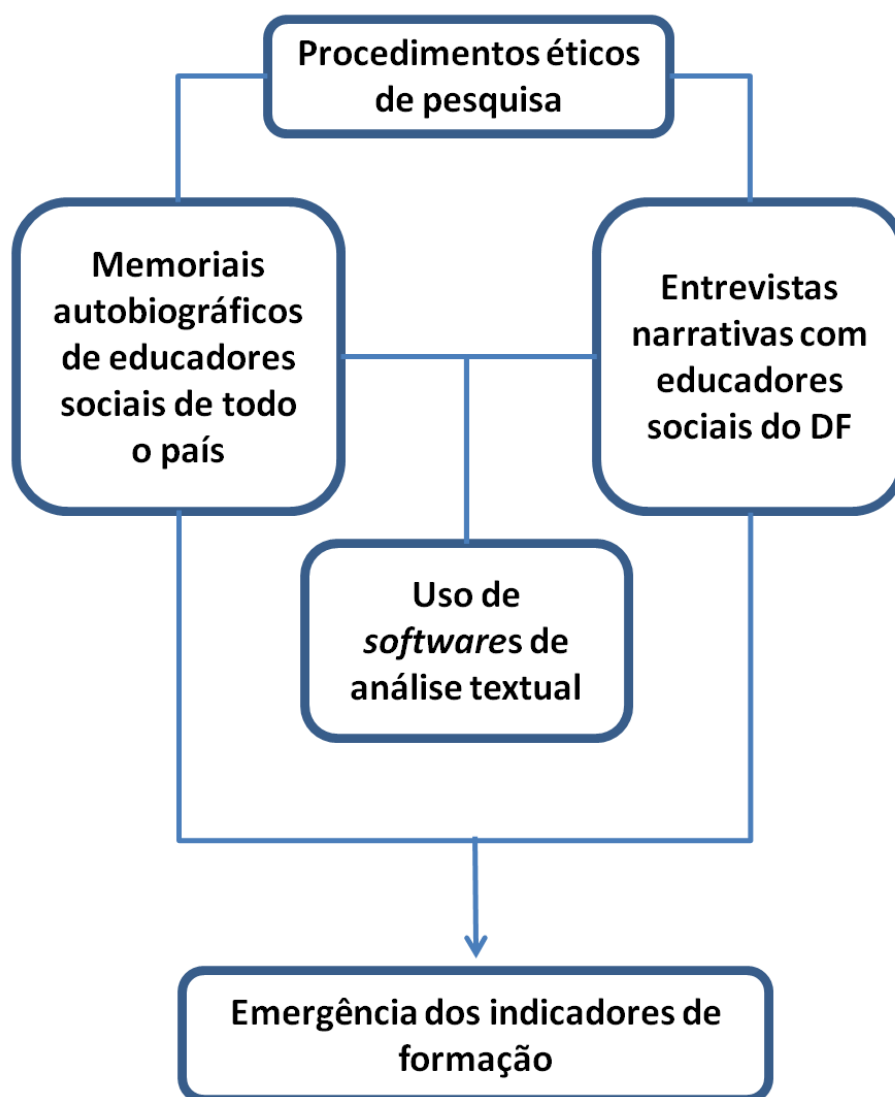
Considerando a fundamentação epistemológica crítica-interpretativa e o enfoque dialógico aqui adotado, os procedimentos de pesquisa procuraram articular os planos micro e macroanalíticos de forma que as informações fossem contextualizadas culturalmente e privilegiassem a narratividade nos processos de subjetivação circunscritos pelo cotidiano institucional do SSE em que os educadores sociais se desenvolvem. Investiu-se no caráter processual e iterativo da pesquisa, como uma construção contínua de conhecimentos, visando compreender a complexidade envolvida nos processos de desenvolvimento dos educadores sociais, com ênfase na integração entre subjetivação e institucionalização nesses contextos.

Identificamos como relevantes informações empíricas advindos de diversos modos de construção de informações. As informações desses diferentes momentos de pesquisa foram colocadas em diálogo como estratégia metodológica para alcançar uma compreensão aprofundada dos processos de desenvolvimento de educadores sociais e para podermos identificar indicadores relevantes a propostas de formação profissional/ pessoal. Esses diferentes procedimentos de pesquisa incluem: procedimentos éticos de pesquisa; uso de *softwares* de análise textual; memoriais autobiográficos produzidos por educadores sociais em curso de formação; entrevistas narrativas com educadores sociais; e a abstração

de indicadores de formação. Dessa forma, o nosso estudo aborda diferentes camadas de análise, nas quais são colocados em diálogo vozes de educadores sociais em nível nacional (memoriais) e em nível local (entrevistas narrativas).

Abaixo, na Figura 1, representamos graficamente o ciclo metodológico percorrido na presente pesquisa, a incluir os diferentes momentos de construção das informações. A seguir, no próximo tópico, discutimos o papel desempenhado por diferentes *softwares* de análise de textos nas pesquisas científicas.

**Figura 1: Ciclo Metodológico da Pesquisa**



#### 4.2.1. O papel de *softwares* de análise textual na pesquisa

O uso de *softwares* nas ciências humanas e sociais tem sido cada vez mais frequente, especialmente quando o *corpus* de dados a ser analisado é volumoso, como é o caso dos memoriais do nosso primeiro nível de análise. Em geral, esses *softwares* se orientam para a análise de discurso e para a análise documental. Até a década de 1980, a compreensão dos pesquisadores qualitativos era a de que os computadores somente poderiam auxiliar o tratamento estatístico de dados numéricos de pesquisa e que se reduziam à análise quantitativa de conteúdo de dados textuais (Kelle, 2010).

No Brasil, o uso de *softwares* para pesquisas qualitativas ainda é recente, apesar de serem amplamente empregados internacionalmente para esse fim. Atualmente, existem diversos pacotes de *softwares* para uso em pesquisa qualitativa; cada *software* pode empregar diferentes técnicas analíticas e oferecer complexos recursos de codificação, categorização, comparação de segmentos de textos e estabelecimento de relações entre as categorias geradas (ex: hierarquia ou ordenação sequencial de trechos do texto). Em geral, esses *softwares* de análises de dados textuais objetivam conhecer os discursos grupais e trabalham com procedimentos estatísticos lexicométricos, realizados a partir da contagem de frequências de unidades verbais básicas, por exemplo, de palavras (Páramo, 2010). A escolha do *software* e da técnica analítica mais adequada deve considerar as questões e os objetivos da pesquisa, bem como o perfil metodológico do pesquisador (Kelle, 2010).

Uma vantagem do auxílio de *softwares* para análises em pesquisas qualitativas é poupar tempo e ajudar no tratamento de grandes amostras, mecanizando tarefas de organização de dados, o que costuma ser feito por procedimentos manuais de agrupamento de passagens de textos usando fichas ou colagens. Com isso, mais tempo do pesquisador é potencialmente liberado para tarefas de criação e análise (Kelle, 2010).

Por outro lado, Páramo (2010) e Kelle (2010) nos alertam para os riscos do uso de *softwares* de análise textual nas pesquisas qualitativas. Um primeiro risco é o caráter mecanicista e desumanizante que o uso inadequado de *softwares* estatísticos pode acarretar nas pesquisas qualitativas, distanciando e alienando o pesquisador dos seus dados. Os *softwares* também podem conduzir a pesquisa em uma determinada direção de análise, impondo uma metodologia específica que pode não ser compatível com os objetivos ou com as características da própria pesquisa realizada.



Concordamos com Kelle (2010) quando defende que os *softwares* funcionam como instrumentos para tarefas de organização, tratamento e arquivamento de dados e não para a análise de dados propriamente dita, que é realizada pelo próprio pesquisador. Existe a necessidade do próprio pesquisador escrutinar os dados e descobrir padrões significativos que emergem das análises mediadas por *softwares*, que são ferramentas a serviço do pesquisador. Assim, a análise realizada pelos *softwares* não é um fim em si mesma e não deve ser supervalorizada em todo o ciclo de pesquisa.

Nas pesquisas de Psicologia, o tratamento informatizado de dados pode favorecer a redução, apresentação e ordenação de um *corpus* volumoso de dados, identificando palavras-chave e as relacionando entre si. Alguns *softwares* que funcionam assim e foram utilizados na presente pesquisa serão comentados a seguir, como o TextSTAT® (*Simple Text Analysis Tool*) e o ATLAS/ti® (Análise Qualitativa de Dados Textuais).

#### 4.2.1.1. TextSTAT® (*Simple Text Analysis Tool*)

O primeiro *software* destacado por nós é o TextSTAT® (*Simple Text Analysis Tool*)<sup>17</sup>, que tem sido empregado nos últimos anos no país por pesquisadores da Linguística e da análise documental (Almeida & Miranda, 2009; Cabral, 2007; Cardoso, 2010; Haupenthal, Virtuoso, Duarte, Santos & Andrade, 2012; Páramo, 2010; Pillon, 2007; Virtuoso, Haupenthal, Pereira, Martins, Knabben & Andrade, 2011).

O TextSTAT® possibilita a contagem da frequência de palavras-chave nos dados textuais, a identificação de coocorrências de palavras-chave e disponibiliza o contexto em que estas aparecem no texto analisado. O TextSTAT® gera uma lista de palavras-chave mais frequentes e significativas, o que é uma árdua tarefa a ser feita manualmente quando o *corpus* de dado é volumoso, como é o caso dos memoriais da nossa pesquisa. Essa lista pode subsidiar posteriores tratamentos quantitativos desses dados, se isso for do interesse de uma dada pesquisa.

O TextSTAT® é valorizado por Páramo (2010) como estratégia metodológica de análise de significados em delineamentos qualitativos de pesquisa de Psicologia. Esta psicóloga peruana analisou qualitativamente dados de grupos de discussão por meio do

---

<sup>17</sup> Trata-se de um *software* livre disponível gratuitamente em <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/TextSTAT/>.

TextSTAT® e apontou suas vantagens e limitações. Uma primeira vantagem é seu uso simples pelo próprio pesquisador, o que dispensa a contratação de técnico de pesquisa familiarizado com o *software*. O TextSTAT® é compatível com a maioria dos processadores de texto, de forma que as frequências e as concordâncias das palavras-chave identificadas podem ser facilmente exportadas para arquivos em formatos popularmente usados, como *Open Office*, *MS Excel* ou *MS Word*.

Outra vantagem do TextSTAT® seria a fácil recuperação dos trechos do texto em que as palavras-chave aparecem, estabelecendo relações de concordâncias ou discordâncias de discursos, favorecendo a construção de metacategorias comuns a diferentes textos analisados. Além disso, com o TextSTAT®, as palavras-chave podem ser organizadas pela sequência em que aparecem, o que pode interessar a pesquisadores que analisam a ordem em que determinadas temáticas aparecem em grupos de discussão, por exemplo.

Por outro lado, uma limitação da análise realizada pelo TextSTAT® para pesquisas qualitativas se refere à grande segmentação do discurso analisado, o que aumenta o risco do pesquisador perder a contextualização das palavras-chave identificadas pelo *software*. Para minimizar esta limitação, Páramo (2010) sugere que o pesquisador retorne regularmente ao texto na sua íntegra para resgatar a riqueza discursiva das relações semânticas estabelecidas no texto original, não segmentado, a fim de construir relações interdiscursivas.

Outra limitação do TextSTAT® se refere ao fato de adotar o pressuposto de que os mesmos signos se referem aos mesmos sentidos, ignorando a polissemia das palavras; diferentes significados podem ser expressos por uma mesma forma gráfica. Para minimizar isto, Páramo (2010) sugere uma intervenção prévia sobre o vocabulário do texto analisado; no caso da nossa pesquisa, essa recomendação foi adotada para a análise dos memoriais, como veremos posteriormente.

#### 4.2.1.2. *ATLAS.ti- Workbench Knowledge®*

O segundo *software* de análise de textos que tem sido bastante empregado em pesquisas de Psicologia, especialmente para análises de conteúdo, é o *ATLAS.ti- Workbench Knowledge®*, que foi desenvolvido para análise de dados qualitativos em 1993 por Thomas Muhr na Universidade Técnica de Berlin para a empresa *Scientific Software*

*Development*. O ATLAS.ti® se baseia nos princípios da *Grounded Theory*, mas, com o desenvolvimento de versões mais recentes do *software*, são permitidas análises sob diferentes perspectivas teóricas (Pizzinato, 2009; Walter & Bach, 2009).

O ATLAS.ti® é focado na análise de dados qualitativos e tem sido aplicado em diversas áreas, como as Ciências Sociais e Humanas; a Saúde Pública; a Literatura; a arte; a educação; a administração; e pesquisas de mercado. As fontes de informação que podem ser analisadas por esse *software* incluem textos, imagens, áudios, vídeos e geodata. O ATLAS.ti® é capaz de tecer redes semânticas e de reunir interpretações em unidades hermenêuticas, que podem compilar diferentes fontes de informação, por exemplo, uma imagem e um áudio de entrevista sobre a imagem.

Trata-se de um *software* de cunho interpretativo, o que converge com o nosso referencial epistemológico-metodológico. O “ti” de ATLAS.ti® se refere a *text interpretation* (interpretação de texto) e o objetivo desse *software* é ser uma ferramenta que apoia e facilita a interpretação do próprio pesquisador. O ATLAS.ti® é apresentado em seu manual como um avanço do “paradigma do papel e caneta”, funcionando analogamente às análises manuais tradicionalmente empregadas por pesquisadores qualitativos. Por exemplo, anotações analíticas (*memos*) do próprio pesquisador podem ser incluídas, ao longo de todo o processo de análise, nas margens do programa, em formato de comentários e *insights* interpretativos.

As principais funcionalidades do ATLAS.ti® são: a importação e a visualização de trechos de textos; a geração, a partir de transcrições, de códigos (usando códigos existentes ou se criando novos códigos) e de listas hierarquizadas de códigos; a exibição do texto codificado no contexto dos textos originais; bem como a criação de estrutura interna no texto analisado, evidenciando correlações entre diferentes partes do texto analisado, por exemplo, relações de contradição, confirmação, ilustração, etc.

Os conceitos e procedimentos básicos para o uso do ATLAS.ti® para análise de textos foram sintetizados na Tabela 1 abaixo, com base nas sínteses presentes no Manual do ATLAS.ti® e em Walter e Bach (2009).

Tabela 1: Conceitos e procedimentos básicos do uso do ATLAS.ti® para análise de textos

Procedimento básico	Conceito básico	Descrição do procedimento
Criação de Unidade Hermenêutica ( <i>Hermeneutic Unit/HU</i> )	Unidade Hermenêutica (HU): projeto que reúne todos os documentos analisados, todos os dados em gênese e todas as interpretações relevantes.	Inserção de todos os arquivos de fontes de informação num único projeto de trabalho.  A HU mantém os caminhos de localização das fontes de dados e armazena tudo o que o pesquisador desenvolve ao longo do processo de análise (ex: códigos, citações), alinhando as diferentes informações e facilitando o contato do pesquisador com os dados.
Criação de Documento Primário ( <i>Primary Document/PD</i> ) de texto	Documento primário (PD): arquivo de informação que reúne um conjunto de textos analisados, por exemplo, transcrições de entrevistas, figuras e áudio.	Atribuição de arquivos de informação (PD) a HU, que representam e contém informação sobre sua fonte original.  Os PDs são identificados pela simbologia Px, sendo que x representa o número ordinal do PD.
Codificação das citações de um Documento Primário	Códigos ( <i>Codes</i> ): indicadores criados pelo pesquisador, a partir dos objetivos da pesquisa e do seu referencial epistemológico-metodológico.  Citações ( <i>Quotes</i> ): segmentos de textos em que aparecem os códigos selecionados.	Realização da análise do texto por meio da atribuição de códigos para citações dos diferentes tipos de fontes de informação presentes no PD. Esses códigos podem já existir ou podem ser criados ao longo de todo o processo de análise.  Cada código é representado por dois números: o primeiro é a quantidade de citações associadas ao código e o segundo, a quantidade de códigos associados a ele.  As citações são identificadas por 3 números: o primeiro representa o número do PD em que ela aparece; o segundo representa a ordem em que a citação aparece no texto analisado; já o terceiro é um par de números que indicam a linha inicial e linha final da citação no texto analisado.
Criação de famílias no Documento Primário (PD)	Família ( <i>Families</i> ): categoria construída pelo pesquisador após a etapa de codificação, organizando o processo de análise por meio do agrupamento de documentos, anotações analíticas, códigos.	Criação de famílias de códigos, formando um conjunto de indicadores que compartilham um mesmo tema.  Outros tipos de famílias que podem ser criadas são famílias de documentos de imagens analisadas; famílias de textos analisados; ou famílias de diferentes PDs de transcrições de entrevista de um mesmo participante ao longo da linha do tempo.

<p>Construção de uma rede (<i>Network</i>) semântica e espacial</p>	<p>Redes (<i>Network</i>): construções realizadas pelo pesquisador nas quais ele relaciona todos os elementos em processo de análise.</p> <p>Visualizações de Redes (<i>Netview</i>): esquemas gráficos de relações semânticas e espaciais dentro das famílias criadas pelo pesquisador.</p>	<p>Realização da análise conceitual na qual os códigos, famílias, citações e notas analíticas são organizados em redes (<i>Networks</i>), dando ao pesquisador um panorama das informações em análise e permitindo o estabelecimento de relações entre os códigos, a comparação entre participantes de pesquisa e elaborações teóricas a partir dos dados.</p> <p>O pesquisador pode estabelecer essas relações sistêmicas entre os dados empregando relações previamente existentes no ATLAS.ti® ou criar novas relações. Podem existir, por exemplo, relações semânticas e relações espaciais de proximidade (sobreposição, hierarquização, oposição, independência, etc.) entre os dados analisados.</p> <p>É possível visualizar essa rede de relações por meio de esquemas gráficos (<i>Netview</i>) construídos via ATLAS.ti®, facilitando a comunicação dos resultados de pesquisa e o manejo da complexidade da análise dessas relações sistêmicas entre os dados.</p>
---	--	--

Como qualquer *software*, existem diferentes vantagens e desvantagens do uso do ATLAS.ti® (Almeida & Vosgerau, 2007; Walter & Bach, 2009). Como desvantagens, apontamos que a aquisição do *software* é custosa e se demanda tempo para aprender a operacionalizá-lo e adapta-lo às especificidades de cada pesquisa. Algumas das vantagens do ATLAS.ti® se referem à sua grande flexibilidade; ele aceita diferentes tipos de documentos (textos, áudio, imagens, geodata), o que pode facilitar a triangulação de dados. É possível, por exemplo, visualizar simultaneamente o texto transcrito de uma entrevista e o seu áudio. A qualquer momento do processo analítico, este *software* também permite o retorno a etapas anteriores do ciclo metodológico a fim de obter novos *insights*, alterar códigos e famílias e registrar anotações interpretativas do pesquisador.

O ATLAS.ti® otimiza a análise de grandes bancos de dados por facilitar a organização dos dados, a visualização dos conceitos e das conclusões, a apresentação e a publicização do conhecimento gerado a partir da interpretação dos dados. O *software* facilita o intercâmbio entre diferentes grupos de pesquisa, agilizando a troca de conhecimentos, por meio da comparação entre diferentes bancos de dado que compartilharam os mesmos códigos, por exemplo. Por fim, o ATLAS.ti®, assim como o TextSTAT®, é compatível com outros programas popularmente usados, facilitando a importação de informações entre processadores de texto por simples ferramentas de

copiar/colar (ex: arquivos de *MS Word*) e a exportação de dados para análise estatística (ex: *SPSS- Statistical Package for Social Sciences*).

Após apresentarmos o TextSTAT® e o ATLAS.ti®, empregados no processo analítico deste estudo, apresentamos a seguir os procedimentos éticos que orientaram a realização da pesquisa e, em seguida, os procedimentos adotados para a análise dos memoriais produzidos por educadores sociais de todo o país e os procedimentos para a análise de entrevistas realizadas com educadores sociais do DF.

#### 4.2.2. Procedimentos éticos de pesquisa

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília em fevereiro de 2011, com base na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS), sobre as Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Apêndice 1: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa).

Para a etapa da análise dos memoriais autobiográficos produzidos por educadores sociais em curso de formação “Projeto de Formação de Operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)”, conseguiu-se autorização para acessar essas narrativas da Coordenação do Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB), desenvolvedora do curso (Apêndice 2: Autorização da instituição desenvolvedora de curso para acesso a memoriais postados em Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Antes de cada entrevista, foi realizada com o educador social a negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista, elaborado a partir da Resolução 196/96 do CNS/MS (Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista). Nesse Termo, são explicitados os objetivos da pesquisa e da entrevista e são garantidos o tratamento ético e sigiloso na condução e na análise da entrevista e a participação voluntária na pesquisa.

Além desses cuidados, conforme relatamos anteriormente, os dados da pesquisa também foram analisados de modo coletivo e, ao longo de todo o relato da pesquisa, os nomes dos educadores sociais e das instituições citadas foram substituídos por

codinomes, preservando-se a privacidade, a segurança e o conforto em participar da pesquisa.

A seguir, apresentamos ao leitor a metodologia envolvida na construção do primeiro nível de análise desse estudo, referente a memoriais autobiográficos produzidos por educadores sociais de todo o país, postados em Ambiente Virtual de Aprendizagem de curso de formação.

#### 4.2.3. Memoriais produzidos por educadores sociais de todo o país

O primeiro nível de análise da pesquisa é composto por resultados derivados de memoriais produzidos por educadores sociais do SSE, de todo o país, postados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ao longo de um curso de formação já comentado brevemente na Revisão da Literatura desse estudo. O curso foi realizado na modalidade de Educação a Distância e foi composto por 10 módulos, mediados por professores-conteudistas e por professores-tutores ao longo de 6 meses. Cada turma foi composta por operadores do SINASE distribuídos em todos os estados brasileiros. Ao final do curso, foi fornecida certificação de Extensão pela UnB, com carga horária de 120 horas.

Os módulos que compunham a matriz de conteúdos do curso eram distribuídos em 10 horas/aula ou 15 horas/aula, a saber: 1) Infância, Adolescência, Família e Sociedade; 2) Marco Legal, Políticas Públicas e Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente; 3) Instrumentos Legais e Normativos do SINASE; 4) Socioeducação e responsabilização; 5) Socioeducação: Práticas e Metodologias de Atendimento em Meio Aberto; 6) Socioeducação: Práticas e Metodologias de Atendimento em Meio Fechado; 7) Plano Individual de Atendimento; 8) Gestão e Financiamento do Sistema Socioeducativo; 9) Programas de Justiça Restaurativa; e 10) Parâmetros da Segurança Socioeducativa.

#### 4.2.3.1. Participantes dos memoriais

Os memoriais foram produzidos por educadores sociais do SSE de todo o país, integrantes da primeira turma do curso de formação, composta por 1.729 profissionais. De acordo com o Relatório de Avaliação do Curso (CEAG/UnB, 2011), a maior parte desses educadores sociais atuava na Região Sudeste (35%) e Nordeste (28%) do país, predominando mulheres (74%) com nível Superior completo (60,3%) ou em andamento (15,7%). No que se refere ao ramo de atuação profissional, a primeira turma era composta por 21,3% de operadores do SINASE, 8,8% de Conselheiros de Direito; 7,8% de Conselheiros Tutelares e 2,3% de técnicos do judiciário.

#### 4.2.3.2. Instrumentos e materiais dos memoriais

Cada cursista elaborou um memorial escrito em primeira pessoa, registrado em *blog* individual no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, a partir de 5 questionamentos propostos pelos professores- conteducistas, cada um culminando uma etapa do curso. A Tabela 2 a seguir caracteriza o delineamento da tarefa dos memoriais no contexto do curso realizado:

Tabela 2: Delineamento da tarefa dos memoriais em curso de formação

Questionamento	Momento da solicitação	Total de postagens	Título	Temáticas Associadas
1	Após o módulo 3	1.227	Eu, a criança e o adolescente	Comparação entre memórias autobiográficas da infância e adolescência e as vivências infantis e juvenis da contemporaneidade, articulando com as experiências com as quais o educador lida no seu cotidiano profissional.
2	Após o módulo 5	1.350	A punição de crianças e adolescentes é importante e legítima?	Reflexões e opiniões sobre infração, castigo, punição, transgressão, educação, limites, Socioeducação, autoridade. Articulação com as próprias experiências de punição no âmbito pessoal e profissional.



3	Após o módulo 7	423	Plano Individual de Atendimento	Construção de esboço de um Plano Individual de Atendimento de um adolescente fictício em programa de execução de medida socioeducativa em meio aberto.
4	Após o módulo 10	1.076	O Procedimento Restaurativo	Recordação ou imaginação de situações de conflitos que foram resolvidas de modo punitivo. Imaginação da mesma situação sendo resolvida de modo restaurativo.
5	Encerramento do curso	550	Avaliação do curso	Comentários sobre a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos no curso.

Após o recebimento de autorização para acessar os memoriais, todas as postagens (n = 4.626) dos memoriais foram extraídas do AVA do curso e compiladas pela pesquisadora em arquivos de texto, salvos em formato .rtf (*Rich Text Format*). Para o questionamento 1, foram gerados seis arquivos e, para o de número 2, geraram-se cinco arquivos. Foi gerado apenas um arquivo para cada um dos demais questionamentos (3, 4 e 5), considerando-se o menor número de postagens de cada um deles.

O principal instrumento para a análise das narrativas dos memoriais foi o *software* de análise de dados textuais TextSTAT®, 2.8g, versão 2009. A escolha desse *software* se baseou no fato de ter código aberto, ter fácil manuseio e por permitir a extração de significados que se repetem regularmente em um conjunto volumoso de dados, como é o conjunto das postagens dos memoriais.

#### 4.2.3.3. Procedimentos de análise de dados dos memoriais

Foi realizada uma pré-análise dos memoriais, por meio de leitura flutuante da pesquisadora de postagens aleatórias dos memoriais, tendo em mente os objetivos da presente pesquisa. A partir da pré-análise, selecionaram-se as narrativas produzidas a partir dos questionamentos 1 e 2 da tarefa do memorial para a análise mediada por *software*, pois estas ofereciam uma grande diversidade de concepções dos educadores

sociais sobre si mesmos, sobre o trabalho com MSEs e sobre a cultura institucional. Essa amostra contabilizou 2.577 postagens<sup>18</sup> realizadas no espaço do memorial do curso.

A fim de ilustrar os diversos procedimentos analíticos aqui adotados, sintetizamos de modo gráfico para o nosso leitor a metodologia geral para análise dos Memoriais na Figura 2, a seguir. Foram empregados diversos passos ao longo do processo de análise dos memoriais com a mediação das estratégias do *software* TextSTAT®, considerando as sugestões de Páramo (2010) para lidar com as limitações deste *software* na análise qualitativa de dados textuais em Psicologia.

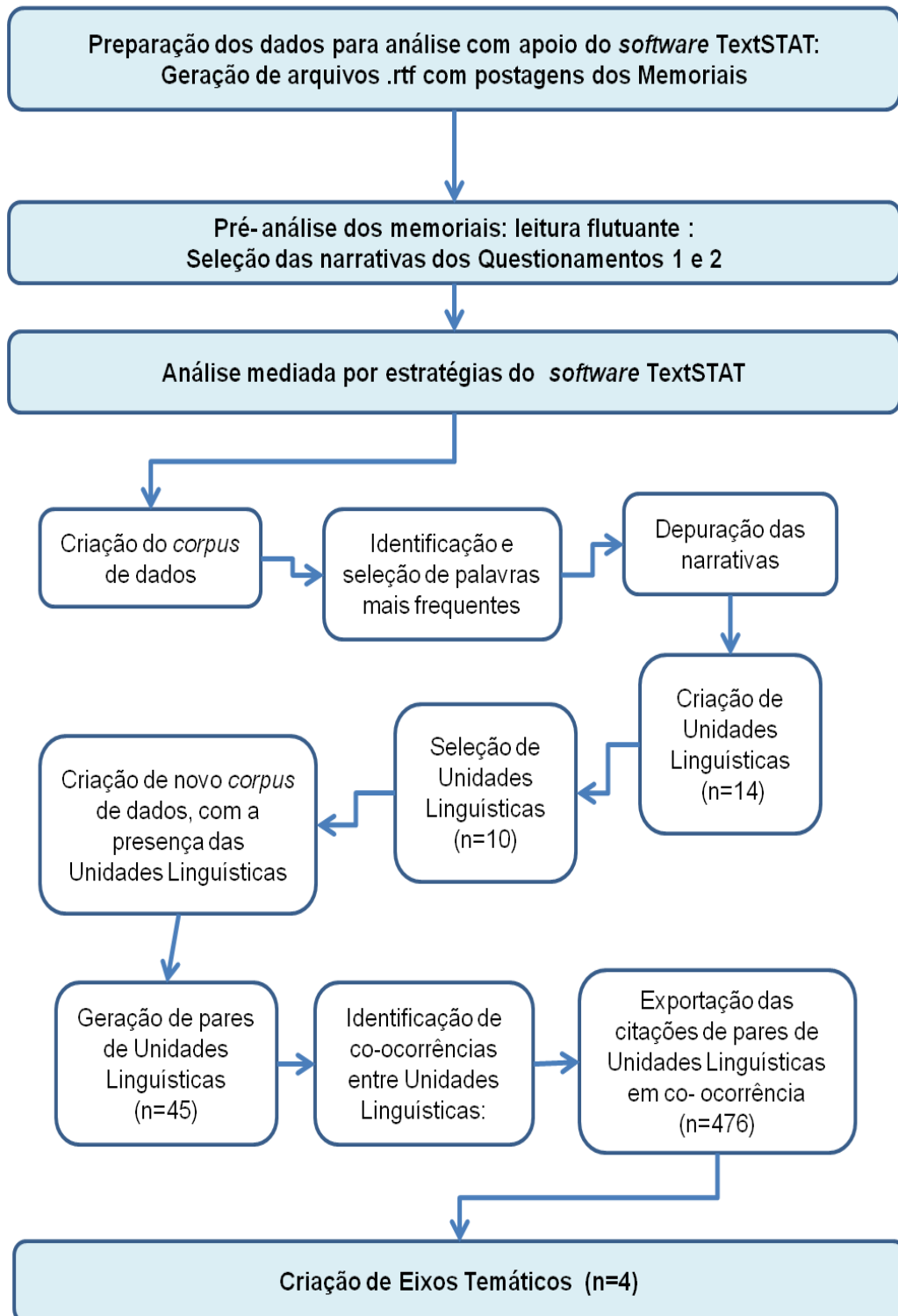
Em um primeiro momento, com o auxílio do TextSTAT®, foram selecionadas palavras com maior frequência dos memoriais; após, a pesquisadora depurou o discurso dos memoriais, realizando intervenções sobre o vocabulário do banco de dados, a fim de minimizar especificidades de textos produzidos em contexto de *internet* (ex: erros ortográficos, abreviações e neologismos), e excluiu os termos lexicais menos relevantes para a análise (ex: preposições, conjunções, artigos). O “internetês” (Komesu & Tenani, 2009) é uma forma grafolinguística associada a recentes mudanças sociais, culturais e tecnológicas e diverge do que é tradicionalmente denominado como norma culta padrão da língua<sup>19</sup>. É bastante difundido em ambientes virtuais como redes sociais, *chats* e *blogs* e se caracteriza pela modificação de acentuação gráfica e de ortografia e frequente emprego de abreviações, repetição de vogais e omissão de letras.

---

<sup>18</sup> A fim de ilustrar para o leitor o volume de informações a serem analisadas com o auxílio do *software* TextSTAT®, a amostra de postagens foi organizada em 1.537 páginas de Word (Fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento simples).

<sup>19</sup> Ilustramos para o leitor exemplo de “internetês”: “Genntiiii, dxa eu pensar... naum é fácil naum” / “Gente, deixa eu pensar... Não é fácil não”.

**Figura 2: Metodologia Geral para análise de Memoriais**



Em seguida, as palavras mais frequentes foram agrupadas por seus significados semelhantes (ex: punição/ castigo) ou por possuírem grafias diferentes para a mesma denotação (ex: socioeducativo/ sócio- educativo). Constituíram-se 14 grupos de palavras frequentes e semelhantes, denominadas “Unidades Linguísticas” (ULs). A pesquisadora selecionou 10 ULs, empregando critérios de frequência mínima de 400 repetições e de maior relevância para os objetivos da pesquisa. As 10 ULs selecionadas, em ordem decrescente de frequência, são apresentadas na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Unidades Linguísticas (ULs) dos memoriais

Nome da UL	Termos que compõem a UL	Frequência
1. Família	Família, pais, mãe, filho(s), pai, irmãos	10884
2. Infância	Infância, criança(s)	6590
3. Adolescência	Adolescência, adolescente(s), jovem	6032
4. Punição	Punição, punir, castigo(s)	4966
5. Presente	Presente, hoje	2632
6. Limites	Limites, regra(s), lei(s)	1755
7. Educação	Educação, educar	1705
8. Trabalho	Trabalho, trabalhar	1400
9. Passado	Passado, antes	437
10. Desenvolvimento	Desenvolvimento, desenvolver	416
<b>TOTAL</b>		36.817

Com a identificação das ULs de interesse, o banco de dados foi modificado, de modo a destacar as ULs selecionadas nas narrativas dos memoriais. Em seguida, as 10 ULs foram agrupadas de duas a duas, por meio de estratégia da análise combinatória de arranjo simples e sem repetição, sendo gerados 45 pares de ULs. Em seguida, as 10 ULs, por meio dos seus 45 pares, foram analisadas a partir da sua co-ocorrência, a fim de identificarmos o diálogo estabelecido entre as diferentes significações que permeiam cada UL. Usando a ferramenta de co-ocorrência do TextSTAT®, empregou-se como parâmetro arbitrário o intervalo de 30 palavras entre as ULs para considerarmos que elas ocorreram em conjunto (15 palavras antes e 15 palavras depois de uma UL).

Por fim, todas as citações (n= 476) dos memoriais em que foram identificadas co-ocorrências de ULs foram exportadas para documento *MS Word*. A pesquisadora leu

todas essas citações e as organizou em eixos temáticos, apresentados na Tabela 4 abaixo. Estes 4 eixos temáticos derivados dos processos de análise dos memoriais produzidos por educadores sociais de todo o país são o nosso alvo de interpretação no capítulo 5 deste estudo.

Tabela 4: Caracterização dos Eixos Temáticos dos memoriais

	<b>Eixo Temático</b>	<b>Temas associados</b>
1	Concepções sobre adolescentes	Adolescentes que foram: obedientes, respeitosos, estudiosos; Adolescentes de hoje: estereótipo antissocial.
2	Concepções sobre as famílias dos adolescentes	Família dos adolescentes que atendem: desestruturada e com poucas competências educativas; e Comparação da educação familiar recebida (boa) e da que os adolescentes contemporâneos recebem (ruim).
3	Concepções sobre castigos e punições	Importância de limites no desenvolvimento humano; Favoráveis ao uso de castigos com finalidades educativas; e Desfavoráveis ao uso de castigos e punições.
4	Discurso/Vocabulário da Socioeducação	Responsabilização; presença educativa; punição negativa; reparação de danos; e projeto pedagógico.

Apresentamos mais detalhadamente para o nosso leitor os passos de análise dos memoriais com a mediação do *software* TextSTAT® na Tabela 5 abaixo:

Tabela 5: Procedimentos de análise dos memoriais com a mediação do *software* TextSTAT®

<b>Passo</b>	<b>Procedimento</b>
1. Preparação dos dados para análise no TextSTAT®	Compilação em arquivos, salvos em formato .rtf ( <i>Rich Text Format</i> ), de todas as mensagens dos questionamentos 1 e 2 dos memoriais, a fim de retornar às mensagens originais.
2. Criação do <i>corpus</i> de dados para TextSTAT®	Criação e nomeação de <i>corpus</i> de dados no TextSTAT® “Amostra de memoriais para análise no TextSTAT®”.  Atribuição de 11 arquivos locais .rtf ( <i>Rich Text Format</i> ) para compor esse <i>corpus</i> de dados: 6 arquivos do questionamento 1 e 5 arquivos do questionamento 2, em um total de 2.577 postagens.

<p>3. Identificação de palavras mais frequentes</p>	<p>Geração de lista geral de palavras a partir da contagem de frequências empregando a ferramenta “<i>Word Frequencies</i>” do TextSTAT®. Na nossa amostra, existiam 33.106 palavras.</p> <p>Manipulação da lista de palavras: seleção de palavras com frequência mínima de 400 vezes. Na nossa amostra, foram selecionadas 209 palavras mais frequentes.</p> <p>Organização dessa lista de palavras em ordem alfabética</p>
<p>4. Depuração dos discursos</p>	<p>Seleção de itens lexicais: desconsideração de palavras pouco relevantes para a pesquisa (por exemplo, preposições, conjunções, artigos, pronomes), de erros ortográficos e neologismos.</p>
<p>5. Criação de “Unidades Linguísticas” (ULs)</p>	<p>Foram agrupadas em uma UL as palavras mais frequentes que compartilhavam um mesmo radical, como sugerido por Páramo (2010). Por exemplo: adolescência, adolescença, adolecer.</p> <p>Geração de 14 ULs, em ordem decrescente de frequência, com frequência mínima de 400: Família; Infância; Adolescência; Punição; Presente; Limites; Educação; Escola; Trabalho; Sociedade; Violência; Amizades; Passado; e Desenvolvimento.</p>
<p>6. Criação de novos arquivos .rtf (<i>Rich Text Format</i>) com ULs nas citações</p>	<p>Substituição das palavras mais frequentes no arquivo de texto original dos memoriais pelo nome de cada uma das 14 ULs.</p> <p>Geração de 11 novos arquivos de textos dos memoriais com a presença das ULs, salvos em .rtf (<i>Rich Text Format</i>), sendo 6 novos arquivos do questionamento 1 e 5 novos arquivos do questionamento 2.</p>
<p>7. Análise da lista de ULs</p>	<p>Seleção de 10 ULs de grande frequência (400 repetições mínimas) e de maior relevância para os objetivos da pesquisa: Família; Infância; Adolescência; Punição; Presente; Educação; Limites; Trabalho; Passado; e Desenvolvimento (em ordem decrescente de frequência).</p> <p>Exclusão das seguintes ULs: amizades, escola, sociedade, violência (em ordem decrescente de frequência).</p>
<p>8. Criação de novo <i>corpus</i> de dados com as ULs para TextSTAT®</p>	<p>Criação e nomeação de novo <i>corpus</i> de dados no TextSTAT® “Amostra de memoriais com ULs para análise no TextSTAT®”.</p> <p>Atribuição dos novos 11 arquivos locais para compor esse <i>corpus</i> de dados, modificados com a presença das ULs.</p>
<p>9. Criação de pares de ULs e identificação de co-ocorrências entre as ULs</p>	<p>Geração de 45 combinações de pares de ULs entre as 10 ULs selecionadas.</p> <p>Estabelecimento de relações de co-ocorrência entre os dois elementos do par de ULs, empregando a ferramenta “<i>Concordance</i>” do TextSTAT® para novo <i>corpus</i> de dados.</p>

<p>10. Obtenção de trechos do discurso em que as ULs em co-ocorrência aparecem.</p>	<p>Contextualização de cada co-ocorrência de ULs no discurso dos memoriais analisados, empregando a ferramenta “<i>Citation</i>” do TextSTAT®.</p> <p>Exportação das citações das co-ocorrências entre as ULs para documento <i>MS Word</i> para interpretação da pesquisadora</p>
---	--

Após esta explanação sobre os procedimentos analíticos adotados para os memoriais, dedicamos a seção a seguir para apresentar ao leitor os procedimentos empregados para a análise das entrevistas realizadas com educadores sociais do SSE do Distrito Federal.

#### 4.2.4. Entrevistas narrativas com educadores sociais do DF

O segundo nível de análise da pesquisa se refere à análise de narrativas derivadas de entrevistas realizadas com educadores sociais que atuam no SSE do DF. Nos nossos trabalhos, temos realizado entrevistas<sup>20</sup> semiestruturadas, narrativas e autobiográficas como parte de projetos de pesquisa voltados para processos de subjetivação inseridos em contextos culturais específicos.

A fertilidade da entrevista na construção de informações sobre a subjetividade e sobre os contextos socioculturais tem sido objeto constante de autores que adotam epistemologias críticas-interpretativas (Bamberg, 2004; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Bauer & Gaskell, 2002; González Rey, 1997). A entrevista narrativa foi escolhida como recurso metodológico neste estudo, pois articula aspectos da trajetória de desenvolvimento com o relato de experiências subjetivas circunscritas por contextos socioculturais específicos, convertendo-se em contexto de transformação dos próprios sujeitos envolvidos (Cisneros-Puebla, Faux & Mey, 2004; Jovchelovitch & Bauer, 2002; Yokoy, Branco & Lopes de Oliveira, 2008). No nosso caso, as narrativas dos educadores sociais a respeito de processos desenvolvimentais circunscritos pelo contexto de trabalho no SSE.

---

<sup>20</sup> Para conhecer mais o papel da entrevista narrativa na pesquisa qualitativa do desenvolvimento, ver Yokoy, Branco e Lopes de Oliveira (2008).

Entende-se a situação de entrevista como um espaço dialógico de interação social, no qual as identidades do(s) participante(s) e do pesquisador são continuamente negociadas e coconstruídas (Barcinski, 2005). O enfoque dialógico e as características da entrevista narrativa implicam em roteiros de entrevista mais flexíveis. Nessa entrevista, o entrevistado tem papel ativo na construção da interpretação das informações e o entrevistador torna-se menos diretivo, podendo oferecer empatia e apoio, o que torna o diálogo mais aberto e favorece a emergência de novos aspectos significativos.

Do nosso ponto de vista, portanto, o entrevistador converte a experiência do entrevistado, via discurso da ciência psicológica, em fenômeno analisado; já o entrevistado assume uma posição de alteridade sobre si mesmo, convertendo o próprio eu em objeto, num movimento auto-reflexivo. Assim, o ato de narrar funciona como movimento de desenvolvimento do entrevistado/participante da pesquisa e do entrevistador enquanto audiência da narrativa, por meio desse processo contínuo, de base empática, de subjetivação e objetivação ao longo do processo de construção de conhecimentos.

#### *4.2.4.1. Participantes das entrevistas*

Considerando a inexistência de banco de dados atualizado e completo sobre o desenvolvimento profissional dos educadores sociais que atuam no SSE, as dificuldades encontradas para a inserção da pesquisadora nas instituições socioeducativas no atual momento histórico do SSE no DF, caracterizado por efervescentes reformulações institucionais e de gestão, bem como o regime de plantões em que muitas unidades socioeducativas se organizam, a seleção dos entrevistados foi configurada como uma amostra de sujeitos privilegiados, a partir dos critérios de motivação e disponibilidade para participar da pesquisa. Além disso, os entrevistados em potencial deveriam ser profissionais concursados, pois entendemos que o SSE tem caminhado em direção a uma maior profissionalização com o SINASE.

Foram realizados convites por telefone e por e-mail a diferentes educadores sociais do SSE do DF, a partir de indicações realizadas pela rede pessoal e profissional das pesquisadoras e de contatos prévios estabelecidos com potenciais participantes, em virtude de experiências prévias de inserção como pesquisadora no SSE do DF. Foram convidados para entrevista educadores sociais de MSEs executadas em meio aberto e em meio



fechado, com diferentes experiências profissionais e tempo de carreira no SSE, incluindo ATRs, coordenadores de unidades, e Especialistas/equipe técnica como assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

Diversos educadores convidados reagendaram a sua entrevista várias vezes, por conta da constante alteração do quadro de plantões de trabalho em virtude das necessidades de serviço. Outros reagendaram a entrevista inúmeras vezes até desistirem da sua participação, relatando que já sofreram represálias institucionais no passado por terem dado entrevistas a jornais; mesmo com a garantia do anonimato e do sigilo das informações prestadas, existiram desistências. Muitos ATRs se recusaram a dar entrevista para a pesquisadora, pelo fato dela ser psicóloga, o que evidenciou, desde o início da pesquisa, a grande animosidade existente no cotidiano entre ATRs e Especialistas, como discutiremos no capítulo 6. Um ATR entrevistado agendou o primeiro contato com a pesquisadora-psicóloga em uma Assembleia do Sindicato do Atendente de Reintegração Social do Distrito Federal (SIND-ATRS/DF), para que a pesquisadora-psicóloga conhecesse as reivindicações dos ATRs. Os registros de campo tomados nessa Assembleia também servem de fonte de informação na pesquisa.

Uma característica explicitamente assumida neste estudo se refere à natureza confessional das entrevistas realizadas; o próprio objeto de estudo da pesquisa é marcado por grandes tensões entre as diferentes categorias profissionais (ATRs *versus* psicólogos) e pelo receio em sofrer represálias institucionais. A fim de garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, metodologicamente tomamos a decisão de analisar coletivamente as enunciações presentes nas entrevistas, enquanto indícios (Ginzburg, 1989; Góes, 2000) do desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa.

Após o convite ser aceito pelo(a) educador(a) social, agendava-se com ele(a) o dia, horário e local de sua preferência para a entrevista. Cada entrevistado foi solicitado a indicar potenciais entrevistados ao final da sua entrevista e, com isso, o acesso aos demais participantes da pesquisa se configurou por meio de um efeito “bola de neve”, no qual um entrevistado indicou outro contato e assim por diante.

Foram realizadas 9 entrevistas, incluindo a entrevista-piloto, entre abril e agosto de 2011. A duração média das entrevistas foi de 1h31min, variando entre 1h05min e 2h20min, totalizando 13 horas e 47 minutos de gravação em áudio. As entrevistas foram realizadas nos locais escolhidos pelos próprios entrevistados, que incluíram as residências dos entrevistados, cafeteria, praça pública e sala fechada em universidade. A média de

idade dos nossos entrevistados é de 28,8 anos, variando entre 23 anos e 36 anos. 5 entrevistados atuavam com MSEs há menos de 1 ano e 4 entrevistados atuavam entre 2 e 3 anos nesse contexto.

Dos 9 entrevistados, 6 são Atendentes de Reintegração Social (ATRS) e atuam em diferentes unidades de internação de adolescentes. Apesar de este ser um cargo que exige apenas o Ensino Médio, 5 dos 6 ATRSs possuíam Graduação e 1 estava cursando Graduação; 3 dos 6 ATRSs entrevistados possuíam Pós-Graduação/Especialização. Os ATRSs entrevistados já trabalharam anteriormente em atividades diversas, como: professores; microempresários; consultores judiciais; publicitários; bolsistas de pesquisa; técnico-administrativos em órgãos públicos; militares; atendentes em bares e lanchonetes; entregadores de panfletos; e *office-boys*.

Os 3 demais entrevistados atuavam como Especialistas em Assistência Social na MSE de meio aberto de Liberdade Assistida, sendo 2 psicólogos e 1 Assistente Social; todos possuíam Mestrado. As experiências profissionais prévias dos Especialistas incluíam: atividades de colaboração em Organizações Não- Governamentais (ONGs) e Organizações Governamentais; ensino em Graduação; ensino de línguas; tutoria em Educação a Distância; bolsistas de pesquisa; trabalho voluntário com atividades culturais para infância e juventude; atendimentos em clínica particular; empacotadores de compra; e auxiliares administrativos. A Tabela 6 abaixo apresenta a ordem das entrevistas e a caracterização geral dos entrevistados, procurando preservar seu anonimato.

Tabela 6: Caracterização dos entrevistados e ordem das entrevistas

<b>Entrevista</b>	<b>Função</b>	<b>Sexo</b>	<b>MSEs em que têm experiência</b>
1/ Piloto	Especialista/ equipe técnica	Masculino	Liberdade Assistida
2	ATRS	Feminino	Internação
3	ATRS	Masculino	Internação
4	ATRS	Feminino	Liberdade Assistida e Internação
5	Especialista/ equipe técnica	Masculino	Liberdade Assistida
6	ATRS	Masculino	Internação
7	ATRS	Masculino	Internação
8	Especialista/ equipe técnica	Feminino	Liberdade Assistida
9	ATRS	Feminino	Internação

#### 4.2.4.2. Instrumentos e Materiais das entrevistas

Para a realização das entrevistas, foram empregados 5 diferentes instrumentos: gravador digital de áudio; roteiro semiestruturado de entrevista; Tabuleiro de Relações Interpessoais; imagens semiestruturadas; e *Software* ATLAS.ti®. Vejamos cada um dos instrumentos nos tópicos a seguir.

##### 4.2.4.2.1. Gravador digital de áudio para registro das entrevistas

As entrevistas foram registradas em gravador digital de áudio, após a autorização dos entrevistados no início da entrevista, com a negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista.

##### 4.2.4.2.2. Roteiro semiestruturado de entrevista narrativa

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado construído pela pesquisadora, apresentado detalhadamente no Apêndice 4. Foi realizada uma entrevista-piloto, a fim de verificar as adaptações necessárias no roteiro a fim de orientar a realização das demais entrevistas narrativas. A entrevista foi organizada em diferentes momentos, a saber:

- *Rapport* e Negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Caracterização do(a) entrevistado(a);
- Caracterização da trajetória de desenvolvimento profissional com MSEs;
- Levantamento de necessidades formativas;
- Investigação de concepções sobre MSEs;
- Investigação de mudanças subjetivas e/ou institucionais após o início do trabalho;
- Investigação das relações interpessoais no trabalho;
- Investigação do perfil profissional para atuar com MSEs;
- Considerações Finais do entrevistado; e
- Encerramento da entrevista.

Prezou-se por uma condução não diretiva ao longo da entrevista, na qual o educador social foi incentivado a construir narrativas sobre sua trajetória e sobre a sua atuação profissional com a intenção de se compreender as suas enunciações e concepções sobre as MSEs, sobre a cultura institucional e sobre si mesmos enquanto educadores de adolescentes.

#### *4.2.4.2.3. Tabuleiro de Relações Interpessoais*

O Tabuleiro de Relações Interpessoais (Apêndice 5) é uma representação gráfica e narrativa das relações interpessoais do ambiente cotidiano de trabalho: com os colegas de trabalho; com a direção da unidade; e com os adolescentes. Esse Tabuleiro foi preenchido pelos educadores sociais no momento da entrevista referente à investigação das relações interpessoais no contexto de trabalho.

O nosso Tabuleiro de Relações Interpessoais se inspirou na proposta do tabuleiro do *Family System Test* (FAST), desenvolvido na Alemanha na década de 1990 por Thomas M. Gehring, fundamentado na teoria estrutural de Minuchin para grupidades humanas. O FAST se orienta para a análise estrutural e sistêmica das percepções sobre relações familiares (típicas, ideais e de conflito), especialmente sobre as dimensões de hierarquia e coesão interpessoais (Falcão & Bucher-Maluschke, 2009). O FAST emprega um tabuleiro monocromático com bonecos que representam figuras familiares femininas e masculinas; no tabuleiro do FAST, a posição e a distância entre os bonecos se associa à coesão familiar; já a altura dos bonecos sob os cilindros simboliza a hierarquia familiar.

Para os fins da nossa pesquisa, o Tabuleiro de Relações Interpessoais foi impresso em tamanho A4 (201 mm x 297 mm), modo monocromático (16cm x 16cm), composto por 8 quadrados de 2cm x 2cm, com uma indicação circular em cinza para indicar o meio do Tabuleiro para o entrevistado, considerando que nem sempre poderíamos contar, na entrevista, com uma visualização horizontal do Tabuleiro sobre uma mesa, ao passo que os locais de entrevista foram escolhidos pelos próprios educadores sociais. Foram utilizados adesivos circulares coloridos para representar o próprio entrevistado (cor vermelha), seus colegas de trabalho (cor preta), os adolescentes atendidos (cor verde) e a direção da unidade (cor laranja).

Após a apresentação desse material, era explicado ao entrevistado que ele deveria posicionar cada adesivo colorido ao longo do Tabuleiro, de modo a representar as

relações interpessoais no seu cotidiano de trabalho, considerando a percepção que ele(a) tem da proximidade e do distanciamento das pessoas envolvidas. Ficava a critério do entrevistado a quantidade de adesivos a ser utilizado e a localização de cada um deles. Após o preenchimento do Tabuleiro com os adesivos coloridos, o entrevistado era solicitado a comentar a tarefa realizada e as posições dos adesivos no Tabuleiro de Relações Interpessoais.

#### *4.2.4.2.4. Imagens semiestruturadas para entrevista*

Como recurso de apoio à elaboração das considerações finais dos nossos entrevistados, foram apresentadas 3 imagens semiestruturadas com simbologias de gaiola (Apêndice 6) que foram reproduzidas em papel de fotografia (10 cm x 15 cm), a saber: a) “Afinidades eletivas” do pintor surrealista belga René Magritte (1933); b) “O terapeuta” também de René Magritte (1941); e c) “Nube-jaula” do fotógrafo espanhol Chema Madoz (2004). Esta apresentação de imagens foi inspirada na proposta de Barros (2006) sobre o uso de imagens de cunho (sur)real em pesquisa, em especial, as imagens criadas por André Breton e René Magritte e as análises de Foucault da obra de Magritte, e converge com a fundamentação crítica-interpretativa por nós adotada.

A partir desse recurso visual, focamos nas significações produzidas nas relações dialógicas entre estímulo visual da imagem, seus referentes e seus interpretantes e não na figuração presente na imagem. A instrução dada aos entrevistados foi a de que uma das imagens poderia ser escolhida a fim de colaborar na elaboração das considerações finais sobre a entrevista, sem a conformação da interpretação da imagem típica da tradição imagética de figuração naturalista. O entrevistado era convidado a encerrar livremente a sua entrevista, sem o foco na figuração da gaiola, presente na imagem, construindo significações que dialogaram com outras significações presentes ao longo da sua entrevista; com as suas experiências pessoais e profissionais; e com suas memórias, crenças, afetos, valores, visões de mundo, posicionamentos subjetivos e enunciativos.

Entendemos que as significações construídas a partir de uma imagem estão relacionadas à história dos grupos culturais aos quais o entrevistado se afilia (Pino, 2006). Desse modo, as significações atribuídas por cada educador social entrevistado à imagem escolhida dialogam com as significações que foram construídas ao longo da situação de entrevista e com a sua própria história de vida.

#### 4.2.4.2.5. Software ATLAS.ti® para análise textual das entrevistas

Como mediador das análises das entrevistas, utilizamos o *software* ATLAS.ti®- *The knowledge Workbench*, versão 5.5.9, apresentado anteriormente, por sua coerência com o referencial crítico-interpretativo da nossa pesquisa. O ATLAS.ti® se mostrou mais adequado para a análise das entrevistas do que o *software* TextSTAT®, empregado para a análise dos memoriais, avançando além da identificação de palavras-chave e Unidades Linguísticas.

Com o ATLAS.ti®, o volume de informação gerado pela transcrição de quase 14 horas de entrevistas foi melhor organizado e foram identificados os pontos centrais para objetivos da pesquisa, gerando interpretações teóricas derivadas dos dados empíricos. As estratégias de análise realizadas por meio do ATLAS.ti® serão melhor detalhadas na próxima seção, como parte da descrição dos procedimentos analíticos realizados para os dados derivados das entrevistas.

#### 4.2.4.3. Procedimentos de análise de dados das entrevistas

Considerando que as entrevistas foram realizadas em ambiente escolhido pelos entrevistados, foi necessário preparar o áudio das entrevistas para transcrição, a fim de limpar de ruídos do ambiente, como músicas, buzinas e conversas alheias. A retirada desses ruídos foi feita por meio do *software* Audacity® 2.0.0<sup>21</sup>, que é um editor livre de áudio digital. Cada entrevista foi transcrita integralmente pela própria pesquisadora que, ao longo desse processo, registrou as suas primeiras induções analíticas. A entrevista-piloto não foi transcrita, pois o arquivo com o seu áudio se corrompeu no processo de transferência da memória do gravador digital para o computador da pesquisadora.

As transcrições das entrevistas foram salvas em formato .rtf (*Rich Text Format*) a ser importado para o ATLAS.ti®. Com o apoio do ATLAS.ti®, a pesquisadora realizou a codificação das entrevistas e criou famílias de códigos, a partir das semelhanças entre os códigos e dos objetivos e referencial epistemológico- metodológico da pesquisa.

---

<sup>21</sup> O *software* Audacity® foi desenvolvido por um grupo de programadores voluntários de todo o mundo e pode ser baixado gratuitamente em <http://audacity.sourceforge.net/>

Os códigos criados para a análise das entrevistas não são exclusivos, ou seja, uma mesma citação pode ser categorizada em mais de um código. Ao longo de todo o processo de análise, foram realizados comentários e notas de análise pela pesquisadora, a fim de promover constantes *insights* interpretativos.

Sintetizamos abaixo a metodologia geral para análise das Entrevistas na Figura 3 e, mais detalhadamente, os passos de análise com a mediação do *software* ATLAS.ti na Tabela 7.

**Figura 3: Metodologia Geral para análise de Entrevistas**

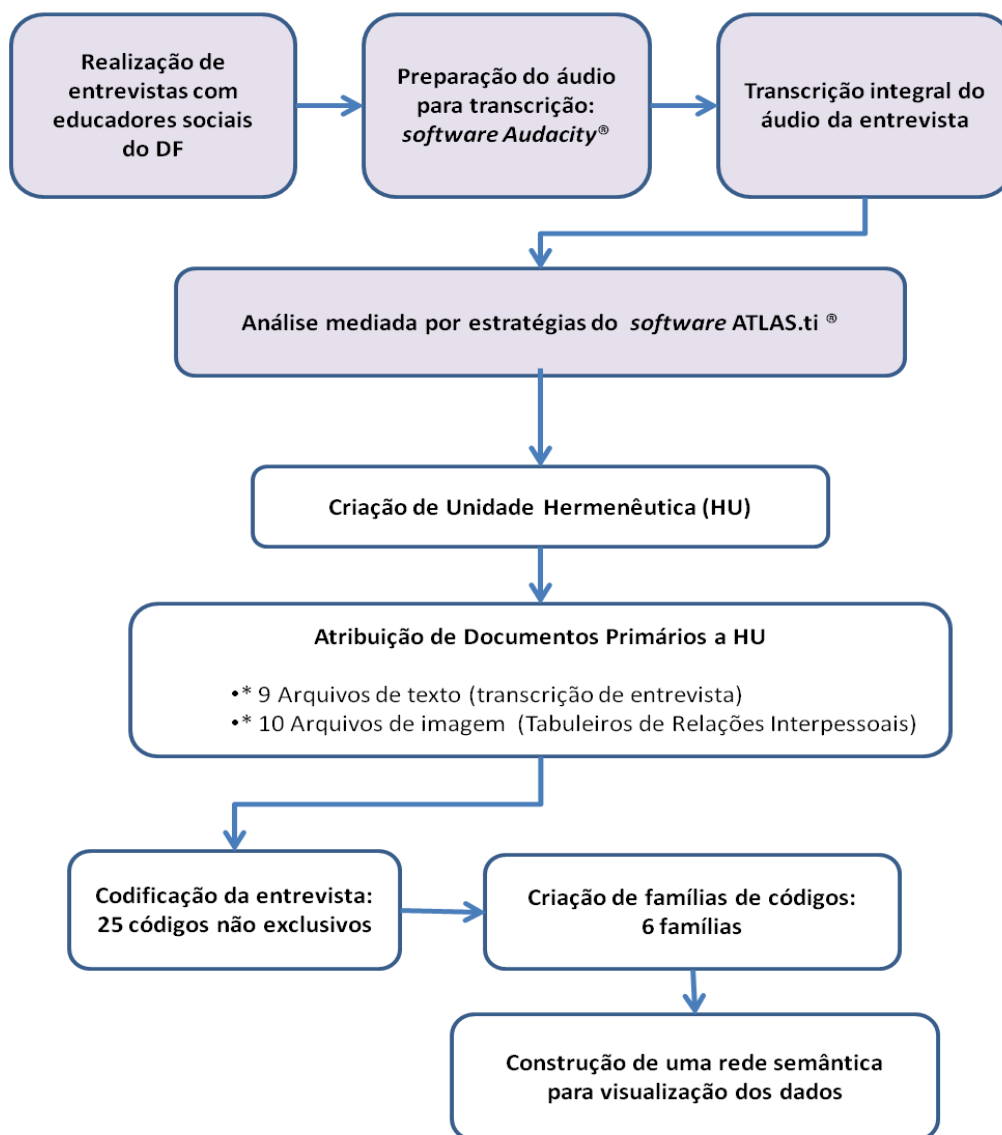


Tabela 7: Procedimentos de análise das entrevistas através do programa ATLAS.ti®

Procedimento	Descrição do procedimento	Produtos gerados
Criação de Unidade Hermenêutica ( <i>Hermeneutic Unit/HU</i> )	Inserção de todos os arquivos de fontes de informação num único projeto de trabalho (HU).	HU: “Análise 1 entrevistas”
Atribuição de arquivos de informação/ Documentos Primários ( <i>Primary Documents - PD</i> ) à HU	Os PDs associados à HU se referiam a: * 9 Arquivos de texto (.rtf) para cada transcrição de entrevista * 10 Arquivos de imagem (.jpg) para cada Tabuleiro de Relações Interpessoais	19 arquivos de texto e de áudio associados à HU
Codificação das entrevistas	Criação de códigos nos PDs associados à HU	25 códigos não exclusivos, a partir de 1.245 citações
Construção de famílias de códigos	Agrupamentos de códigos similares	6 famílias de códigos
Construção de uma rede entre elementos analisados	Geração de esquema gráfico ( <i>Netview</i> ), a fim de facilitar a visualização e o gerenciamento da complexidade da análise dos dados.	Rede semântica entre 25 códigos e 6 famílias

O produto final dos procedimentos de análise das entrevistas se referem a 6 famílias de códigos, derivadas da codificação de 1.245 citações das entrevistas, organizadas em 25 códigos não exclusivos construídos pela pesquisadora com a mediação das estratégias de análise do ATLAS.ti®.

A família “Medidas socioeducativas” divide-se nos códigos “Significados sobre MSE” e “Comparação entre diferentes MSE”. As enunciações englobadas nesses códigos referem-se às concepções presentes nas entrevistas e aos posicionamentos dos entrevistados acerca das diferentes MSEs, sua eficácia e desafios. Já a família de códigos “Nomenclaturas dos cargos” agrupa enunciações nas quais os entrevistados nomeiam e/ou qualificam o que é o trabalho enquanto agentes, ATRs, educadores sociais/cuidadores ou monitores.

A terceira família criada é denominada “Atuação Socioeducativa” e é composta por 7 códigos. Esta família integra enunciações sobre as expectativas possuídas pelos entrevistados sobre o trabalho, descrições dos momentos iniciais do trabalho no SSE;



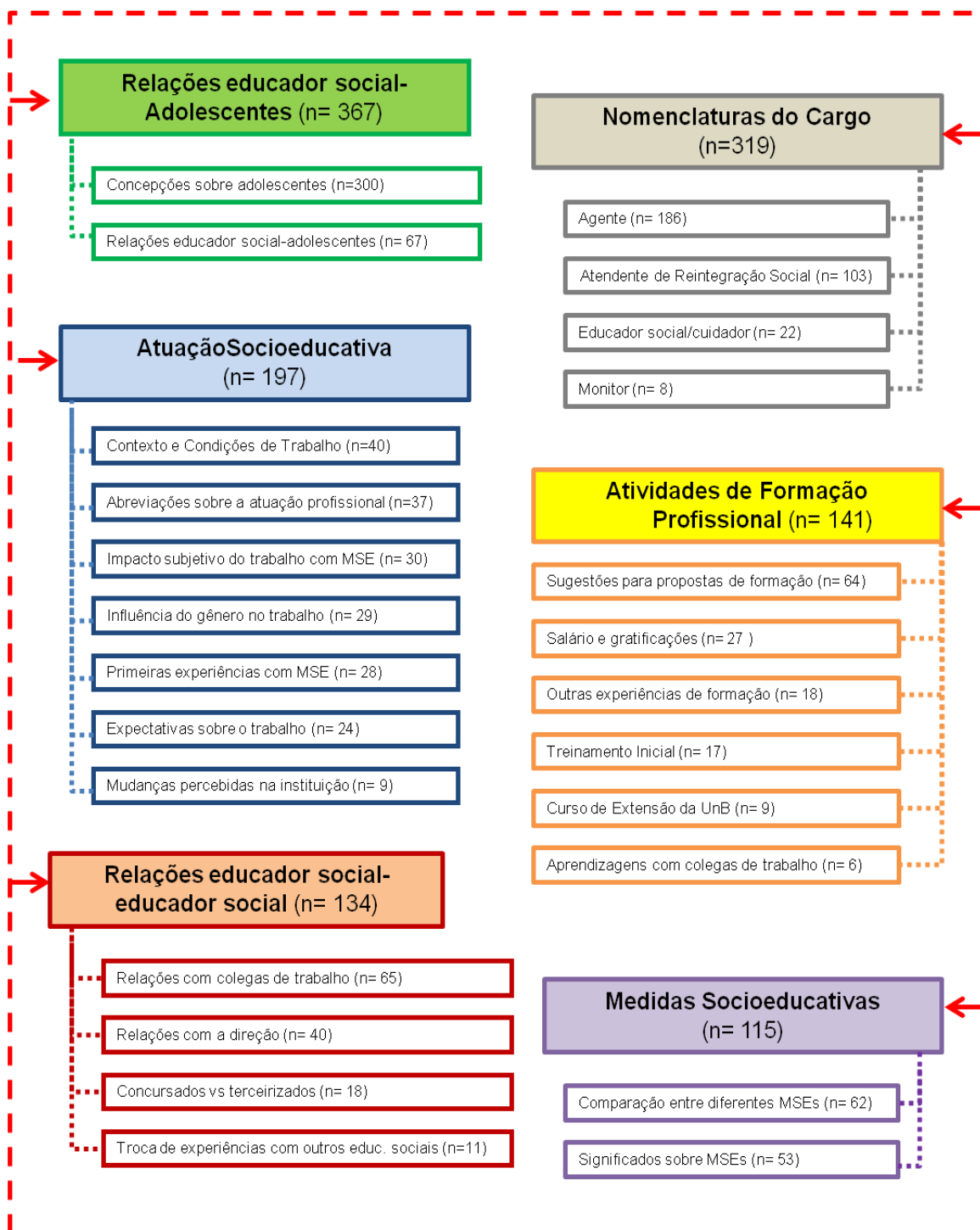
relatos sobre o impacto percebido do trabalho com MSEs sobre si e sobre a instituição em que atuam; enunciações que abreviam e sintetizam o que é o trabalho com MSEs; descrições sobre o contexto e as condições de trabalho; bem como em enunciações associadas à influência do gênero no trabalho dentro dos programas de atendimento socioeducativo.

Duas famílias de códigos foram criadas para agrupar as enunciações sobre a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano de trabalho, no ambiente das unidades de execução de MSEs, evidenciando a orientação intersubjetiva e mediacional adotada nesse estudo. A família “Relações educador social-educador social” é composta por 4 códigos, cujas enunciações referem-se a oportunidades de troca de experiências entre os educadores sociais, bem como descrevem as relações interpessoais estabelecidas entre os diferentes trabalhadores dos programas de atendimento socioeducativo, a incluir as relações entre concursados e terceirizados, com as direções das instituições e com seus colegas de trabalho do cotidiano. Já a família “Relações educador social-adolescentes” divide-se em 2 códigos, que agrupam concepções dos educadores sociais sobre os adolescentes que cumprem MSEs e descrições sobre as relações estabelecidas com os adolescentes nas situações de trabalho.

A sexta e última família gerada com o auxílio do ATLAS.ti® foi nomeada “Atividades de formação profissional” é composta por 6 códigos que agrupam descrições de experiências de formação profissional já realizadas anteriormente, tais como treinamentos iniciais, curso de extensão oferecido pela UnB e aprendizagens construídas no cotidiano com os colegas de trabalho. Esta família também engloba enunciações sobre as motivações para realizar atividades de formação profissional e sugestões dos próprios entrevistados para práticas de formação, adequadas ao SSE.

Apresentamos na Figura 4, na próxima página, a rede estabelecida entre os códigos e famílias de códigos, incluindo a quantidade de citações vinculada a cada um, para que o leitor possa visualizar melhor este processo de análise das entrevistas com o apoio do ATLAS.ti®. O eixo vertical da figura indica a maior quantidade de citações de uma família e de um código, em relação aos demais códigos da família da qual faz parte; as linhas vermelhas tracejadas indicam que todos estes elementos dialogam entre si; as caixas com preenchimento colorido indicam as famílias de códigos, ao passo que as caixas de texto sem preenchimento indicam os códigos.

**Figura 4: Rede de códigos e famílias construídos com o ATLAS.ti® para entrevistas**



Após apresentarmos para o leitor a metodologia do estudo, incluindo os procedimentos éticos e procedimentos analíticos empregados para cada tipo de informação empírica da pesquisa (memoriais e entrevistas), passamos para os próximos capítulos, nos quais realizamos a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Os resultados foram organizados em 3 capítulos, um referente aos dados dos memoriais (cap. 6), outro aos dados das entrevistas (cap. 7) e o terceiro identifica indicadores de formação profissional/ pessoal por meio da articulação dos resultados dos memoriais e das entrevistas (cap. 8).

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DE MEMORIAIS**

Após os procedimentos descritos na Metodologia para análise de memoriais de educadores sociais de todo o país, foram identificados 4 eixos temáticos, cuja análise é apresentada a seguir. Os eixos temáticos dos memoriais são: 1) Concepções sobre adolescentes; 2) Concepções sobre as famílias dos adolescentes; 3) Concepções sobre castigos e punições; e 4) Discurso/Vocabulário da Socioeducação.

Nesse capítulo, optamos por ilustrar para o leitor algumas narrativas curtas extraídas das citações dos memoriais em formato de epígrafes. Essas epígrafes que iniciam as seções dos eixos temáticos sinalizam o teor das análises de cada seção e exemplificam as narrativas dos memoriais para o leitor.

### **5.1. Concepções sobre adolescentes**

“A infância e adolescência que vivi é totalmente diferente da infância dos adolescentes com os quais trabalho. Digo em relação às brincadeiras, à educação, e ao novo modelo de família”.

“Hoje eles estão cercados de informação, tecnologia e recursos, mas estão vazios de valores morais e rodeados pela violência, pela oferta às drogas e ao mundo da criminalidade”.

Um primeiro eixo temático dos memoriais são as concepções construídas pelos educadores sociais a respeito dos adolescentes contemporâneos, público-alvo do seu trabalho socioeducativo. Existiram inúmeras comparações entre os processos de desenvolvimento juvenil no passado e no presente, nas quais identificamos um padrão em que os educadores sociais tendem a romantizar a própria adolescência e a atribuir significados negativos às atuais vivências adolescentes. Ao rememorem as próprias experiências, os educadores sociais se posicionam como adolescentes que eram bons estudantes, bem educados, obedientes e que lidavam bem com normas e limites familiares. Em oposição às significações de si enquanto adolescentes, os educadores sociais entendem que os adolescentes atuais teriam maior facilidade em obter as coisas e possuiriam dificuldades em seu desenvolvimento moral.

Identificamos nos memoriais dos educadores sociais de todo o país, uma grande antinomia entre o senso de si e o senso da alteridade, no caso, dos adolescentes. Esse estereótipo antissocial do adolescente também foi encontrado ao longo das entrevistas com educadores sociais do DF, conforme apresentaremos no próximo capítulo. Ao longo dos memoriais, tudo o que pertence ao Outro-adolescente tende a ser qualificado como ruim e entra em forte tensão com o que pertence a si mesmo-educador social. Os memoriais veiculam concepções muito negativas dos adolescentes, vistos como rebeldes, individualistas, descontrolados emocionalmente, imediatistas e que não sabem lidar com limites sociais e nem com figuras de autoridade. Os dados desse eixo temático dos memoriais convergem com os estudos realizados por Espíndula e Santos (2004) e pela SEDH e ANDI (2012), no que se refere às representações sociais sobre os adolescentes que cumprem MSEs, representados de modo normativo como irresponsáveis e bagunceiros. A reprodução de visões reducionistas, moralizantes e constituída com base no senso comum sobre o adolescente também foi encontrada por Araújo e Lopes de Oliveira (2010), no que se referia a educadores sociais que atendiam adolescentes em instituição de circo social.

Este estereótipo antissocial sobre o adolescente tem sido legitimado na cultura brasileira, pelo senso comum, pelos meios de comunicação, pelos próprios adolescentes e pelas instituições sociais; são construídos historicamente por meio do privilégio da narração de relações de ameaça e risco interpessoal. Essas visões negativas sobre os adolescentes, especialmente divulgadas por mecanismos midiáticos de construção de realidades, conforme análise de Rizzini, Zamora e Klein (2008), têm sido utilizadas para criar mitos sobre o adolescente brasileiro e para responsabilizar os adolescentes pelo aumento em índices de violência urbana. No imaginário brasileiro, os adolescentes autores de ato infracional são representados de modo mítico, estereotipado, descontextualizado e policialesco; estas representações são incoerentes com a Doutrina de Proteção Integral do ECA e reproduzem os mitos da periculosidade juvenil e da impunidade supostamente vinculadas às MSEs (SEDH/ANDI, 2012).

Estas concepções homogeneizadoras tendem a ignorar as tensões sociais e as condições socioculturais concretas em que cada adolescente se desenvolve e possuem importantes efeitos nas práticas sociais realizadas nos programas de atendimento socioeducativo. Essas macronarrativas normativas sobre quem é o adolescente são internalizadas pelos educadores sociais, de modo a construir socialmente o Outro-adolescente como perigoso e como digno de disciplinarização. As concepções negativas

sobre o adolescente acabam por promover práticas institucionais adultocêntricas e pouco orientadas para a ruptura com circunscritores culturais presentes previamente nas trajetórias de desenvolvimento do adolescente autor de ato infracional.

Esses estereótipos se tornam naturalizados e são adotados pelos educadores sociais, pelos próprios adolescentes e pela sociedade brasileira, podendo funcionar como profecias autorrealizadoras dentro das unidades de execução de MSEs, ao passo que as práticas institucionais parecem concretizá-los (Traverso-Yèpez & Pinheiro, 2005; Yokoy de Souza, 2008). Por exemplo, o estereótipo antissocial passa a funcionar como explicação para uma série de comportamentos dos adolescentes e como justificativa para o endurecimento de regras disciplinares; nas unidades de internação, a representação do adolescente como sujeito perigoso e descontrolado emocionalmente funciona como justificativa institucional para o uso de instrumentos de contenção do comportamento dos adolescentes, tais como tonfas e algemas. Os pressupostos sobre os adolescentes também circunscrevem o estabelecimento de relações interpessoais nas unidades de execução de MSE, parecendo justificar o pouco investimento afetivo nas relações estabelecidas entre educador social e adolescentes.

As resistências às mudanças nessas representações dos educadores sociais estão associadas a crenças e valores carregados de afetos sobre os adolescentes que cumprem MSEs. Por mais que se diga que os adolescentes podem sair da criminalidade, já existe uma crença arraigada, de base afetiva, que aposta no agravamento de seu envolvimento com a criminalidade. Esses afetos são construídos ao longo dos muitos anos de experiência profissional, sofrendo ameaças e sendo desvalorizados pelos adolescentes de quem cuidam. A visão da delinquência como tendência intrínseca do sujeito tem resultado em baixas expectativas dos atores institucionais quanto ao potencial de mudança subjetiva daqueles que são alvo das MSEs (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006).

Os dados desse primeiro eixo temático dos memoriais sugerem a importância de que estas concepções negativas e estereotipadas sobre os adolescentes que cumprem MSEs sejam questionadas em propostas de formação para educadores sociais, com as finalidades de compreender o processo de construção social do adolescente como sujeito perigoso bem como de compreender os efeitos desse discurso normativo sobre o adolescente e sobre a cultura institucional socioeducativa, que circunscreve o desenvolvimento dos educadores sociais.

Relações dialógicas são estabelecidas entre discursos normativos, construção de concepções de mundo e de sujeito, práticas sociais, mudanças institucionais e formação profissional/pessoal. Ao longo do tempo, as concepções negativas sobre os adolescentes são introjetadas subjetivamente e se tornam reificadas culturalmente nas práticas de atendimento dos programas socioeducativos. Compreendemos que a construção de outras concepções sobre os adolescentes, em espaços de formação profissional/ pessoal de educadores sociais, pode colaborar no processo de mudanças nas relações interpessoais entre educador social e adolescentes e nas práticas institucionais socioeducativas, em direção aos parâmetros de atendimento estabelecidos no SINASE.

## **5.2. Concepções sobre as famílias dos adolescentes**

“A família é a base, esses adolescentes não as tiveram, os se as tiveram não exerceram corretamente suas funções, não podemos trabalhar os sintomas sem trabalhar as causas”.

“Ao meu ver as famílias devem educar para não chegar ao ponto de serem levados as instituições”.

Um segundo eixo temático que emergiu dos memoriais se relaciona às concepções das famílias dos adolescentes com histórico infracional, destacando-se as críticas à diversidade de configurações familiares e a estilos permissivos de educação de adolescentes. Tal qual no eixo temático anterior, também aqui identificamos uma grande antinomia no discurso dos educadores sociais entre as representações da própria família e a família dos adolescentes que cumprem MSEs.

Os educadores sociais relatam em seus memoriais que fazem parte de uma família bem-estruturada e tradicional e privilegiam a narração de aspectos socialmente considerados positivos da própria socialização infantil e juvenil. Narram que receberam uma educação familiar rígida, por meio da qual aprenderam desde cedo a lidar com responsabilidades e a respeitar limites sociais e figuras de autoridade.

Os educadores sociais também narram em seus memoriais que o modelo da família nuclear burguesa supostamente favoreceria um desenvolvimento mais saudável para as pessoas. Mesmo com as enormes mudanças sociais e familiares acontecidas nas últimas décadas, as múltiplas configurações e dinâmicas familiares (ex: recasamentos, socialização realizada por tios e avós), os modos diversos de conjugalidades continuam a

ser interpretados à luz do modelo nuclear burguês e das concepções tradicionais sobre os papéis de pai e mãe (Braz, Dessen & Silva, 2005; Dessen & Braz, 2005).

Em oposição às representações das próprias famílias, verificamos, nos memoriais, um padrão de representações muito negativas das famílias dos adolescentes atendidos no SSE, vistas pelos educadores sociais como desestruturadas, pouco envolvidas na educação dos adolescentes, com baixas competências educativas e que não forneceria aos adolescentes nem apoio, nem afeto e nem limites. Esse padrão converge com as nossas experiências anteriores (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006; Lopes de Oliveira, Silva & Yokoy de Souza, 2010; Yokoy & Lopes de Oliveira, 2008), nas quais verificamos que as famílias dos adolescentes que cumprem MSEs são concebidas como desestruturadas, violentas, irresponsáveis e delitogênicas por muitos profissionais dos programas de atendimento socioeducativo. A suposta desestruturação familiar e a ausência da supervisão familiar no cotidiano do adolescente são as principais justificativas dos educadores sociais, nos memoriais, para a inserção juvenil na trajetória infracional.

Grande importância é atribuída às experiências familiares e comunitárias para o desenvolvimento infantil e juvenil. As narrativas dos memoriais evidenciaram que os educadores sociais consideram que as aprendizagens morais são realizadas prioritariamente pela família e não pelas instituições socioeducativas. Alguns defendem, em seus memoriais, que os pais dos adolescentes que cumprem MSEs também devem ser punidos no SSE, por não terem fornecido uma boa educação aos filhos e, com isso, os adolescentes precisaram ser institucionalizados pelo Estado. Essa visão ilustra a existência, no SSE brasileiro, de um olhar reducionista e psicologizante do envolvimento com atos infracionais, a serviço da retirada do adolescente do convívio familiar, o que diverge da perspectiva da Garantia de Direitos e da Doutrina da Proteção Integral.

Por outro lado, nos memoriais, coexistem algumas narrativas contrárias a essa visão hipersimplificadora do determinismo familiar sobre o envolvimento infracional. Nestas narrativas, são realizadas análises mais conjunturais sobre o envolvimento dos adolescentes com atos infracionais, nas quais a violência estrutural da nossa sociedade é identificada como fator central. Do ponto de vista sócio-cultural, em uma mesma cultura institucional, coexistem diferentes políticas de interpretação, de modo que os discursos estão em constante processo de gênese e reelaboração ao longo do cotidiano (Castro-Tejerina & Rosa, 2007). Esses diferentes discursos existentes no SSE sobre as causas de envolvimento dos adolescentes com infração, ilustrados nos memoriais, se associam a



diferentes identidades profissionais dos educadores sociais e a diferentes estilos de relação interpessoal entre educador social e adolescentes, como discutiremos no próximo capítulo, com o apoio dos resultados das entrevistas.

As concepções negativas sobre a família dos adolescentes que cumprem MSEs favorecem práticas de estigmatização de alguns arranjos familiares e de culpabilização das famílias pelas situações de vulnerabilidade enfrentadas; além disso, ensejam práticas de atendimento de caráter clientelista e assistencialistas que acabam por dificultar o enfrentamento político da situação de vulnerabilidade social de muitas dessas famílias (MDS, 2012). Concordamos com Gomes (2012) que a relação entre o SINASE e o SUAS deve se fortalecer, de modo a garantir os direitos dos adolescentes que cumprem MSEs e de seus familiares. Dentro das políticas de Assistência Social do SUAS, existem Serviços orientados para esse fim em níveis de Proteção Social Básica e Proteção Social Especial (CNAS, 2009; MDS, 2006, 2009). O Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) atende famílias que vivenciam violações de direitos por ocorrência de afastamento do convívio familiar devido à aplicação de MSE ou medida de proteção. Já o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade visa o provimento de acompanhamento de jovens que cumprem MSE em meio aberto, de modo a contribuir para o acesso a direitos, para a ressignificação de valores e para a construção de projetos de vida. Já o trabalho do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) visa o acompanhamento socioassistencial de famílias, fortalecendo vínculos familiares e comunitários.

O trabalho social com famílias objetiva proteger os direitos dos membros da família e apoiá-los em seus papéis protetivos e socializadores (MDS, 2012). Para alcançar estes objetivos, é necessária a desconstrução, por parte dos educadores sociais, dos modelos de família tidos como naturais e da atuação moralizante de comportamentos, crenças e valores dos diversos grupos familiares.

Do nosso ponto de vista, convergente com a perspectiva de Garantia de Direitos (SDH, 2010a), cada família se organiza de modos diversos e se caracteriza por uma dinâmica partilhada por sujeitos históricos, com experiências próprias construídas em contextos sociais, econômicos e culturais específicos. Entendemos que é necessário que os educadores sociais, para uma atuação socioeducativa de qualidade, consigam ultrapassar a ênfase na idealização da estrutura familiar nuclear burguesa para a ênfase na capacidade da

família exercer suas funções de proteção e socialização dos adolescentes. Também é necessário que o educador social considere o contexto sócio-histórico-cultural em que a família do adolescente que cumpre MSE se insere para poder compreender as vivências sociais e afetivas dessas famílias. Por exemplo, é comum que o adolescente que cumpre MSE contribua financeiramente na sobrevivência do seu núcleo familiar e, com isso, seja significado por seus familiares como mais independente (Assis & Constantino, 2005; Tomasello, 2006) e a supervisão sobre seus comportamentos cotidianos (ex: horário de retorno do adolescente a casa à noite) seja vista como menos necessária pelos adultos dessa família.

Os dados desse segundo eixo temático sugerem a importância de que as novas configurações e dinâmicas familiares da contemporaneidade sejam trabalhadas em propostas de formação para educadores sociais, a fim de favorecer a construção de intervenções socioeducativas promotoras do desenvolvimento familiar e que valorizem as competências educativas já possuídas pelas famílias, sem a emissão de julgamentos morais sobre as famílias dos adolescentes, sem a projeção das próprias vivências e valores familiares. Entendemos que o foco do atendimento socioeducativo às famílias não é punitivo; ao contrário, deve ser de garantia de seus direitos e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

### **5.3. Concepções sobre castigos e punições**

“Lembro de umas pequenas e leves palmadas, que não me fizeram mau algum ou me causaram qualquer trauma”

“O mesmo critério que uso com meus filhos eu emprego no meu trabalho e graças a Deus vem dando certo nestes anos”

“Penso que atualmente é necessário colocar limites, principalmente através do diálogo e do exemplo”

Um terceiro eixo temático identificado nos memoriais se refere às concepções sobre castigos e punições a serem aplicadas na educação e socialização de crianças e adolescentes, cuja emergência foi favorecida pelo próprio formato da tarefa do memorial, que solicitava explicitamente que os educadores sociais se posicionassem a esse respeito e articulassem suas reflexões com o trabalho no SSE.

Seguindo a lógica da antinomia eu/educador social e Outro/adolescente, verificada nos dois eixos temáticos anteriores, os educadores sociais entendem a educação familiar que receberam é melhor do que a que é oferecida pelas famílias atuais, que não apresentariam limites para os adolescentes. A partir das próprias experiências, narradas ao longo dos memoriais, os educadores sociais defendem a importância de a família ensinar os adolescentes a respeitarem os limites sociais, mesmo que, para isso, recorram a castigos físicos. Quando os educadores sociais relataram a presença de castigos físicos na própria trajetória de vida, significaram que isso foi favorável ao seu desenvolvimento e que, apesar disso, eram felizes e respeitavam as suas figuras parentais. Do nosso ponto de vista, a Doutrina da Proteção Integral e a visão de sujeitos de direitos e em desenvolvimento presentes no ECA acabam esbarrando na naturalização da violência do adulto sobre o adolescente em nome da educação deste. É necessário considerar que os castigos e punições a crianças e adolescentes são historicamente legitimados na cultura familiar brasileira e que os seus direitos, preconizados pelo ECA, ainda são vistos como privilégios e como obstáculos à apresentação de limites para o sujeito em desenvolvimento.

Os educadores sociais, em seus memoriais, defendem o uso de castigos contanto que estes possuam finalidades educativas e respeitem a condição de sujeito em desenvolvimento dos adolescentes. Além da própria experiência pessoal, a ciência psicológica também é usada inadvertidamente nos memoriais para sustentar o argumento que o castigo funcionaria como instrumento de estabelecimento de limites favorável ao desenvolvimento dos adolescentes. Esses castigos educativos, de acordo com os memoriais, seriam aplicados institucionalmente quando o investimento em diálogo e em promoção de reflexividade não surtiu efeito e possuiriam as finalidades de ajudar a traçar e a “impor” (sic) limites e “despertar” (sic) valores éticos e sociais nos adolescentes.

Também identificamos demandas dos educadores sociais acerca da necessidade de explicitação tanto das regras institucionais quanto das potenciais punições quando essas regras são descumpridas nas unidades de execução de MSEs, o que é preconizado na Lei do SINASE. De acordo com os memoriais, essas punições institucionais, em alguns casos, seriam gerenciadas de acordo com a subjetividade de cada educador social e seriam decididas por pessoas que desconhecem as nuances da cultura juvenil. Em algumas ocasiões, essas punições institucionais podem até violar os direitos dos adolescentes, por exemplo, proibir um adolescente que cumpre MSE de semiliberdade de conviver com sua

família no fim de semana, por ter usado vocativos da cultura juvenil que envolvem palavrões para se comunicar com outros adolescentes.

Os castigos e punições, ao longo dos memoriais, são representados pelos educadores sociais como instrumentos positivos de disciplinarização do comportamento dos adolescentes. Essa concepção, como comentamos anteriormente, se baseia em discursos familiares e em discursos psicológicos apropriados pelo senso comum. De acordo com os dados dos memoriais, muitos educadores sociais acabam reproduzindo, na sua atuação socioeducativa com os adolescentes, estratégias educativas originadas da própria socialização familiar (ex: retirada de atenção interpessoal e verbalização do motivo do castigo no momento de sua aplicação), ignorando as diferenças existentes nos contextos históricos, sociais e culturais das próprias trajetórias de desenvolvimento e a dos adolescentes que atendem.

Já verificamos anteriormente (Yokoy de Souza, 2008) que costuma existir nas unidades de execução de MSEs uma espécie de microeconomia baseada em sistemas de prêmios/castigos, a partir da contabilização de comportamentos vistos como bons ou maus pela equipe institucional. Esse sistema disciplinar é tipicamente encontrado na estrutura e na dinâmica de funcionamento de instituições totais (Foucault, 1987; Goffman, 1987). Pela vigilância rigorosa e pela disciplina do mínimo gesto (ex: modo de falar e de se sentar), mais do que promover o desenvolvimento dos sujeitos, a instituição procura evidenciar a competência dos seus profissionais e mostrar que tem todas as situações sob controle (Neves, 2007).

Como substitutos para os castigos físicos empregados por seus pais na própria socialização familiar, os educadores sociais propõem, em seus memoriais, o uso institucional de castigos e punições que usam na educação dos seus próprios filhos para os adolescentes que têm alguma falta de comportamento registrada no livro de ocorrências interno da unidade. Um exemplo frequente relatado nos memoriais é a retirada de algum objeto reforçador para punir comportamentos indesejáveis de adolescentes; no caso dos adolescentes que cumprem MSEs, lhes são retirados seus cigarros, suas oportunidades de jogar futebol, suas visitas familiares ou, até mesmo, sua ida à escola. Conviver com a família e praticar atividades esportivas ou profissionalizantes, ao invés de serem meios de acesso à cidadania, podem ser institucionalmente convertidos no SSE em dispositivos de premiação ou punição atrelados a critérios disciplinares (Costa, 2005; Yokoy de Souza, 2008).

Entendemos que a lógica totalitária e da disciplinarização colaborou na construção de diversas práticas de assistência à infância e à adolescência no Brasil ao longo da história e que ainda se manifestam hoje em dia, como nas estratégias punitivas empregadas no cotidiano de algumas unidades de execução de MSEs, exemplificadas nos memoriais. Em algumas estratégias punitivas, preza-se mais pela obediência às regras de funcionamento da instituição e pela adequação dos comportamentos dos adolescentes às normas institucionais do que pela promoção da sua reflexividade e pela garantia dos seus direitos.

Além disso, nesse movimento de orientar os adolescentes com as ferramentas educativas que possuem, os educadores sociais acabam realizando uma série de projeções dos próprios valores culturais sobre os adolescentes atendidos no SSE e sobre seus familiares. Por meio de comparações diretas entre as próprias vivências e as dos adolescentes, as famílias dos adolescentes que cumprem MSEs acabam sendo representadas de modo muito negativo e tendo suas próprias vivências e valores socioculturais desqualificados ou desconsiderados.

Por outro lado, uma minoria dos educadores sociais explicitou em seus memoriais ser contra o uso de castigos e punições na educação de crianças e adolescentes, justificando esse posicionamento com base em 5 argumentos: a) a sua ineficácia na modificação de comportamento; b) as mudanças na sociedade e nas legislações contemporâneas sobre os direitos infantis e juvenis, especialmente os preceitos presentes no ECA; c) as suas consequências físicas e psicológicas, especialmente dos castigos físicos; d) o estabelecimento de relações interpessoais de baixa qualidade, por reforçar atitudes autoritárias e impositórias do adulto; e e) por ignorar as capacidades reflexivas das crianças e adolescentes.

Estes educadores sociais defendem outras estratégias para o estabelecimento de limites que não sejam punitivas ou por meio de castigos, com base na Pedagogia da Presença (Costa, 2001a 2001b, 2006a, 2006b, 2010), por exemplo, o investimento no diálogo interpessoal, o estabelecimento de vínculos afetivos, a presença educativa e o exemplo dado pelo adulto. Nessa perspectiva, a presença educativa implica no posicionamento dos educadores sociais enquanto figuras de autoridade a serem respeitadas e enquanto modelos de identificação cujos comportamentos morais e emocionais deveriam servir de exemplo para os adolescentes.

Assim sendo, os dados desse eixo temático sugerem a importância de que diferentes estratégias de educação e socialização de adolescentes sejam alvo de investimento nas atividades de formação profissional/ pessoal para educadores sociais, que avancem da reprodução das estratégias familiares dentro do trabalho socioeducativo. Algumas dessas estratégias podem ser articuladas com as perspectivas da cultura da paz (Milani, 2004; Milani & Jesus, 2003), da Justiça Restaurativa (Aguinsky & Capitão, 2008; Brancher & Aguinsky, 2010; Brancher, 2006; Terra & Rodrigues, 2012) e da Pedagogia da Presença (Costa, 2001a, 2001b, 2006a, 2006b, 2010). A Pedagogia da Presença é um dos elementos centrais do que denominaremos de Discurso da Socioeducação, a ser tratado no próximo tópico.

#### **5.4. Discurso/Vocabulário da Socioeducação**

“O adolescente precisa entender o porquê da responsabilização, da punição, e após isso poder ressignificar sua vida, aprender quais comportamentos são adequados/aceitos socialmente”

“A visão de responsabilização abre as portas para uma outra forma de resolver os problemas, podendo possibilitar o diálogo, a reflexão e a restauração do dano cometido, enfim, podendo fortalecer a criação de uma cultura de paz”

Os educadores sociais que são contra o uso de castigos e punições na educação de crianças e adolescentes, em seus memoriais, costumam empregar um discurso diferente do discurso da imposição de limites e da punição dos adolescentes quando regras institucionais são violadas. Estes educadores também defendem a concretização de projetos pedagógicos; afirmam a importância do acompanhamento junto aos familiares e ao adolescente egresso das MSEs; e representam a família como a principal fonte de apoio à inclusão social desse adolescente, o que diverge da concepção predominantemente negativa sobre as famílias dos adolescentes que cumprem MSEs nos memoriais.

O discurso desse grupo é marcado por verbos como orientar, educar, socioeducar, promover e por substantivos como responsabilização, reparação de danos, autoridade e educador. Esse discurso será aqui chamado de Discurso/Vocabulário da Socioeducação, pois percebemos uma tendência na qual o termo Socioeducação é relacionado prioritariamente ao caráter pedagógico das MSEs, apesar de reconhecermos

que este termo é marcado por ambiguidades. Não existe uma definição clara sobre o que é a Socioeducação; em geral, esse termo tem sido empregado em discursos que se aproximam da Pedagogia da Presença, da Doutrina de Proteção Integral, da perspectiva de Garantia de Direitos e dos parâmetros do SINASE.

Identificamos, ao longo da revisão de literatura realizada para a pesquisa, que muitos termos típicos do contexto das MSEs, tais como socioeducação, socioeducador, socioeducando, educador social, trabalho social e Educação Social, Pedagogia Social, têm sido empregados de modos diversos e até contraditórios. No ECA, o termo “socioeducativo” é empregado tanto para medidas protetivas para crianças e adolescentes em situações de risco social como para MSEs para adolescentes autores de ato infracional. De acordo com Carvalho e Carvalho (2006), o termo Educação Social, no contexto brasileiro, é usado para uma enorme variedade de contextos e para diferentes atuações, o que marca uma série de incompreensões e indefinições sobre o que realmente significa; nessa visão, as MSEs são apenas uma das muitas facetas da Educação Social. Já o termo Socioeducação, de acordo com Costa (2006a), é apresentado de modo muito difuso e por meio de definições muito genéricas: a Socioeducação promoveria atividades artísticas, esportivas e culturais na Educação Básica e na Educação Profissional.

Em nível estadual/distrital, dentro do SUAS, o termo socioeducativo é utilizado para designar os Centros de Orientação Socioeducativa (COSEs), responsáveis no DF pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da Proteção Social Básica (CNAS, 2009). As indefinições sobre o que é Socioeducação e sobre quem é o educador social são causas de problema, ainda, pelo fato do cargo de educador social existir formalmente em outra Secretaria do GDF, a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST); educadores sociais são considerados os animadores culturais dos COSES, ator este previsto no SUAS para atuar com a clientela de diversas faixas etárias e sem histórico infracional, necessariamente. Os Centros de Orientação Sócio-Educativo (COSEs), apesar do nome, não fazem parte da SECRIA, responsável pelas MSEs no DF.

Por meio da análise dos memoriais, percebemos uma disseminação de várias terminologias associadas à Socioeducação nos discursos dos educadores sociais de todo o país. No entanto, esse vocabulário está a serviço de discursos que privilegiam a dimensão sancionatória das MSEs, sobre a dimensão pedagógica e, portanto, colaboram pouco para a construção de práticas propriamente socioeducativas. Em uma perspectiva sócio-cultural,

os discursos contemplam jogos de poder e de conhecimentos, nos quais as práticas sociais se relacionam às estratégias de construção e transmissão de saberes (Slunecko & Hengl, 2007). Ao longo dos memoriais, identificamos uma grande ambiguidade no uso dos termos do discurso socioeducativo, que ora remetem a práticas socioeducativas de garantia de direitos e concretização de projetos pedagógicos orientados para o desenvolvimento do adolescente e da sua família e ora remetem a práticas repressivas, a visões de sujeitos divergentes das apresentadas do ECA (sujeito de direitos, em desenvolvimento) e a estereótipos negativos sobre o adolescente autor de ato infracional e sobre a sua família.

Por exemplo, um termo encontrado regularmente no Discurso/Vocabulário da Socioeducação dos memoriais analisados é a “responsabilização”. De acordo com a SDH (2010a), a responsabilização se orienta para a elaboração de novas possibilidades de ação, para mudanças de posicionamentos subjetivos e para o rompimento com atos infracionais. Existiriam duas faces da responsabilização no contexto socioeducativo: a jurídica e a subjetiva. Somente a responsabilização jurídica, em virtude da atribuição de uma MSE, não é suficiente para que um adolescente se repositone diante dos seus atos, de modo a interromper práticas infracionais e a estabelecer novos vínculos sociais. A responsabilização subjetiva não se vincularia a sentimentos de culpa, mas sim à possibilidade do adolescente compreender os motivos pelos quais age, os significados da infração na sua história de vida e as consequências dos seus atos infracionais. Como importantes indicadores de responsabilização subjetiva, são apontados: a) novos modos de relações interpessoais do adolescente com membros da sua comunidade e com sua família; b) envolvimento com processo educativo e profissional; c) mudanças nas concepções da própria vida e construção de projeto de futuro; e d) novas escolhas sociais e afetivas. No entanto, conforme análise de Figueiredo e Frasseto (2010), a responsabilização ainda é um termo ambíguo e de difícil operacionalização.

Notamos que, ao longo dos memoriais, a noção de responsabilização é frequentemente confundida ora com a penalização de adolescentes (responsabilização jurídica) ora com a mera verbalização por parte do adolescente sobre as consequências dos atos infracionais, sem a concretização de projetos pedagógicos, o que não se caracteriza como responsabilização subjetiva. Em algumas narrativas dos memoriais, mesmo quando se fala de responsabilização de adolescentes, continua-se a ignorar as prerrogativas do ECA e os direitos legalmente garantidos dos adolescentes que cumprem MSEs.



Entendemos que os educadores sociais empregam em seus memoriais um conjunto de vocábulos associados à Socioeducação; no entanto, estes vocábulos são empregados em discursos que defendem práticas que divergem da Pedagogia da Presença, da Doutrina de Proteção Integral, da perspectiva de Garantia de Direitos e dos parâmetros do SINASE. Do nosso ponto de vista, essas diferentes terminologias e discursos remetem a distintas práticas socioculturais e a distintas visões ideológicas que sustentam estas práticas. Mesmo com a maior qualificação do SSE com educadores sociais com Ensino Superior, como é o perfil dos participantes dos memoriais, as concepções dos adolescentes como sujeitos de direitos não prevalecem sobre concepções negativas e estereotipadas sobre os adolescentes e as práticas repressivas continuam a predominar narrativamente sobre as práticas da Socioeducação.

Em um enquadre sócio-cultural, uma cultura institucional é um sistema em constante transformação no qual existem tensões e contradições entre diferentes discursos, de bases científicas, técnicas, políticas, éticas (Duveen, 2007). Esses diferentes discursos funcionam como recursos simbólicos que constituem e são constituídos em conjunto com a cultura institucional, com a identidade profissional dos educadores sociais e com as experiências subjetivas de adolescentes que cumprem MSEs e de educadores sociais que operam as MSEs. Coexistem dinamicamente e em tensão dialógica, portanto, nos programas de atendimento socioeducativo, uma multiplicidade de discursos e de políticas de interpretação. Por exemplo, em nível federal, as MSEs restritivas de liberdade estão sob o orçamento da SDH, enquanto as MSEs de meio aberto, sob o orçamento do MDS. Isso implica em distintas concepções, ideologias e práticas de atendimento.

Os dados desse último eixo temático dos memoriais sugerem a importância de que sejam fortalecidos, em propostas de formação para educadores sociais, discursos mais próximos do campo da Socioeducação, ao passo que os discursos presentes na cultura socioeducativa ainda reproduzem nomenclaturas, visões de mundo e de sujeito que divergem do ECA, da Pedagogia da Presença, da Doutrina de Proteção Integral, da perspectiva de Garantia de Direitos e dos parâmetros do SINASE. Com a mudança de discursos, procura-se favorecer a construção de novos olhares sobre os adolescentes e novas práticas socioeducativas, marcadas menos por castigos e imposição de limites e mais por orientações intersubjetivas, inclusão social e responsabilização subjetiva.

Neste capítulo, a partir da análise de 4 eixos temáticos abstraídos dos memoriais, identificamos alguns indicadores a serem contemplados em práticas de formação profissional/ pessoal orientadas ao SSE, a saber: a construção de representações sobre os adolescentes que colaborem para mudanças nas relações interpessoais e nas práticas de atendimento socioeducativo; a construção de intervenções socioeducativas que promovam o desenvolvimento familiar, fortaleçam vínculos familiares e comunitários e que valorizem as competências educativas já possuídas pelas famílias; o desenvolvimento de estratégias diversificadas de educação e socialização de adolescentes, articuladas às perspectivas da cultura da paz, da Justiça Restaurativa e da Pedagogia da Presença; bem como o fortalecimento de discursos e práticas vinculados à Socioeducação, à Pedagogia da Presença, à Doutrina de Proteção Integral e à perspectiva de Garantia de Direitos.

O próximo capítulo se dedica à interpretação dos resultados derivados das entrevistas narrativas realizadas com educadores sociais que atuam em unidades de execução de MSEs no DF.

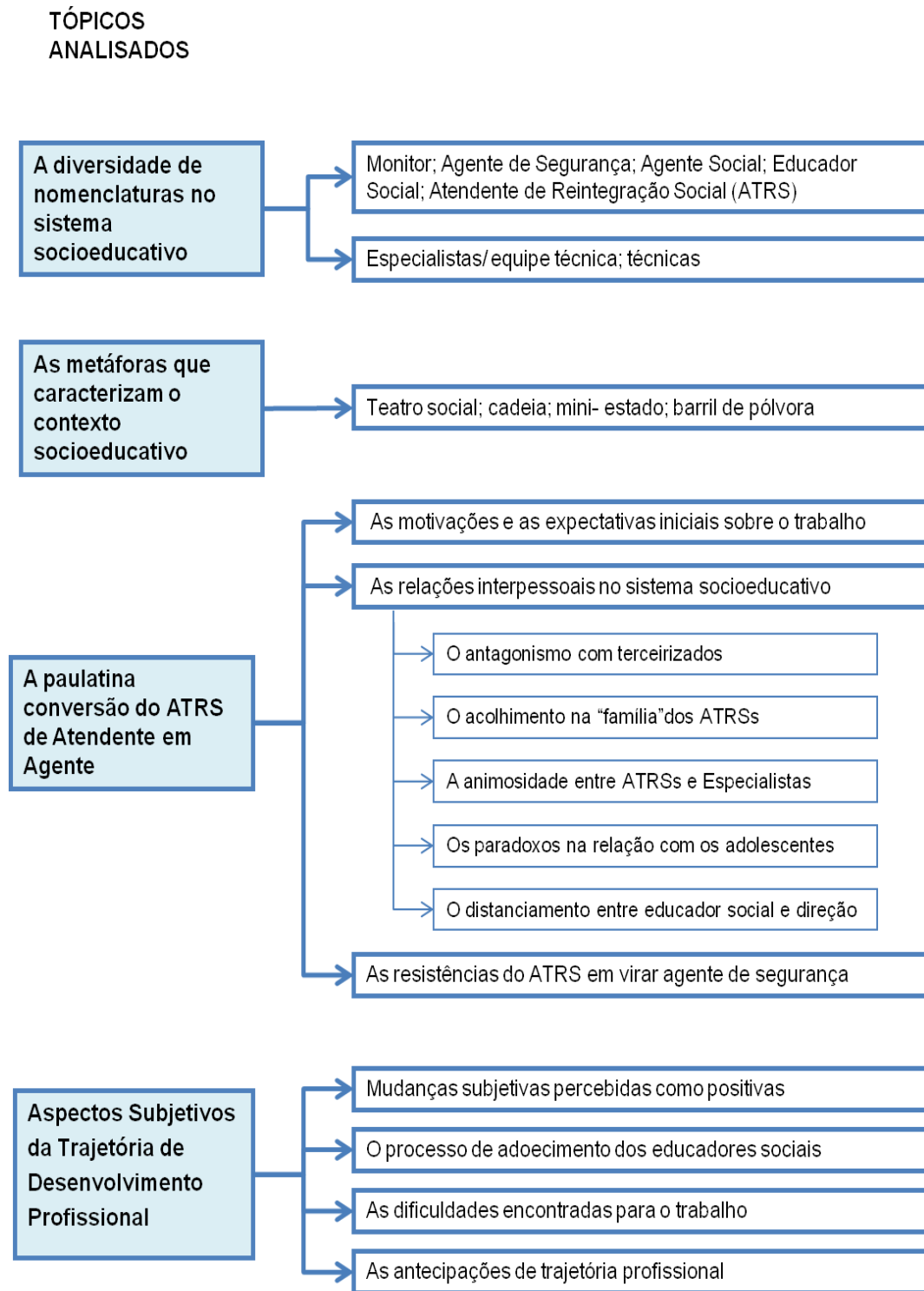
## **CAPÍTULO 6: RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DE ENTREVISTAS**

Para iniciar a nossa discussão das entrevistas com educadores sociais do DF, apresentamos de modo breve as principais nomenclaturas empregadas dentro do SSE e, em seguida, as metáforas que emergiram para tratar do espaço físico e institucional das unidades de execução de MSEs e das relações estabelecidas no contexto de trabalho. Esclarecemos para o leitor que privilegiamos nesta pesquisa as vozes dos ATRSs que trabalham em unidades de internação e, com isso, as metáforas se aplicam mais adequadamente às MSEs restritivas de liberdade do que às MSEs de meio aberto.

Na sequência, passamos a caracterizar as transformações por que passam os educadores sociais ao longo do tempo de atuação no SSE, desde as expectativas que antecederam sua inserção profissional até as antecipações que fazem, hoje, da sua futura trajetória profissional. Neste capítulo, também caracterizamos as relações interpessoais e potenciais tensões que se estabelecem no SSE entre os educadores sociais terceirizados, os concursados, os ATRSs, os Especialistas/equipe técnica, as direções e os adolescentes. Encerramos esta seção destacando as resistências oferecidas pelos ATRSs em adotarem as identidades profissionais a que são pressionados pelo SSE, ou seja, a de agentes de segurança. Na última seção dos resultados construídos a partir das entrevistas, destacamos os aspectos mais íntimos e subjetivos da trajetória de desenvolvimento profissional dos educadores sociais, incluindo mudanças intrapessoais percebidas como positivas; a construção de concepções alternativas sobre os adolescentes atendidos; as dificuldades encontradas para o trabalho; e ainda, os processos de adoecimento enfrentados pelos educadores sociais que atuam no SSE.

Entendemos que a escolha desses temas para análise nos aproxima especialmente dos nossos dois primeiros objetivos de pesquisa, ao passo que nos permitem investigar os processos de desenvolvimento profissional dos educadores sociais e as suas concepções sobre a sua trajetória e identidade profissional. Da mesma forma como no capítulo anterior, usamos epígrafes no início de cada seção para ilustrar para o leitor os resultados das entrevistas. Apresentamos abaixo, na Figura 5, o panorama de tópicos analisados referentes aos resultados das entrevistas.

Figura 5: Panorama da análise dos resultados das entrevistas



## 6.1. A diversidade de nomenclaturas no sistema socioeducativo

“Vai o *interno* falar pras *técnicas* que o *agente* bateu nele” (ATRS, internação).

“Meu cargo é *Agente de Reintegração Social*” (ATRS, internação).

“A possibilidade de ir pra LA é... é um pesadelo do *ATRS*” (ATRS, internação).

Ao longo das entrevistas, é identificada uma diversidade de nomenclaturas utilizadas para representar os cargos existentes no SSE: cada unidade denomina cargos e apresenta funções diferentes para os que aqui denominamos educadores sociais. Os profissionais de cargos que exigem o Ensino Médio, por exemplo, podem ser identificados como: monitores, agentes, agentes de segurança, agentes de segurança socioeducativa, cuidadores sociais, educadores sociais, agentes sociais, agentes socioeducativos e Atendentes de Reintegração Social (ATRS). No DF, formalmente, estes profissionais de cargos de Ensino Médio são denominados Atendentes de Reintegração Social (ATRS), termo adotado nesta pesquisa para se referir a estes profissionais, conforme explicamos anteriormente no primeiro capítulo desse estudo.

As nomenclaturas imprecisas, segundo Fuchs (2009), são correlatas das imprecisões que cercam as concepções sobre o papel a ser desempenhado pelo educador social dentro do SSE e indicam a necessidade de maior compreensão sobre as atividades concretamente realizadas pelos diferentes grupos profissionais atuando no SSE. No caso brasileiro, essa diversidade de nomenclaturas pode também ser associada aos diferentes momentos da história do atendimento socioeducativo (ex: monitor, no contexto do Código de Menores *versus* Atendente de Reintegração Social, a partir do ECA); às diferenças existentes entre as unidades de execução de MSEs (ex: agente de segurança da internação tradicional *versus* educador social de entidade gerenciada por grupo religioso); bem como aos valores sociais e visões de sujeito que coexistem em tensão no SSE nos dias de hoje.

O termo “educador social”, privilegiado nesta pesquisa, não é parte do cotidiano de trabalho dos nossos entrevistados, que se identificaram e foram identificados prioritariamente com os termos “agente” e “ATRS” (códigos mais frequentes nas entrevistas). Formalmente, este cargo não existe na SECRIA, responsável pela gestão das MSEs no DF. Como analisamos anteriormente, a partir dos memoriais, no DF, o cargo de

educador social existe formalmente para se referir aos animadores sociais que executam o SCFV destinado a diversas faixas etárias nos COSEs, que fazem parte da SEDEST e não da SECRIA.

O mais relevante e digno de atenção, entretanto, é a falta de clareza sobre o termo socioeducador, entre os entrevistados, que se reflete em diferentes concepções sobre a própria natureza do atendimento socioeducativo. De acordo com os nossos entrevistados, o cargo de “educador social” existiria em uma única unidade de internação provisória no DF, que segue um modelo de gestão compartilhada entre SECRIA e grupo religioso. Nessa unidade, adotar-se-ia como ferramenta pedagógica a segurança educativa, fundamentada na prevenção, na mediação e na proteção, como princípios que precedem e, quando possível, substituem a contenção. Ali existiriam, segundo os entrevistados, dois tipos de ATRSs: os que executam a dimensão educativa da MSE (“educadores sociais”) e os que executam a dimensão da segurança (“agentes de segurança”).

Por outro lado, o termo “monitor” que já predominou entre as auto-representações dos profissionais da área, apareceu pouco ao longo das entrevistas. Seu uso tem sido desestimulado no SSE, por remeter a intervenções anteriores ao ECA, relacionadas ao paradigma punitivo. No entanto, os ATRSs ainda constituem uma categoria representada socialmente como monitores de adolescentes; segundo os nossos entrevistados, os adolescentes ainda chamam os ATRSs de monitores; da mesma forma, algumas bases físicas da ação socioeducativa dos ATRSs são chamados de monitoria ainda hoje. Podemos interpretar esse dado como um indicador da coexistência na cultura socioeducativa de paradigmas punitivos historicamente constituídos desde o Código de Menores e de paradigmas protetivos, mais próximos dos preceitos defendidos pelo ECA e pelo SINASE. Do ponto de vista sócio-cultural, distintas políticas de interpretação podem coexistir em um mesmo programa socioeducativo, acarretando tensões dinâmicas entre diferentes ideologias; diferentes visões de mundo, de si e do Outro; bem como entre diferentes práticas de atendimento socioeducativo.

No que se refere ao termo “agente”, de acordo com os entrevistados, existiria uma diferenciação dos ATRSs que atuam no meio fechado, denominados “agentes de segurança”, e os que atuam no meio aberto, “agentes sociais”. O “agente de segurança” atua de modo operacional, prioritariamente sobre a disciplina e a contenção, tidas como os principais dispositivos de segurança nos regimes privativos de liberdade, em especial. Em virtude dessa diferenciação, sua imagem pública e identidade profissional confundem-se

muito com a dos policiais e dos técnicos-penitenciários, o que é ratificado, inclusive, pelo uso de uniforme profissional negro e equipamentos similares, tais como algemas e tonfas.

No meio aberto, os profissionais denominados “agentes sociais” atuam de modo próximo aos Especialistas/equipe técnica, mas possuem atribuições menos claramente definidas, exercendo funções administrativas e burocráticas, tais como: cadastramento de adolescentes, atendimento a ligações telefônicas e vigilância de prédios. De acordo com os entrevistados, a função de “agente social” é ocupada, em geral, ou por ATRs recém-contratados que não conseguiram vaga nas unidades de internação; ou por trabalhadoras mulheres que ali estão para “readaptação funcional”, ou seja, por não terem “se adaptado” ao trabalho no meio fechado; ou mesmo por profissionais considerados questionadores e críticos do regime de internação. Os “agentes de segurança” do meio fechado consideram tornar-se um “agente social” e atuar no meio aberto como um “castigo”, um “pesadelo”, que resulta em diminuição significativa de salário, falta de acesso a equipamentos de segurança e indefinição quanto às próprias atribuições.

O termo “Atendente de Reintegração Social- ATRs” corresponde ao nome formal do cargo ocupado pelos trabalhadores de escolaridade de Ensino Médio e segue o termo agente entre aqueles com os quais os participantes da pesquisa mais se identificaram, ou foram identificados, nas entrevistas. Todos os ATRs entrevistados atuavam em unidades de internação e se descreviam por aproximação à função de “agente de segurança”. Houve quem chegasse a fundir os dois termos, gerando inadvertidamente o termo “Agente” de Reintegração Social, ao invés de “Atendente”. Os ATRs que atuam na internação podem exercer funções diretamente associadas à segurança, a exemplo das escoltas internas e/ou externas dos adolescentes; ou, outras mais burocráticas, dentro das Gerências de Segurança, como o manejo dos termos de audiência de adolescentes. O trabalho cotidiano em tal contexto institucional é concebido pelos nossos entrevistados como difícil e árduo, em especial, no regime de plantão, em que ficam 24h interagindo com os adolescentes no contexto do módulo das unidades de internação.

No que se refere à equipe técnica das unidades de execução de MSE, a denominação genérica do cargo a que pertencem os especialistas tais como psicólogos, assistentes sociais e pedagogos que atuam no SSE local, é “Especialista em Assistência Social”. Geralmente, atuam em espaços de atendimento diferentes dos espaços dos ATRs e, no cotidiano, são por eles chamados de “as técnicas”, por referência ao predomínio de profissionais mulheres, como também provavelmente à indefinição sobre o papel

específico de cada especialidade profissional (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais) e sobre a sua contribuição à qualidade do trabalho interdisciplinar das equipes multiprofissionais.

A diversidade de nomenclaturas empregadas no cotidiano do SSE, além de refletir indefinições e incompreensões acerca da natureza da própria ação socioeducativa, também denota as tensões existentes entre especialistas e não especialistas e o modo como essa característica própria do mundo capitalista (Coimbra & Leitão, 2003) se revela nas relações neste cenário institucional particular. As relações de antagonismo entre ATRSs e Especialistas/Equipe técnica serão alvo de análise específica nesse capítulo, em tópico<sup>22</sup> que caracteriza as relações interpessoais no SSE.

Assim, adotaremos doravante as seguintes denominações: (a) a sigla ATRS (Atendente de Reintegração Social) sempre que nos referirmos aos profissionais de Ensino Médio atuando no trabalho de acompanhamento cotidiano dos adolescentes atendidos nos programas socioeducativos e nas ações de contenção e segurança; (b) o termo “Especialistas/equipe técnica” para os profissionais de Ensino Superior; e (c) o termo “educador social” para nos referir ao grupo de profissionais que atuam com MSE, sejam ATRSs ou Especialistas/equipe técnica, nas ocasiões em que forem encontradas convergências de resultados entre as duas categorias profissionais.

As tensões internas ao SSE que já começaram a se esboçar neste tópico delineiam-se de modo ainda mais claro no próximo. As metáforas oferecidas pelos nossos entrevistados para sintetizar a qualidade das relações estabelecidas no cotidiano de trabalho, assim como as que definem o espaço e o funcionamento da internação evidenciam o clima de constante tensão que prevalece no seu dia-a-dia.

## **6.2. As metáforas que caracterizam o contexto socioeducativo**

“Ele vai simular uma postura que a gente quer, que é de um bom comportamento, de uma respeitabilidade mínima (...) A gente vai fingir que acredita...” (ATRS, internação)

“Eu só lembro lá do filme do Carandiru (...) Eu cheguei lá e descobri que eu sou meio que uma Técnica Penitenciária, mas que não usa arma” (ATRS, internação)

---

<sup>22</sup> Ver tópico 6.3.2.3. A animosidade entre ATRSs e Especialistas.



“Lá dentro, você tem tudo. Você tem uma área da saúde, você tem uma área de esporte, uma área de lazer, (...) tem uma escola lá (...) Então, você tem como se fosse um mini- bairro, um mini... um *mini- estado* ali dentro, interno” (ATRS, internação)

“Hoje, é um *barril de pólvora* que a gente sabe manusear melhor” (ATRS, internação)

Ao longo das entrevistas, os educadores sociais forneceram diversas metáforas que abreviam e sintetizam as suas concepções sobre as relações de trabalho, a estrutura e a dinâmica das unidades de internação, em especial, considerando que privilegiamos as vozes dos ATRSS neste estudo e que a maior parte dos entrevistados atua nessas unidades. Destacamos as metáforas do teatro social, da cadeia, do mini-estado e do barril de pólvora para representar as unidades de internação<sup>23</sup>.

O DF tem sido objeto de severas críticas, pois é uma das unidades federativas com maior população de adolescentes em cumprimento de internação e internação provisória (SDH, 2011), apesar de a internação ser apresentada pelo ECA como uma MSE de excepcionalidade. Não é de surpreender, portanto, que a nossa amostra de entrevistados represente em maior proporção as unidades de internação. Em nível federal, existe uma tendência nacional de redução da taxa de crescimento de internações, segundo os dados da SDH (2011). No triênio 1996-1999, a taxa de internações cresceu 102,09%; já no triênio 2007-2009, essa taxa foi de 2,44%. Em nível estadual/ distrital, de acordo com dados da SEPLAN/GDF (2012), a média mensal de adolescentes em cumprimento de LA atualmente foi maior do que a média nas outras MSEs no ano de 2011, com a observação de que não existem dados oficiais quanto as MSEs de advertência, obrigação de reparar o dano e prestação de serviços à comunidade aplicadas no DF.

Do nosso ponto de vista, o modelo repressivo e conservador que prevalece nas unidades de execução de MSEs no DF relaciona-se com o histórico de maior investimento na MSE de internação, apesar de identificarmos avanços recentes nas MSEs de meio aberto. A cultura institucional que provém das unidades de internação se torna generalizada e passa a servir de modelo a outros tipos de unidades de execução de diferentes MSE, por exemplo, as casas de semiliberdade, o que foi verificado

---

<sup>23</sup> No que se refere às demais MSEs, os Especialistas entrevistados que atuam na LA estão no SSE há menos de 3 anos e narraram que estão ainda construindo a sua atuação profissional, não oferecendo imagens claras sobre as unidades de execução das LAs, diferentemente das claras metáforas empregadas pelos ATRSS sobre as unidades de internação.

anteriormente (Yokoy de Souza, 2008). Pela grande rotatividade de adolescentes e de educadores sociais entre as diferentes MSEs e entre as diferentes instituições, essa cultura institucional da unidade de internação se torna capilarizada, inclusive, para os programas de atendimento socioeducativo executados em meio aberto, nas quais os ATRSs se sentem sem atribuições claras e permanecem com concepções negativas sobre os adolescentes com histórico infracional, por exemplo.

A primeira metáfora empregada pelos educadores sociais entrevistados para se referir ao seu cotidiano de trabalho é o “teatro social”. Nas percepções que os nossos entrevistados relatam sobre as relações interpessoais estabelecidas no seu ambiente de trabalho, predomina a concepção do contexto socioeducativo como um teatro social, um drama em que cada um dos atores tem seu papel específico.

Ao descrever tal teatro, os entrevistados parecem reconhecer que os posicionamentos predominantes dos adolescentes, quando no interior dos módulos de internação, são marcados pelo antagonismo, tanto nas relações estabelecidas com os ATRSs quanto com os demais adolescentes com quem convivem. Nos jogos dramáticos que acontecem no palco do módulo, os adolescentes procurariam destacar sua valentia, desobediência, virilidade, endurecimento emocional e poder de domínio do outro, como formas de lidar com a condição de privação de liberdade e de angariar respeito e reconhecimento social.

Nesse jogo dramático de negociação de ofertas identitárias antagônicas, os ATRSs representam um único papel, o de “agente de segurança”, no qual carregam nas tintas que destacam seu poder disciplinador e o distanciamento emocional. Em pouquíssimos atos dessa trama teatral, os ATRSs se veem atuando de modo afiliativo junto a um adolescente, por exemplo, orientando-o, ouvindo-o e negociando pautas de conduta diferentes das que o conduziram à infração.

Da mesma forma, de acordo com os entrevistados, diante dos Especialistas, no palco das salas de atendimento das equipes técnicas, os adolescentes acionariam posicionamentos subjetivos menos agressivos, visando causar boa impressão interpessoal e obter relatório técnico com avaliação de comportamento positiva. Os ATRSs descrevem que um arco dramático se inicia na saída do adolescente do módulo em direção ao atendimento técnico, com atuações antagônicas com os ATRSs; atingiria seu clímax na sessão com o Especialista; e fecharia o ciclo no retorno ao módulo, novamente, em performance antagônica com os ATRSs. No clímax dramático, os adolescentes ofertariam

posicionamentos caracterizados por arrependimento dos atos cometidos, humildade, respeito aos mais velhos, controle emocional, ruptura com o uso de drogas, abertura para escutar conselhos dos adultos e valorização da escola, da família e do trabalho, entre outros. Por sua vez, os Especialistas se posicionariam como sujeitos capazes de acolher o adolescente e se preocupar com seu futuro, fazendo crer que confiam na eficácia das MSEs, que, da perspectiva dos ATRs, tem pouco efeito sobre o envolvimento infracional dos adolescentes.

No palco das relações intersubjetivas nas unidades de internação, há, via de regra, enorme rivalidade entre ATRs e Especialistas, tópico que será detalhado em seção próxima<sup>24</sup>. Esses posicionamentos subjetivos constituem e são constituídos por uma gama de fatores, destacando-se: a história de cada sujeito em interação; as macronarrativas sociais que nutrem as representações mútuas sobre as diferentes categorias profissionais e sobre quem é o adolescente autor de ato infracional; os valores, as crenças e as concepções existentes sobre estas duas categorias profissionais; as práticas sociais que permeiam o cotidiano socioeducativo; bem como a cultura institucional específica de cada unidade.

Por um lado, os especialistas se posicionam de modo a ressaltar as hierarquias da divisão social do trabalho em relação aos ATRs, enfatizando seus conhecimentos acadêmicos, seu poder de denunciar irregularidades ao Ministério Público e posicionando os demais como brutalizados e deseducados. Por outro lado, os ATRs posicionam os Especialistas como ingênuos e permissivos, o que os leva a serem facilmente enganados pelos adolescentes; também destacam sua própria importância, ao proteger a vida dos Especialistas em situações de rebeliões, se necessário, intervindo fisicamente. Como efeito, os ATRs posicionam os Especialistas como dependentes deles, aspecto também encontrado nos resultados de estudo anterior (Lopes de Oliveira e cols., 2004). Esse jogo de posicionamentos e contraposicionamentos interpessoais refletem as tensões históricas entre especialistas e não especialistas (Coimbra & Leitão, 2003) e também o modo como as distintas categorias constituem a si mesmas e a alteridade, por meio de negociações ativas (adesões e resistências) em torno dos significados que circulam no contexto socioeducativo.

A metáfora do teatro social converge com os resultados de estudo anterior (Yokoy de Souza, 2008), que investigou a cultura institucional de uma casa de semiliberdade, e que concluiu que ali existem papéis a serem desempenhados por

---

<sup>24</sup> Ver tópico 6.3.2.3. A animosidade entre ATRs e Especialistas.

adolescentes, Especialistas/equipe técnica, direção e ATRSs. Cada qual contribui de uma forma para revitalizar os valores desejados localmente por meio de rituais institucionais e evidenciam diversos posicionamentos interpessoais assumidos, resistidos e atribuídos a si e ao Outro (Korobov & Bamberg, 2004; Moissinac & Bamberg, 2005; Salgado & Gonçalves, 2007; Yokoy de Souza, 2008). Tais posicionamentos subjetivos expressam a polifonia da subjetividade e, para serem compreendidos, precisam ser contextualizados nas interações concretamente estabelecidas no contexto socioeducativo.

Outras metáforas bastante utilizadas nas entrevistas dizem respeito à estrutura e à dinâmica das unidades de internação, caracterizadas quer como penitenciárias, quer como um micro-estado autossuficiente. Os entrevistados relatam que, no dia a dia de trabalho, a unidade de internação é significada por eles próprios e pelos adolescentes—como uma cadeia; a execução da MSE como cumprimento de pena e, desse modo, o papel cumprido pelo ATRS se tornaria idêntico ao de técnico- penitenciário. A fim de minimizar o impacto dessa imagem, os ATRSs contrapõem a imagem da prisão a imagens de hotel, creche e escola, o que permite enfatizar as obrigações e os deveres a serem cumpridos, além das opressões e punições. Semelhante realidade tem sido repetidamente encontrada por pesquisadores do tema por todo o país (Arantes, 2000; Yokoy de Souza, 2008).

Foi frequente os entrevistados afirmarem que estavam estudando para outros concursos, especialmente, para o de técnico-penitenciário. O reconhecimento do *status* de técnico-penitenciário como superior ao *status* do ATRS, um caminho possível para os que desejam crescimento profissional, pode ser um fator que fortalece a cultura de cadeia das unidades de internação de adolescentes e contribui para a posição identitária predominante entre os ATRS como “agentes de segurança”. Há uma corrente dentro da categoria profissional dos ATRSs, inclusive, a qual defende que eles passem a ser denominados de “Agentes de Segurança Socioeducativos”<sup>25</sup>, por analogia aos Agentes de Segurança/Técnicos-Penitenciários existentes nas prisões para adultos e que, desse modo, fiquem melhor aparelhados para enfrentar as tensões e conflitos existentes nas unidades de atendimento.

As condições concretas de vida (ex: alojamentos, alimentação, cuidados médicos, normas de funcionamento, dispositivos para punições a faltas internas, obrigatoriedade da revista aos visitantes) e aspectos simbólicos da cultura institucional do

---

<sup>25</sup> Esta mudança terminológica tem sido proposta pelo sindicato local de ATRSs, como pode ser testemunhado pela pesquisadora que observou uma assembleia de ATRSs, a convite de um ATRS entrevistado.

SSE (ex: lei do silêncio, ocorrência de dialeto institucional próprio, valores celebrados no cotidiano) em muito se aproximam com as das instituições prisionais de adulto, o que torna possível afirmarmos que algumas instituições de execução de MSEs funcionam de acordo com a lógica da “cultura da cadeia” (Yokoy de Souza, 2008). Esta se sustenta na desconfiança na alteridade, na masculinidade hegemônica, na perspectiva retributiva e tende a se tornar um norteador para os processos de subjetivação tanto de adolescentes quanto dos educadores sociais.

As unidades de internação são também significadas pelos entrevistados a partir da imagem de um “mini-estado”, em que existiriam todas as instituições necessárias para o funcionamento autônomo (ex: escola, dormitório, restaurante, posto de saúde). O princípio da incompletude institucional para a execução das políticas de atendimento socioeducativo requer ações integradas e permanentes, as quais envolvam um conjunto de instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e organizações da sociedade civil. Assim, a fim de atender a este princípio, os programas de atendimento socioeducativo precisam ser articulados com outros serviços e programas orientados para a garantia dos direitos dos adolescentes (SDH, 2010a; Sposato & Costa, 2010). No entanto, o princípio de incompletude institucional parece não ser experienciado no cotidiano das unidades de internação, segundo o ponto de vista dos nossos entrevistados.

As últimas metáforas destacadas pelos ATRSs para apresentar o contexto de trabalho da internação utilizam imagens explosivas para representar o clima organizacional que prevalece: um “barril de pólvora” ou uma “bomba-relógio”. Ao tratar do cotidiano de trabalho nas MSEs, os entrevistados ressaltam o clima constante de intensa tensão e a percepção de iminente risco de rebeliões e de ameaça à vida, levando à necessidade de se manter um estado de constante alerta. As unidades são caracterizadas como “adrenalina pura” e constituem um “barril de pólvora”, a ser manuseado cuidadosamente. O estímulo a subjetividades vigilantes e punitivas é comumente identificado em instituições de privação de liberdade com características totalitárias (Guimarães, Meneguel & Oliveira, 2006); neste ambiente, o sujeito percebe que precisa se vigiar para atender às expectativas disciplinares da instituição e se manter em estado de constante alerta para se proteger de insultos e agressões físicas.

A execução da MSE de internação é apresentada pelos ATRSs como um ofício em que não há rotina fixa, em que devem lidar com acontecimentos imprevisíveis e com fortes cargas emocionais, especialmente no regime de trabalho por plantões de 24h.

Também a restrição de liberdade, característica da internação, a baixa qualidade das relações entre equipes profissionais e a percepção de risco iminente tendem a ter graves efeitos sobre a saúde do educador social que se desenvolve nesse contexto de trabalho, caracterizado pela vigilância superlativa e constante, a fim de detectar atitudes consideradas “suspeitas”, aspecto que voltaremos a discutir no tópico final deste capítulo. Por ora, basta citarmos os sentimentos de solidão, desamparo e estratégias defensivas diante das adversidades do cotidiano, como a ambivalência de sentimentos amor/ódio nas relações interpessoais e o amortecimento emocional, discutidos por Bottega (2009) no trabalho de educadores sociais.

A diversidade de terminologias para definir a função do educador social e as metáforas utilizadas para representá-lo são compreendidas neste estudo como um primeiro passo para a aproximação do leitor ao espaço, à dinâmica e ao clima organizacional das unidades de execução de MSE. No próximo tópico, trataremos do desenvolvimento profissional dos educadores sociais, considerando suas perspectivas acerca das profundas mudanças identitárias ocorridas desde os primeiros dias no exercício do trabalho, o momento atual e as projeções de trajetória profissional futura.

### **6.3. A paulatina conversão do ATRS de atendente em agente**

O conceito de conversão de Moscovici (2011), discutido também por Marková (2006), nos ajuda a compreender as sutilezas presentes no processo de desenvolvimento profissional dos educadores sociais do SSE. Antes de ingressarem no SSE, os ATRSs estudam muito o ECA e o SINASE para passarem no concurso e se identificam com os preceitos de proteção das MSEs. Com o passar do tempo participando do cotidiano do SSE, emergem sentimentos, crenças e valores ambivalentes a respeito dos adolescentes autores de ato infracional, das MSEs e da própria identidade profissional. Esses conflitos ocorrem por meio de diálogos internos ao longo das experiências do cotidiano de trabalho; após alcançarem uma resolução temporária, esses diálogos internos se transformam em diálogos externos e fabricam práticas sociais. Existe uma tendência de reavaliar o posicionamento enquanto educador e de se aderir à cultura da cadeia presente no SSE, convertendo-se em “agente de segurança”.

Nesta seção, nos aproximamos dos dois primeiros objetivos da pesquisa, referentes à análise dos processos de desenvolvimento dos trabalhadores do SSE e das concepções que eles possuem sobre si mesmos, sobre os adolescentes e os colegas de trabalho, bem como sobre a sua trajetória profissional. Ao colocarmos em diálogo os diversos códigos das entrevistas, evidencia-se que o cotidiano de trabalho no SSE colabora para violar as expectativas sobre o trabalho como educador social, criadas a partir das informações presentes nos editais de concurso. Não somente as expectativas iniciais não foram atendidas, como as primeiras experiências de trabalho no SSE causam um importante impacto subjetivo, especialmente para os educadores sociais mais jovens.

### 6.3.1. As motivações e as expectativas iniciais sobre o trabalho

“Você é louca? Vai prum centro de internação de adolescentes? (...) Então, (o concurso) não é visado mesmo!” (ATRS, internação)

“Um dos melhores salários nessa área (...) Teve gente que passou que achava que era um abrigo, achou que ia trabalhar com menor de rua (...) Eu sabia o que me esperava (...) que era encontrar uma prisão” (ATRS, internação)

“Tem uns vídeos na *internet*... Eu fiquei totalmente com medo. Hoje, eu já não teria medo (...) Eu fiquei tão assustada com as coisas que eu li que eu não quis trabalhar lá (...) No edital, quando eu fiz o concurso, falava isso, falava que o trabalho era de educador social (...) Parecia que a gente ia trabalhar numa escolinha bonitinha, assim, sabe? Nada a ver!” (ATRS, internação)

“Você pensa assim: “Caramba! Mexer com gente que já matou, que já roubou, já traficou, tem estuprador... Vou ser assim (...) Capitão Nascimento! (risos)” (ATRS, internação)

De acordo com Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010), a qualidade do vínculo/encontro estabelecido entre educador social e adolescentes começa antes mesmo do contato e da interação direta no programa de atendimento socioeducativo. Tudo se inicia a partir das motivações e das múltiplas determinações associadas à escolha do educador social para ocupar este lugar, processo que tende a incluir aspectos díspares como a necessidade de um salário para a sobrevivência, motivações assistencialistas, motivações religiosas, as experiências da própria adolescência, bem como motivações de exercer repressão sobre o outro. Estes elementos influenciam não apenas a postura do educador

social no trabalho, como seu comprometimento com as finalidades das MSEs e o modo como se relaciona com o adolescente, com os colegas de trabalho e com a direção das unidades. Apesar de sua relevância, nenhum desses aspectos motivacionais e atitudinais tem sido adequadamente considerado nos processos de seleção para o SSE, realizado por meio de concurso público baseado em conhecimentos teóricos e legislativos.

As motivações exibidas pelos entrevistados para trabalhar no SSE envolveram a sobrevivência (necessidade de renda estável, bom salário) e a baixa concorrência de candidatos nos concursos para o SSE, comparado a outros de mesma faixa salarial inicial. A parceria com amigos e familiares, e outros aspectos circunstanciais, também foram os motivos mais alegados para participar dos concursos públicos na área socioeducativa, embora muitos considerassem loucura a decisão de ingressarem nessa carreira.

Aqueles educadores sociais que tinham experiências prévias em projetos junto a jovens criaram expectativas distintas: de que iriam trabalhar como professores, em abrigos, escolas ou projetos esportivos, com crianças em situação de rua; ou, que realizariam atividades administrativas. Essas expectativas para a atuação como efetivos educadores se fundamentaram nos editais dos primeiros concursos para o provimento do cargo de ATRS<sup>26</sup>, que apresentavam, na descrição sumária das atividades do cargo, itens como “orientação à população atendida, planejamento, execução e avaliação de atividades sócio-educativas”. O desencontro entre o trabalho prescrito e o realizado concretamente intervém nas vivências de prazer e sofrimento no trabalho do educador social (Bottega, 2009) e colabora para a construção de identidades profissionais. No caso das unidades de execução de MSEs, ao encontrarem um ambiente pouco propício às mediações de caráter pedagógico, os ATRSs constroem identidades policiais, convergentes com as atividades realizadas no cotidiano de trabalho enquanto “agentes de segurança”.

Apenas em 22 de janeiro de 2010, a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Distrito Federal (SEPLAG) e a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS) publicaram a Portaria Conjunta no. 3<sup>27</sup>, que estabeleceu as atribuições do cargo Atendente de Reintegração Social (ATRS) da carreira pública de Assistência Social. Os editais dos concursos mais recentes, lançados após esta Portaria, apresentam atribuições operacionais para os ATRSs convergentes com o

---

<sup>26</sup> Edital do concurso público para provimento de vagas em cargos efetivos de nível superior e nível médio da Carreira Pública de Assistência Social, publicado no DODF de 22/10/09, p. 42.

<sup>27</sup> A Portaria Conjunta no. 3 SEPLAG/SEJUS foi publicada no DODF em 25/01/10, página 7.



cotidiano das unidades de internação. De acordo com esta Portaria, os ATRSs devem ser selecionados por concurso público, com único requisito de conclusão de curso de nível médio. Ali se apresenta a descrição detalhada das atribuições do cargo de ATRS em 45 itens, dentre os quais se destacam atividades relacionadas a: disciplina e normas internas (ex: livro de ocorrências); segurança (ex: manejo de cadeados e chaves; realização de vistorias no espaço físico); responsabilidades sobre o dormitório, a alimentação, o vestuário e a higiene dos adolescentes; escolta interna de adolescentes (ex: à escola e às salas de atendimento técnico) e externas (ex: acompanhar adolescentes a consultas médicas em hospital); revistas pessoais nos adolescentes e nos visitantes; e a observação de “anormalidades”, “irregularidades” e “atitudes suspeitas” (sic).

As atribuições do cargo de ATRS envolvem, sumariamente, a execução de “atividades relacionada à guarda, vigilância, acompanhamento e segurança dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (...), sob regime de privação de liberdade e/ou restrição de direitos, nas unidades de internação, semiliberdade e liberdade assistida”(sic). Um único item dessa Portaria, dentre os 45 itens que descrevem o cargo, remete à participação do ATRS em atividades que extrapolam a dimensão da segurança. Esse item se refere à atribuição de “auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas”; no entanto, a Portaria especifica que esse auxílio se reduz a orientar os adolescentes “para que mantenham a ordem, a disciplina, o respeito e a cooperação durante as atividades” (sic). Desse modo, entendemos que, a partir do que é apresentado como atribuição do ATRS na Portaria SEPLAG/SEJUS no. 3 de 2010, promove-se uma maior identificação do ATRS com a dimensão sancionatória da MSE e pouco se estimulam intervenções propriamente socioeducativas do ATRS junto aos adolescentes atendidos.

Outros entrevistados afirmam que suas expectativas eram mais realistas e compatíveis com a realidade do trabalho socioeducativo, nutridas pela participação em fóruns de discussão entre “concurseiros” (sic) na *internet*; pelo conhecimento próximo de pessoas que trabalhavam no SSE; ou, dada a visita a alguma unidade de execução de MSEs. Estes disseram já saber que as estruturas físicas das unidades de internação de adolescentes eram prisionais; mesmo assim, surpreenderam-se ao constatar que também o funcionamento dessas unidades era prisional.

Antes de entrarem em exercício, os educadores sociais entrevistados que desconheciam as MSEs procuraram informações sobre a realidade vivenciada nas unidades socioeducativas, por exemplo, em pesquisas acadêmicas e em vídeos na *internet*. Após

assistirem vídeos sobre rebeliões de adolescentes e lerem estudos sobre sequelas físicas e emocionais de educadores sociais que foram feitos reféns, os entrevistados relataram que sentiram grande aflição e medo de trabalhar nas unidades de internação. Essas fantasias negativas, presentes nesse momento inicial da trajetória profissional dos ATRSs, são construídas por meio de concepções negativas das unidades de internação como locais extremamente perigosos. É interessante notar que os entrevistados narraram que, ao longo do tempo inseridos nas unidades de internação, percebem esse contexto como menos ameaçador e atribuem isso às mudanças subjetivas percebidas como positivas acontecidas ao longo do seu desenvolvimento profissional (ex: maior assertividade e autocontrole emocional), como comentaremos no tópico 6.4.1, ainda neste capítulo.

Alguns educadores sociais imaginavam antecipadamente que precisariam se comportar de modo brutalizado diante dos adolescentes atendidos e que os adolescentes se comportariam de modo revoltado e confrontador. Essas expectativas negativas sobre o adolescente atendido e a qualidade das relações estabelecidas com ele se fundamentam nas concepções extremamente negativas existentes na nossa sociedade sobre o autor de ato infracional, o que também encontramos na análise dos memoriais produzidos por educadores sociais de todo o país, já apresentada no capítulo anterior. Esses estereótipos podem funcionar como profecias autorrealizadoras, quando as práticas institucionais os legitimam, ou podem ser questionados pelos educadores sociais, ao não serem efetivamente encontrados, no cotidiano de trabalho.

Já os Especialistas/ equipe técnica entrevistados afirmaram que escolheram trabalhar nas MSEs de meio aberto, que desejam permanecer ali apesar de ganharem menos e de possuírem precárias estruturas de trabalho. Todos os Especialistas/ equipe técnica entrevistados atuaram nos programas de atendimento de Liberdade Assistida; eles acreditam na eficácia das MSEs não privativas de liberdade, de modo convergente com o prescrito no ECA, e criticam os simulacros de prisão presentes das unidades de internação.

A atuação como educador social, de acordo com os Especialistas entrevistados, se realiza especialmente por meio do estabelecimento de relações interpessoais com os adolescentes e remete aos discursos da Socioeducação e da Pedagogia da Presença (Costa, 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2010). O discurso da Socioeducação, já analisado no capítulo anterior, a partir dos resultados dos memoriais, é fortemente acionado nas entrevistas dos Especialistas. Aqui, enfatizamos que a atuação socioeducativa se pautaria pelo encontro, pelo estabelecimento de vínculo, com o adolescente no qual se

reconheceriam aspectos afetivos e expressivos. Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010) entendem que o encontro é uma experiência ontológica necessária entre os sujeitos do processo socioeducativo que não pode ser reduzida a atos formais e burocráticos. O estabelecimento de relações afetivas e relações interpessoais de qualidade nas situações de trabalho demanda uma disposição de acolhimento, não moralista, não persecutória.

No enquadre epistemológico assumido nessa pesquisa, compreende-se que os participantes trazem para o diálogo suas experiências do presente, suas tradições passadas e suas expectativas sobre o futuro. Os Especialistas entrevistados narram que atualizam, na atuação socioeducativa, expectativas de atuação enquanto agentes de transformação social junto aos adolescentes; identificam-se, no tempo presente, como promotores de inclusão escolar de adolescentes e de inclusão social da família dos adolescentes atendidos; além disso, afirmam que o cumprimento de MSEs potencializa futuras trajetórias de desenvolvimento para os adolescentes, distintas do seu histórico infracional. Assim, os Especialistas da LA entrevistados privilegiam narrativamente uma atuação profissional mais próxima da dimensão pedagógica das MSEs, em oposição ao privilégio da dimensão sancionatória das MSEs nas entrevistas dos ATRs das unidades de internação.

Após apresentarmos as diferentes expectativas e antecipações que os educadores sociais tinham e que influenciam a construção da sua identidade profissional, apresentamos a seguir o retrato das primeiras experiências dos educadores sociais no SSE e a construção de relações com os adolescentes, com os colegas de trabalho e com as direções das unidades.

### 6.3.2. As relações interpessoais no sistema socioeducativo

As primeiras experiências dos educadores sociais entrevistados no SSE foram consideradas negativas, marcadas por: antagonismo com os profissionais terceirizados que estavam sendo substituídos pelos novos concursados; ansiedade devido ao clima tenso derivado de recentes rebeliões; sensação de despreparo para as situações do cotidiano; aprendizagens feitas exclusivamente com os colegas de trabalho; e pela grande coesão estabelecida dentro da equipe de trabalho. Aprofundaremos cada um desses aspectos, na sequência.

### 6.3.2.1. O antagonismo com terceirizados

“A gente (...) sofreu um terror psicológico pelos funcionários que tavam saindo (...) amedrontar a gente (...) Com rebeliões quase diárias... Morte, espancamento, enfim... A gente foi chamado pra, digamos, assim, pra conter essa crise” (ATRS, internação)

“Os agentes de segurança terceirizados ficavam de rixa com a gente que tava entrando (...) Eles chegaram até a falar pros adolescentes: ‘ó, faz bagunça mesmo, sacaneia mesmo esses concursados aí’. Então, começou rebelião. Os novatos sem preparo nenhum. Aquela loucura. (...) Se tiver uma rebelião, um colega seu for pego ali, você não sabe manejar uma tonfa, você não sabe... você entra ali cru!” (ATRS, internação)

“Tinha muito terceirizado lá (...) A gente chegou, não tinha disciplina, não tinha nada! A gente entrava nos módulos pra conhecer os módulos, tinha menino gritando, sabe? Fazendo terror com a gente! (...) Olha, quando a gente tomou posse, a gente foi, literalmente... jogado na cova dos leões. Quer dizer, a gente não teve curso de nada” (ATRS, internação)

Houve um intervalo de tempo de 10 anos, segundo os entrevistados, entre os concursos públicos para provimento de cargos do SSE do DF. Nessa década, os profissionais que atuavam nas unidades eram prestadores de serviço terceirizados, comissionados ou contratados por meio de convênios estabelecidos entre o GDF e entidades de caráter filantrópico e religioso. Os novos educadores sociais contratados por meio de concurso público chegaram exatamente para substituir progressivamente esses trabalhadores não concursados, até que chegou um ponto em que 90% dos cargos no SSE local eram ocupados por esses recém-concursados. Em seus primeiros dias de trabalho, nossos entrevistados relatam que foram mal recebidos, escutaram relatos amedrontadores e não receberam quaisquer orientações sobre o trabalho em desenvolvimento. Com isso, projetos em andamento não tiveram continuidade e a animosidade foi tanta, que muitos trabalhadores pediram exoneração.

Os ATRSS relatam que sofreram “terror psicológico” (sic) por parte dos profissionais não concursados que estavam sendo substituídos e que estes estimulavam os adolescentes a realizarem “troles” (ex: jogar comida, gritar, xingar) e, até mesmo, a iniciarem rebeliões para assustar os novos profissionais. Muitos dos ATRSS entrevistados

foram nomeados em meio a um momento de crise no SSE do DF<sup>28</sup>, 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”. Para os ATRSs que entraram mais recentemente, já existiram cursos de treinamento inicial, a fim de familiarizá-los com possíveis meios de contenção de adolescentes.

Esse contexto inicial de trabalho, marcado pelo risco de vida, pela ausência de treinamento em procedimentos de segurança e pelo clima de “terror” vivenciado, foi determinante para engendrar a construção de um perfil profissional muito mais próximo do “agente de segurança” do que do educador social. A necessidade a ser inicialmente atendida era a de se manter vivo naquele contexto de trabalho percebido como ameaçador; não havia muitas brechas percebidas como propícias para se atuar na promoção de desenvolvimento de adolescentes que os queriam agredir. O modo mais frequentemente acionado pelos educadores sociais para lidar com o medo de ser atingido em rebeliões envolve a reivindicação do uso de instrumentos de trabalho para a contenção dos adolescentes (ex: algemas, tonfas); de maior quantitativo na equipe; e da nomeação de gestores linha-dura. Essa reação reitera o endurecimento institucional como única alternativa para lidar com situações de conflito, sem o questionamento sobre a cultura institucional que participa da construção da própria conjuntura de crise (Oliveira, 2000; Roman, 2009; SEDH, 2011).

Os ATRSs dizem nas entrevistas que, nesse momento inicial, foram acolhidos pelos ATRSs que ainda permaneciam do concurso feito 10 anos antes; esses ATRSs foram significados de modo afetivo e são alvo de admiração pelos entrevistados, que se sentiram acolhidos em um grupo coeso, em uma “família” de ATRSs, como apresentamos na sequência.

---

<sup>28</sup> A fim de contextualizar o leitor que não é familiarizado com o SSE do DF, disponibilizamos links para reportagens da época a esse respeito:

- Reportagem DFTV, 01/09/09: “Adolescentes brigam no CAJE”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Pjr1PS5KAAA>. Acesso em: 03/11/12.
- Reportagem Jornal Correio Braziliense, 02/12/10: “CAJE será proibido de receber internos”. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2010/12/02/interna\\_cidadesdf,225757/caje-sera-proibido-de-receber-internos.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2010/12/02/interna_cidadesdf,225757/caje-sera-proibido-de-receber-internos.shtml). Acesso em: 03/11/12.

### 6.3.2.2. O acolhimento na “família” dos ATRSs

“Quando você trabalha no plantão, aquelas pessoas do seu plantão são a sua família! (...) você fica muuuuito unido. Muito unido mesmo!” (ATRS, internação)

“O pessoal foi me ajudando, principalmente o Don<sup>29</sup> lá que trabalha comigo. Ele que me ensinou o trabalho todinho (...) Eu até brinco com o pessoal que eu sou afilhado do Don (risos)” (ATRS, internação)

“Os agentes, a gente tem uma filosofia. Assim: ‘agente/ a gente vai fechar tudo entre agente/ a gente’ (...) Se não fosse isso, eu te falo, eu não daria conta... de ficar lá”. (ATRS, internação)

Segundo os ATRSs entrevistados, 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 de identificação pelos entrevistados, que empregaram metáforas familiares para se referirem a eles (ex: padrinhos, pai).

Esses ATRSs mais antigos foram enviados para treinar os recém- contratados, ensinando-lhes, sem remuneração adicional, o trabalho operacional realizado nas unidades de internação. Deram conselhos sobre como se relacionar com os adolescentes e escutaram os sentimentos de angústia e despreparo dos primeiros dias de trabalho dos novos ATRSs. Com isso, a coesão interna ao grupo dos ATRSs se fortaleceu e a cultura institucional previamente existente nas diversas unidades de internação se disseminou para todas as unidades, mesmo para as que haviam sido inauguradas recentemente ou cujo quadro de recursos humanos fora totalmente renovado com a saída dos profissionais terceirizados.

Ao passo que os novos ATRSs participam do SSE, sua identidade profissional é afetada fortemente pelos processos semióticos desse contexto cultural, mediados junto aos ATRSs mais experientes, em especial pelas concepções dos adolescentes como sujeitos perigosos e pela descrença na eficácia das MSEs. A memória de rebeliões vivenciadas pelos ATRSs mais experientes se tornou uma memória coletiva e intersubjetivamente construída (Bellelli, Curci & Leone, 2007), por conta do alto grau de pertencimento ao

---

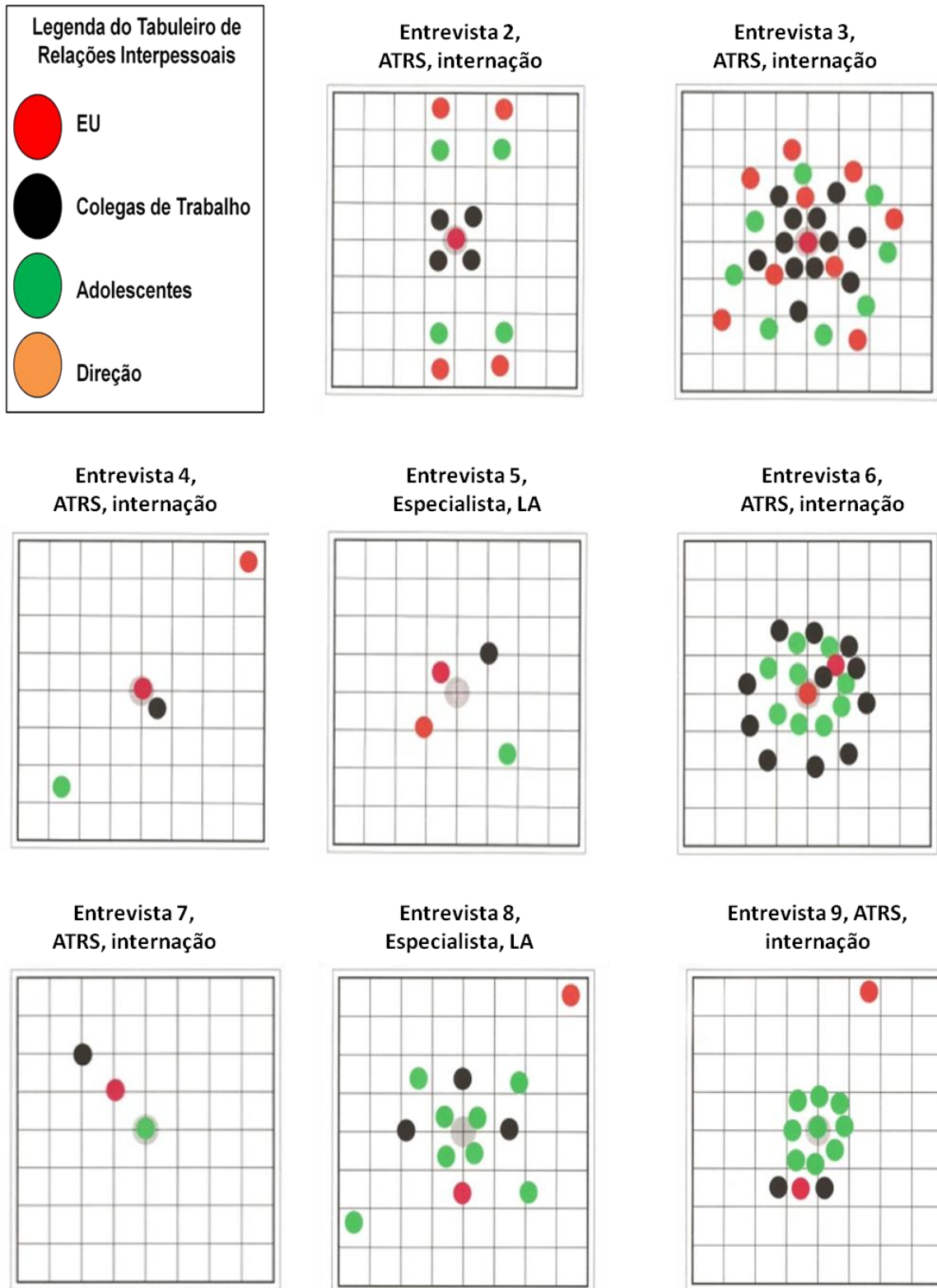
<sup>29</sup> Nome fictício para designar o ATRS com mais experiência nomeado na entrevista.

grupo e do forte afeto compartilhado no cotidiano entre as diferentes gerações de ATRSs. Mesmo que os novos ATRSs não tenham experienciado rebeliões das unidades de internação, estes eventos funcionam como recursos de identificação coletiva e de interpretação sobre os riscos inerentes do trabalho no SSE. Desse modo, aquilo o que é exceção no cotidiano (ex: rebeliões e fugas de adolescentes) se torna o principal mediador que fomenta a identidade e as práticas profissionais cotidianas.

Além dos enunciados presentes nas entrevistas, podemos igualmente identificar essa grande coesão dentro do grupo de ATRSs por meio dos resultados dos Tabuleiros de Relações Interpessoais (Figura 6, a seguir), técnica utilizada nas entrevistas individuais a fim de levar os entrevistados a representarem sua percepção das relações sociais no contexto de trabalho (ver Apêndice 5). Nos Tabuleiros, os colegas de trabalho (adesivos negros) são geralmente posicionados de modo muito próximo ao entrevistado (adesivo vermelho), pois são representados como fontes de apoio emocional, segurança física e aprendizagens mútuas. Para os ATRSs, essa coesão se mostra especialmente forte entre os colegas da equipe que compartilham o mesmo plantão de 24h, significada como uma “família” que deve proteger seus membros e promover a socialização dos novatos.

Em contraste com a grande coesão interna entre os membros da própria categoria profissional, verificamos um enorme antagonismo entre ATRSs e Especialistas/equipe técnica, tema que é objeto do próximo tópico.

Figura 6: Tabuleiros de Relações Interpessoais dos entrevistados





### 6.3.2.3. *A animosidade entre ATRs e Especialistas*

“Não adianta as coordenadoras do sistema, elas falam: ‘Ah, vocês têm que tirar esse perfil de policial de dentro de vocês. Vocês não são policiais, vocês são cuidadores!’. Mas não tem como!” (ATR, internação)

“O meu chefe uma vez falou: ‘Você aqui é o disciplinador, você aqui é que é o educador e também o segurança!’” (ATR, internação)

“Eles pensam que os agentes são o malzão, uns cascas-grossas, quer ser os pu-li-ça (polícia) (...) Os agentes acham que os psicólogos são um bando de amigo de bandido (...) O agente, ele não pode dar as coisas pros meninos. E o psicólogo, ele não pode restringir” (ATR, internação)

No cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo, a relação entre ATRs e Especialistas/equipe técnica é distante; eles pouco interagem e muitos sequer se cumprimentam. Esse antagonismo identificado aqui é também relatado em outras pesquisas (Fuchs, 2009; Moraes & Lima, 2007; Roman, 2009; Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2010) e pode ser percebido pela própria pesquisadora já na ocasião em que foram feitos os convites para as entrevistas. Alguns ATRs convidados negaram-se a participar da pesquisa pelo fato da pesquisadora ser psicóloga; alegaram que se negam a falar com psicólogos, pois eles “vivem num mundo de fantasia” (sic), ignorando a dura realidade vivenciada, em especial, nas interações entre os ATRs e os adolescentes dentro dos módulos nos regimes privativos de liberdade. Mesmo no contexto das MSEs de meio aberto, essa animosidade entre ATRs e Especialistas/equipe técnica é presente, por conta da identificação do ATR com a identidade profissional do “agente de segurança”. Os ATRs que se mostraram mais abertos à participação na pesquisa relataram que já conviveram com psicólogos em suas redes sociais ou familiares ou já fizeram psicoterapia. Ou seja, as concepções potencialmente positivas sobre a categoria profissional dos psicólogos e, em nível mais geral, dos Especialistas da equipe técnica foram construídas fora do contexto de trabalho no SSE.

Na cultura institucional, os ATRs parecem ser representados pelos Especialistas como pessoas brutalizadas, com perfil policialesco, rudes ou pouco comprometidos com tarefas que não se refiram à segurança, no caso das MSEs de meio fechado, ou com tarefas que não sejam administrativas, no caso do meio aberto.

Já os Especialistas/equipe técnica parecem ser representados pelos ATRs como extremamente permissivos, como sujeitos amedrontados diante dos adolescentes e

cujo trabalho é ineficaz. Os ATRSs se queixam que os Especialistas/equipe técnica acreditam ingenuamente nas mentiras contadas pelos adolescentes e encaminham denúncias infundadas que prejudicam os ATRSs, sem nem procurá-los para averiguar a veracidade das informações. Outra queixa regularmente encontrada nas entrevistas dos ATRSs sobre os Especialistas se refere ao fato de que, para os ATRSs, os Especialistas parecem ser insensíveis aos sofrimentos dos ATRSs, que se ressentem da falta de cuidado para seu grupo profissional, especialmente, quando verificam que os adolescentes são acompanhados por psicólogos e eles não o são.

Essa rivalidade entre ATRSs e Especialistas remete à divisão social do trabalho, em geral, ou seja, à oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual herdada da constituição do próprio sistema capitalista. Tal processo colabora para a fragmentação do olhar e para a hierarquização das intervenções socioeducativas (Fuchs, 2009). A divisão social do trabalho é fortalecida institucionalmente nas unidades que executam MSEs por meio de dispositivos diversos, como: as vestimentas usadas por cada categoria profissional; o conforto e a localização dos diferentes ambientes de trabalho; as respectivas posturas assumidas diante dos adolescentes; bem como se reflete na organização de rotinas de trabalho: plantão de 24h do ATRS *versus* expediente em horário comercial tradicional, facultado aos Especialistas. Além disso, os cargos e gratificações mais elevados do SSE são destinados exclusivamente aos Especialistas, o que gera frustração em muitos ATRSs com alta titulação.

Essa rígida divisão social do trabalho entre cargos operacionais/ATRSs e técnicos/Especialistas no funcionamento institucional propicia um clima de não cooperação entre as diferentes equipes no SSE. Não costumam existir reuniões de educadores sociais de diferentes unidades do SSE e nem mesmo entre educadores sociais da mesma unidade. A designação de diferentes sujeitos para distintos postos de trabalho, conforme discussão de Coimbra e Leitão (2003), favorece a organização do trabalho entre dois âmbitos: em um polo, o lócus da competência, do saber-poder, do conhecimento verdadeiro, da autoridade legitimada; e, em outro polo, o lócus da falta, do não-saber, da des-qualificação.

A partir das nossas entrevistas, interpretamos que o lugar ocupado pelos Especialistas/ equipe técnica é instituído na cultura socioeducativa como lócus da competência e o lugar ocupado pelos ATRSs como o lócus da falta. Estes distintos lugares são construídos socialmente e historicamente e passam a construir a relação dos

educadores sociais consigo mesmo, com o mundo e com os Outros, bem como passam a fabricar formas de pensar, de perceber, de sentir e de agir nos programas de atendimento socioeducativo.

Outra dimensão dessa divisão rígida de trabalho e da rivalidade entre Especialistas e ATRSs se refere à queixa dos ATRSs sobre o poder exclusivo do Especialista em redigir os relatórios técnicos que subsidiarão as decisões do juiz sobre o adolescente. De acordo com os ATRSs entrevistados, os Especialistas possuem uma visão romantizada e fantasiosa do adolescente; seriam os ATRSs quem conheceriam melhor os diversos personagens representados pelo adolescente no “teatro social” da unidade, mas estes reclamam que suas opiniões sequer são ouvidas pelos Especialistas.

Apesar desse suposto maior conhecimento sobre os adolescentes, os ATRSs não participam da produção dos relatórios, nem são chamados pelos Especialistas para contribuir com reflexões sobre os comportamentos dos adolescentes. O mesmo dado foi encontrado por Fuchs (2009), em estudo que investigou o contexto de casa de semiliberdade. Os Especialistas que elaboram os relatórios, em geral, conhecem o adolescente a partir do atendimento realizado de modo individual, fora do módulo e sem considerar as demais atividades realizadas na escola e oficinas profissionalizantes. Do ponto de vista dos ATRSs, as avaliações técnicas realizadas pelos Especialistas são uma espécie de enredo de ficção construído entre a equipe multiprofissional, construído unicamente com base em posicionamentos subjetivos acionados em um contexto considerado artificial, diferente das práticas cotidianas que cercam o adolescente, e no qual cada um cumpre diferentes papéis no “teatro social”, como discutimos anteriormente.

Na ausência de condições de diálogo entre essas duas categorias profissionais, nota-se que alguns dispositivos institucionais são convertidos em “armas”, no ataque ou defesa de um lado e outro. O livro de ocorrências é um deles: estando fora do espaço e do tempo do cotidiano dos adolescentes, os Especialistas privilegiam o uso do livro de ocorrências como fonte de informações sobre os comportamentos dos adolescentes que acontecem fora do alcance de sua visão. Sabendo disso, uma importante parte da atuação do ATRS é mediada pela “canetada”, ou seja, pela elaboração de registros acerca das faltas internas do adolescente no livro de ocorrências da unidade. Nota-se que o livro de ocorrências funciona como subsídio também para as decisões sobre micropenalidades a serem dadas aos adolescentes com faltas graves na unidade. De acordo com Fuchs (2009) e também verificado anteriormente por nós (Yokoy de Souza, 2008), em contextos de MSE

de semiliberdade, o estabelecimento de limites, regras de convivência e uso do espaço tem sido prioritariamente mediado pelo livro de ocorrências mais do que pela palavra dialogada.

Quando o ATRS apela ao Especialista para ajudá-lo a mediar imediatamente uma falta cometida pelo adolescente, é solicitado a registrar o problema no livro de ocorrências e aguardar a futura tomada de decisão. De acordo com os ATRSs entrevistados, a única ocasião em que lhes é facultado verbalizar suas reflexões sobre o comportamento dos adolescentes é no Conselho Disciplinar, extraordinariamente convocado para deliberar sobre punições dadas aos adolescentes que cometem alguma falta gravíssima no interior das unidades de internação.

O único item da Portaria SEPLAG/SEJUS no. 3 de 2010 que se refere às relações estabelecidas entre ATRSs e Especialistas/equipe técnica dispõe que os primeiros devem “prestar informações à equipe de profissionais técnicos sobre o desenvolvimento observado nos adolescentes para compor os relatórios e estudos de caso”. Esta prestação de informações, como vimos, tem acontecido exclusivamente por meio dos registros nos livros de ocorrência, sem que aconteçam momentos de discussão de casos entre equipes de ATRSs e equipe de Especialistas. Nesse contexto de rivalidade entre ATRSs e Especialistas e de forte divisão social de trabalho, o poder da “canetada” é intensificado pela falta de espaços do diálogo e pelas rígidas hierarquias estabelecidas entre os dois grupos de educadores sociais.

Essa animosidade entre ATRSs e Especialistas também representa a tensão da antinomia dialógica estabelecida na cultura socioeducativa entre a dimensão sancionatória e a dimensão educativa das MSEs. Apesar de todos serem chamados a exercer o papel de educadores (o que está representado na nossa opção política de chamar todos os profissionais do SSE de “educadores sociais”), na prática, à equipe técnica (Especialistas) caberia a responsabilidade pela execução da dimensão educativa da MSE, pelo trabalho técnico e intelectual; já à equipe de segurança (ATRSs), caberia a execução da dimensão sancionatória das MSEs, o trabalho operacional. Essa dicotomia educação/ sanção é concretizada institucionalmente por meio da divisão das Gerências (Gerência de Segurança e Gerência Socioeducativa), nas diferentes unidades de internação do DF. A primeira é composta por ATRSs e é responsável pelas medidas de segurança, prevenção de evasões de adolescentes, alimentação, dormitórios, higiene, punições a ocorrências internas que divergem das normas disciplinares da unidade. Já a Gerência Socioeducativa é composta

pela equipe de Especialistas e coordena atividades de Educação, Saúde e benefícios dados a adolescentes que apresentam bom comportamento.

O caráter educativo das MSEs é atribuído pelos ATRS exclusivamente aos Especialistas/ equipe técnica e parece prevalecer na execução das MSEs de meio aberto sobre o caráter sancionatório, de acordo com os nossos entrevistados. Quando os ATRSs eventualmente se referem ao seu papel como educadores, o fazem de modo irônico que remete à tensão entre, por um lado, o que é apresentado pelo ECA e defendido pelos Especialistas e pela direção das unidades e, por outro, a necessidade dos procedimentos de segurança, de contenção e de disciplina para o funcionamento das unidades de internação. A atuação dos ATRSs é apresentada institucionalmente ao ATRS novato, nas mediações feitas pelos ATRSs mais experientes, por meio da tríade educação/disciplinarização/segurança, com prevalência dos dois últimos elementos. Como efeito, o caráter educativo da MSE, para os ATRSs, acaba se travestindo em ações de caráter disciplinador e constritor do comportamento do adolescente.

Segundo análises de Fuchs (2009) e Roman (2009), no cotidiano dos programas socioeducativos restritivos de liberdade, alguns profissionais ironizam a sua condição de educadores; é comum agirem como “agentes de segurança”, ou estarem preocupados exclusivamente com rotinas institucionais impessoais. Há a crença arraigada de que a violência é única relação possível entre ATRSs e adolescentes nas situações-limite; as iniciativas de promover diálogos e negociações de conflitos são vistas pelos agentes de segurança como ingenuidades. Alguns ATRSs também atuam como seguranças em empresas privadas e sua identidade profissional se fundamenta na ótica da repressão, sendo colocadas em segundo plano a educação, a inclusão social e a garantia de direitos dos adolescentes.

Nossos resultados convergem com os estudos da nossa revisão de literatura no que se refere à dificuldade vivenciada pelos ATRSs em harmonizar a atitude humanista preconizada pelo ECA e as exigências para se manter o direito social à segurança dentro da unidade (Moraes & Lima, 2007; Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2010). Para resolver essa ambiguidade de papéis do ATRS, nossos entrevistados defendem que seria benéfica a todo o SSE a divisão rígida de trabalho estabelecida entre as posições de “ATRS-educador social” e de “ATRS-agente de segurança”, que já se encontra implementada em uma das unidades socioeducativas do DF.

Entretanto, a posição que defendemos nessa pesquisa é que as dimensões educativas e sancionatórias que estruturam as MSE, ao invés de se constituírem como dicotomia de pólos mutuamente excludentes, podem funcionar em uma antinomia dinâmica e dialógica, na qual ambas coexistem e se condicionam como figura-fundo (Marková, 2006); ou seja, educação e sanção não são termos incompatíveis. Historicamente, as políticas atendimento a adolescentes em conflito com a lei foram marcadas pela prioridade da dimensão sancionatória e pelo enclausuramento dos jovens (Lopes de Oliveira & Yokoy de Souza, 2012; Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, 2005; SDH, 2011). Recentemente, novas legislações e novos conceitos têm sido construídos para romper com esse histórico e para construir novas práticas de atendimento. Com a Lei do SINASE, procura-se privilegiar a ação socioeducativa sobre os aspectos exclusivamente sancionatórios no SSE. Além disso, no discurso da Socioeducação, presentes nos memoriais e nas entrevistas, novas terminologias têm sido recentemente construídas a fim de conjugar essa antinomia educação/sanção no âmbito do SSE, por exemplo, a “responsabilização”, discutida anteriormente, e a “presença educativa”, enquanto recurso empregado pelo adulto enquanto figura de autoridade a ser respeitada pelo adolescente.

Apesar desse abismo interpessoal existente entre ATRSs e Especialistas, ao longo das entrevistas, foi possível identificar tentativas de aproximação entre estes dois grupos profissionais, tanto no meio aberto quanto no meio fechado. Fuchs (2009) e Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010) defendem a permanente socialização de informações e a construção coletiva de saberes entre ATRSs e Especialistas, considerando as especificidades e responsabilidade das ações de cada categoria profissional. De acordo com a Resolução do SINASE (CONANDA, 2006), não deveria existir na dinâmica institucional do SSE brasileiro hierarquia de saberes que impeça a socialização de informações e a coconstrução respeitosa, democrática e participativa de saberes. No entanto, no atual momento histórico, no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo, o diálogo entre ATRSs e Especialistas é ocasião rara. Da mesma forma, o diálogo entre adolescente e ATRS tem sido relegado a segundo plano pelo ATRS, como discutiremos na próxima seção, no distanciamento afetivo adotado pelo ATRS para potencializar a própria segurança nas unidades de internação.

#### 6.3.2.4. *Os paradoxos na relação com os adolescentes*

“Com o tempo, eu aprendi a conversar só o que interessa mesmo e aí... tem mais respeito também. Eu não converso tanto, não tenho aquela aproximação, tipo, porque isso não vai ajudar” (ATRS, internação)

“Tu tem que ter uma relação ali de menor, de melhor convivência possível (...) Você não precisa nem ser ríspida nem, nem abrir as pernas, entendeu?” (ATRS, internação)

“Tem outras pessoas que são ruins de coração mesmo. É bíblico. O cara nasceu ruim (...) Esses são a minoria, viu? Vamos botar aí 3%. (...) Esse aí, você pode dar a punição que for pra ele, ele não vai mudar. Esse aí, só se eliminar da face da Terra” (ATRS, internação)

“Olha, a questão é a seguinte: se você tá preso, eu to solta. Tudo aqui fora, você precisa de mim. Ou você pede por favor ou você pede pra outra pessoa” (ATRS, internação)

As relações interpessoais estabelecidas entre os educadores sociais e os adolescentes atendidos possuem características diferentes entre as diferentes categorias profissionais, gêneros e programas de atendimento socioeducativo. Os Especialistas entrevistados narram que possuem grande envolvimento intersubjetivo e estabelecem relações de boa qualidade com os adolescentes que cumprem LA, favorecidas pela maior ênfase na dimensão educativa sobre a dimensão sancionatória nas MSEs de meio aberto e pela valorização do papel ativo do próprio adolescente em modificar suas trajetórias de desenvolvimento. As queixas narradas pelos Especialistas sobre suas relações com os adolescentes se referiam a decepções e frustrações experienciadas nas ocasiões em que o adolescente morreu, reincidiu na infração ou quando a rede de serviços para os quais o adolescente foi encaminhado falhou.

Como optamos por privilegiar a voz dos ATRSs nesta pesquisa e estes trabalhavam em unidades de internação, exploraremos mais a relação estabelecida entre os ATRSs e os adolescentes nos contextos de privação de liberdade. Estas relações, de acordo com os ATRSs entrevistados, são marcadas por constantes conflitos devidos à própria condição de privação de liberdade: a pouca privacidade; a necessidade de cada um se submeter aos horários coletivos para atividades do cotidiano, por exemplo, as refeições; e a restrição das oportunidades de escolha, por exemplo, quanto às vestimentas proibidas, horários para dormir e acordar e a limpeza do módulo e dormitórios. Os ATRSs sintetizam

as relações estabelecidas com os adolescentes como de “melhor convivência possível”, para se remeter às especificidades de atuarem como agentes de disciplinarização do comportamento dos adolescentes no contexto de privação de liberdade.

Os ATRSs entrevistados entendem que as MSEs funcionam como uma punição fraca para os atos infracionais dos adolescentes, que se aproveitariam da suposta brandura do ECA. Do mesmo modo como nos memoriais analisados anteriormente, nas entrevistas predominam concepções negativas sobre os adolescentes que cumprem MSEs. Os adolescentes são representados como sujeitos sujos, mentirosos, manipuladores, imediatistas, mal educados, bandidos altamente perigosos que ameaçam os outros adolescentes e os ATRSs. Essas concepções negativas são enraizadas na cultura brasileira e reforçam a cultura do medo e os mitos da periculosidade juvenil e da impunidade associada ao ECA, tão divulgados pela mídia de massa e tão enraizados na cultura brasileira, ensejando a demanda por práticas cada vez mais rígidas como estratégias falaciosas de combate às infrações juvenis (Rizzini, Zamora & Klein, 2008; SEDH/ANDI, 2012). Essas representações hegemônicas (Duveen, 2007; Moscovici, 2003) sobre o adolescente com histórico infracional raramente são alvo de reflexões sistemáticas e costumam ser fundamentadas em crenças e valores<sup>30</sup> profundamente enraizados nas práticas sociais e em disposições afetivas e, com isso, tornam-se padrões bastante resistente a mudanças.

Os estereótipos negativos sobre os adolescentes expressam valores culturais concretizados nas práticas sociais e institucionais com efeitos sobre as trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes que cumprem MSEs (Lopes de Oliveira, Silva & Yokoy de Souza, 2010). O contexto socioeducativo possui uma pauta de concepções sobre quem é o adolescente e um conjunto de expectativas sobre o comportamento dele que colaboram no estabelecimento do papel que eles cumprem no “teatro social” da cultura institucional, como discutimos anteriormente.

De um ponto de vista sócio-cultural, valores humanos, crenças, concepções de mundo e de sujeito, conhecimentos e práticas sociais constituem-se mutuamente. A pessoa busca participar em práticas culturais compatíveis com seus valores, o que cria um processo circular de retroalimentação que aumenta a força dos valores, que passam a orientar os processos de interpretação e de construção de significados (Branco, Palmieri &

---

<sup>30</sup> Uma importante diferença entre crenças e valores, de acordo com Branco e Valsiner (2012), é a de que os valores são mais resistentes a mudanças por meio somente de informação ou treinamento, pois são carregados afetivamente ao longo da ontogenia.



Pinto, 2012). Desse modo, compreendemos que as concepções sobre os adolescentes que cumprem MSEs se pautam em valores já possuídos pelos educadores sociais e que colaboram para a constituição das suas práticas profissionais nos programas de atendimento socioeducativo, em um processo cíclico em que todos estes elementos engendram-se mutuamente.

Nas interações do cotidiano, os ATRSs se sentem desprezados pelos adolescentes, por representarem uma figura de autoridade que, na instituição, competiria simbolicamente com a autoridade familiar. Além disso, os ATRSs se sentem muito desrespeitados quando são posicionados pelos adolescentes como empregados. Nesses momentos, como reação ao desrespeito e à humilhação intersubjetivamente experienciados, os ATRSs também humilham os adolescentes, significando-os como bandidos que estão presos e que, portanto, dependem do ATRS para tudo; ao mesmo tempo, o ATRS refirma o seu poder como agente de segurança e como adulto disciplinarizador do adolescente.

O respeito, o estabelecimento de limites e o equilíbrio entre permissividade e intolerância são três ideias constantes nas falas dos ATRSs entrevistados. Entretanto, quando utilizam o termo respeito, em geral, os ATRSs referem-se ao amortecimento de conflitos interpessoais, visando à manutenção da ordem na instituição. O significado de respeito no SSE, portanto, não parece envolver uma relação interpessoal orientada à reciprocidade de posições, contexto para o reposicionamento do adolescente frente às suas relações pessoais e sociais (Fuchs, 2009).

O gênero também é uma dimensão que interfere significativamente nas relações estabelecidas entre ATRSs e adolescentes. A celebração da masculinidade hegemônica que acontece na cultura socioeducativa e os procedimentos cotidianos de revista pessoal dos adolescentes (feitos exclusivamente pelos ATRSs homens) favorecem a ocorrência de maiores conflitos entre os adolescentes e os ATRSs homens, que precisam reafirmar a sua força física e exercer o papel de figura de autoridade perante os adolescentes. Os entrevistados entendem que, no início do trabalho como ATRS, as mulheres têm mais dificuldade em se impor nos confrontos com os adolescentes, revelando os valores machistas típicos da sociedade brasileira que se refletem igualmente na cultura socioeducativa. Ao longo do tempo, as educadoras sociais passam a desenvolver maior assertividade e agressividade nas ocasiões de confronto com os adolescentes.

No caso das educadoras sociais entrevistadas, são narrados episódios de tentativas de sedução pelos adolescentes, por meio de cartas de amor, cantadas e uso de

trocadilhos de duplo sentido. Como resposta a esse tipo de comportamento, as estratégias empregadas pelas ATRSs mulheres, além do embrutecimento emocional que acompanha o desenvolvimento profissional nessa esfera de atividade, são: buscar serem vistas como mais velhas; interditar possíveis aproximações afetivas com os adolescentes; e construir uma identificação com a figura da mãe, figura sacralizada a ser respeitada na cultura da cadeia (Barcinski, 2005; Penso, Ramos & Gusmão, 2005; Yokoy de Souza, 2008).

Independentemente do gênero, os ATRSs dizem ser objetos de ameaças de morte por parte dos adolescentes e vários costumam fazer cursos de defesa pessoal, tiro ao alvo, ou começaram a praticar lutas marciais após o início do trabalho no SSE, com a intenção de se sentirem melhor preparados para lidar com as constantes ameaças que sofrem no trabalho. Os ATRSs relatam o desejo de tirar porte de arma de fogo, apesar da divergência de opiniões sobre a necessidade do porte de arma por conta do trabalho no SSE. Alguns ATRSs já possuem o porte de arma de fogo para uso fora do contexto de trabalho. Outros estão providenciando como justificativa de defesa pessoal diante das juras de morte feitas pelos adolescentes e acreditam que se sentirão mais seguros armados. Existem ATRSs que não desejam ter arma de fogo e tampouco desejam fazer cursos de defesa pessoal, alegando não terem medo de encontrar os adolescentes na rua, pois estabelecem relações neutras ou de boa qualidade com estes.

Existe o Projeto de Lei 1060/11 <sup>31</sup>, em tramitação na Câmara dos Deputados, orientado para a concessão de porte de arma de fogo para os “agentes de segurança socioeducativos” (sic) que atuam em unidades de internação. Essa nomenclatura, conforme discutimos anteriormente, tem sido proposta pelo Sindicato dos ATRSs para o DF. Este Projeto de Lei se fundamenta nas suposições da alta periculosidade e da inimizabilidade dos adolescentes infratores; na analogia ao direito a porte de arma de policiais e agentes prisionais; e na restrição de ATRSs e seus familiares de frequentarem locais que os tornam vítimas de perseguições e agressões. A Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado rejeitou este Projeto de Lei considerando que a função do “agente socioeducador” (sic) é prioritariamente tutorial e não punitiva e que a mera ampliação do porte de armas seria um equívoco na atual política de segurança pública. Esses dois polos refletem bem a contradição do papel dos ATRSs no SSE, ora vistos como educadores, socioeducadores ou “agentes socioeducadores”, ora vistos como “agentes de segurança

---

<sup>31</sup> O Projeto de Lei 1060/11 na íntegra encontra-se disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=859442&filename=PL+1060/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=859442&filename=PL+1060/2011)

socioeducativo”, ou seja, refletem a tensão da antinomia educação/ sanção das MSEs. No delineamento das atribuições do ATRS, a Portaria SEPLAG/ SEJUS no. 3, discutida anteriormente, privilegia a dimensão sancionatória em detrimento da função educativa que esse educador social poderia exercer junto aos adolescentes.

Para lidar com as ameaças e evitar os conflitos interpessoais em contextos de restrição de liberdade, os ATRSs costumam se defender reduzindo as oportunidades para o diálogo e provocando o distanciamento afetivo dos adolescentes. O embotamento afetivo e a dificuldade em estabelecer e manter relações interpessoais têm sido citados como efeitos dos processos de prisionalização (Barreto, 2006; Gomide, 1988; Guimarães & cols., 2006; Neves, 2007) que acontecem ao longo da institucionalização prolongada. Além disso, frequentemente, o distanciamento afetivo excessivo e o não envolvimento com o adolescente são também usados para disfarçar a burocratização do atendimento e as raras ocasiões de escuta do adolescente no SSE (Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2010).

Os ATRSs relataram que suas concepções sobre o adolescente autor de ato infracional se modificaram muito após a entrada no SSE, especialmente, para os ATRSs que sofreram ameaça de morte por parte de um adolescente ou experienciaram episódio de rebelião. Ao longo do tempo participando das práticas culturais no SSE, os ATRSs vão construindo concepções maniqueístas sobre o adolescente que cumpre MSE, nesse processo de reelaboração das suas visões de mundo e de sujeito. Os adolescentes são posicionados em dois polos, de acordo com a sua natureza boa ou a sua natureza má, o que também tem sido ilustrado por outras pesquisas (Roman & cols., 2003; Yokoy de Souza, 2008).

Muitos ATRSs, com base em suas crenças religiosas pessoais, passaram a adotar a crença na natureza má/perversa de alguns adolescentes e na impossibilidade de mudança desse suposto caráter ruim; nessa visão, quaisquer investimentos sociais, educativos ou trabalhistas seriam inúteis. Os ATRSs entrevistados entendem que a maioria dos adolescentes pode se beneficiar das MSEs; no entanto, existiria uma suposta minoria de adolescentes (3%, de acordo com um entrevistado) cuja natureza inata os torna bandidos violentos, incontroláveis, imprevisíveis, irrecuperáveis e para os quais as MSEs teriam efeito nulo. A única solução para este tipo de adolescente, segundo algumas crenças disseminadas entre alguns ATRSs, é a morte.

O discurso de extermínio de jovens também é amplamente divulgado na cobertura midiática de massa (SEDH/ANDI, 2012) e pode ser percebido em algumas

entrevistas. Segundo o Mapa da Violência de 2012 (Waiselfisz, 2011), o Brasil, mesmo sem enfrentar guerra civil, extermina mais cidadãos que a maior parte dos conflitos armados existentes no mundo. Apesar da maior concentração dos homicídios brasileiros ser contra jovens, especialmente os rapazes, não houve investimento significativo em políticas de enfrentamento a este quadro. Pelo contrário, mesmo com o Estatuto do Desarmamento, a vitimização juvenil continua crescendo, quando comparada com o resto da população, especialmente as taxas de homicídio juvenil na faixa dos 15 aos 24 anos de idade. No DF, por exemplo, as taxas dos homicídios contra jovens são 3 vezes maiores do que os homicídios contra pessoas não-jovens. Os novos padrões da mortalidade juvenil indicam que os avanços da violência homicida no Brasil das últimas décadas tiveram a morte de jovens como motor. Com isso, nos questionamos se o extermínio de jovens já não é uma realidade no nosso país.

O olhar inatista presente nas entrevistas de alguns ATRSs sobre o suposto caráter imutável de perversidade de alguns adolescentes acaba por minimizar o papel exercido pelos circunscritores sociais, econômicos e culturais no processo de envolvimento com atos infracionais e por anular o efeito que as intervenções socioeducativas possuiriam diante desses adolescentes. Este olhar inatista e reducionista diverge do olhar da Psicologia do Desenvolvimento e da perspectiva de Garantia dos Direitos, adotados na pesquisa, e influencia de modo significativo a realização das ações socioeducativas. Apesar disso, os educadores sociais e os adolescentes são pouco conscientes sobre a própria participação nos mecanismos de construção social desse estereótipo negativo sobre a delinquência (Zamora, 2005a). Os educadores sociais e a própria cultura institucional das unidades de internação acabam fortalecendo estes estereótipos negativos sobre os adolescentes com histórico infracional, conforme vimos na análise de memoriais e de entrevistas.

De acordo com a análise de Bottega (2009), diante dos conflitos cotidianos do seu trabalho, os educadores sociais acionam estratégias defensivas como o amortecimento emocional, a ambivalência de sentimentos nas relações interpessoais, o estado de “sempre alerta” e a banalização da violência. Desse modo, nas práticas cotidianas do trabalho do ATRS, nota-se a superposição da dimensão da sanção sobre a da educação, alimentada por reações defensivas dos ATRSs diante das violências intersubjetivamente construídas, especialmente nos contextos de privação de liberdade.

Concordamos com Veronse e Lima (2009), que consideram que historicamente estamos em um momento de transição no SSE brasileiro, fortalecido pelo SINASE, no qual

se busca a ruptura com diversos elementos associados ao paradigma menorista, tais como o privilégio da punição sobre a educação, a cultura do medo, e a construção de outras concepções sobre o adolescente com histórico infracional. Neste novo momento em gênese, procura-se o fortalecimento de intervenções propriamente socioeducativas, do paradigma de Proteção Integral e da visão dos adolescentes que cumprem MSEs como sujeitos de direitos, defendidos pelo ECA e pelo SINASE.

Acabamos de ver que as relações dos educadores sociais com os adolescentes são perpassadas por grande ambiguidade, por tensões educação/sanção e por mecanismos de defesa diante de ameaças. Nas entrevistas, os educadores sociais posicionam a direção das unidades longe de si e, ao mesmo tempo, reconhecem as recentes tentativas de aproximação com os ATRSs; o apoio à formação continuada; e melhorias na qualificação profissional, como veremos a seguir.

#### *6.3.2.5. O distanciamento interpessoal entre educador social e direção*

“A direção, pra mim, é uma coisa beeeeeem, bem longe mesmo. A direção não tem contato nenhum com a gente” (ATRS, internação)

“Ele (diretor da unidade) virou assim, num tom de brincadeira, e falou assim: ‘Ah, vocês sabem que as pessoas muito questionadoras costumam ser transferidas pruma LA, né?’ (...) A gente estuda no SINASE que é uma gestão participativa, né? (ironicamente)” (ATRS, internação)

“É uma política da nova direção. Essa foi a primeira direção que chegou, que chamou o ATRS, sabe? Que inseriu ele mesmo, sabe?” (ATRS, internação)

“Eles tão com uma intenção muito boa, né? Entrou uma Coordenadora muito boa nova lá no... na Secretaria. Que ela tá com boa vontade, tá preparando esse curso, essa Escola de Formação” (ATRS, internação)

As relações entre os educadores sociais e as direções das unidades de execução de MSE são caracterizadas pelos entrevistados como distantes ou, quando a direção é mais próxima da equipe técnica/ Especialistas, são marcadas por tons de rivalidade. Dentro do que os educadores sociais consideram como direção, entram a Gerência Socioeducativa, a Gerência de Segurança e os gestores da SECRIA. No Tabuleiro de Relações Interpessoais (ver Figura 8), os entrevistados posicionaram as direções (adesivo laranja) distantes de si (adesivo vermelho), nas bordas do Tabuleiro, ou até mesmo no verso do instrumento.

Em geral, a figura dos diretores é significada como mais próxima dos Especialistas que compõem a equipe técnica e, com isso, a equipe de ATRs rivalizaria com os diretores. As interpretações já realizadas em tópico anterior sobre a animosidade entre ATRs e Especialistas/ equipe técnica<sup>32</sup> podem ser generalizadas às relações entre ATRs e direção, nesses contextos.

A depender das características da unidade e das percepções subjetivas sobre os diferentes estilos de gestão, as relações com a direção podem ser vistas como autoritárias, nas quais os educadores sociais são ameaçados de transferência para outras unidades, por exemplo, quando criticam alguma prática institucional. A descrição de relações de baixa qualidade entre educadores sociais e diretores e gestores também tem sido encontrada em outros estudos (Guzzo, 2005; Roman, 2009). No entanto, é importante observarmos que, mesmo quando as relações com a direção são interpretadas como distantes ou autoritárias, os educadores sociais percebem o apoio para que façam formações continuadas e se qualifiquem melhor. Isso pode ser uma evidência de que os investimentos em formação continuada, potencializados a partir da implantação do SINASE, já tem tido visibilidade dentro das unidades de execução de MSE.

Em outros casos, os entrevistados percebem uma maior aproximação da direção com os ATRs, com a realização de rodas de debate e maior abertura para a proposição de projetos. Uma unidade de internação foi inclusive apontada pelos entrevistados como um contexto em que projetos inovadores parecem receber maior acolhida e em que as sugestões dadas pelos ATRs são mais valorizadas. Os ATRs também narraram em suas entrevistas expectativas positivas com a Escola de Formação, em gênese atualmente dentro da SECRIA, conforme comentamos no primeiro capítulo deste estudo. Um indício desse movimento de aproximação entre os gestores e a ponta do SSE do DF é a criação em setembro de 2012 de Comissão paritária de representantes da SECRIA, da Secretaria de Estado de Administração Pública (SEAP), do Sindicato dos Servidores da Assistência Social e Cultural do DF (SINDSasc) e do Sindicato dos ATRs do DF (SIND- ATRs).

Ao mesmo tempo em que a cultura da cadeia das unidades de execução de MSE canaliza o desenvolvimento dos ATRs em direção a uma identidade profissional como “agente de segurança”, existem resistências ativamente realizadas por estes sujeitos

---

<sup>32</sup> Ver tópico 6.3.2.3. A animosidade entre ATRs e Especialistas.

em desempenharem esse papel social. No tópico a seguir, apresentamos algumas dessas estratégias de resistência.

### 6.3.3. As resistências do ATRS em virar agente de segurança

“O perfil deles é muito voltado para área policial e eles estão lá há mais tempo (...) Agentes que tão lá desde que o Complexo<sup>33</sup> era Código de Menores” (ATRS, internação)

“A gente fez um concurso em que praticamente todo mundo é nível superior, são profissionais, que todo mundo tá preocupado em ter uma boa qualidade de vida (...) são pessoas esclarecidas” (ATRS, internação)

“Eu consigo entender que, não é porque alguém cometeu algum crime que... é... enxergar essa pessoa só pelo crime, pelo ato que ela cometeu (...) Eu ... se não fosse o salário, seria a Liberdade Assistida. Eu ia querer” (ATRS, internação)

“Eu tinha vontade (...) de ter alguma experiência que tivesse a ver ... exclusivamente com essa parte educativa mesmo (...) Sem toda essa carga de tensão, sem essa relação de oposição, de confronto, sabe? Que a gente vive, muito mais do que qualquer outra coisa, ali dentro” (ATRS, internação)

Do ponto de vista sócio-cultural, o sujeito em desenvolvimento sofre circunscrições ao longo das práticas sociais; ao mesmo tempo, engaja-se ativamente na construção de si mesmo e da realidade da qual participa. Compreendemos que os educadores sociais, ao mesmo tempo em que são submetidos a fortes circunscritores institucionais da cultura da cadeia presente no SSE, são também ativos em resistir a estes circunscritores e em colaborar para mudanças na cultura socioeducativa. Nesta seção, procuramos dar visibilidade a estes elementos de resistência ao processo de conversão do ATRS em “agente de segurança”. Alguns indícios dessa resistência estão presentes especialmente nos ATRSs mais recentemente contratados, que possuem uma visão mais complexa sobre o envolvimento do adolescente com a infração e desejam desenvolver atividades mais educativas, para além das atividades de segurança.

De acordo com as entrevistas, podemos dividir os ATRSs em duas gerações. Os ATRSs mais experientes compõem uma geração antiga de “agentes de segurança” que atua desde o Código de Menores nas unidades de MSEs de meio fechado, que possui perfil policial ou penitenciário e que está próxima da aposentadoria. Estes “agentes de

---

<sup>33</sup> Nome fictício atribuído na pesquisa a uma unidade de internação de adolescentes.

segurança” costumam ser criticados pelos ATRS mais recentes por sua falta de comprometimento com o trabalho socioeducativo, pela baixa escolarização e pelo pouco domínio de ferramentas de trabalho informatizadas.

Em tensão com esses antigos “agentes de segurança” nas unidades de meio fechado, coexiste uma nova geração de ATRSs; estes foram contratados desde o final da década de 90, possuem maior escolarização e tinham expectativas de desenvolver atividades de cunho educativo no SSE. Todos os nossos entrevistados pertencem a recente geração de educadores sociais, contratados há menos de 5 anos.

Existem severos atritos entre essas diferentes gerações de educadores sociais. Há ATRSs recém-contratados que entendem que, se não fosse pela grande diferença salarial, prefeririam atuar em MSEs de meio aberto. Estes ATRSs corroboram a visão dos Especialistas entrevistados por nós de que os programas socioeducativos de meio aberto seriam mais eficazes do que os de meio fechado na ressocialização dos adolescentes com histórico infracional. Estes ATRSs também associam o estabelecimento de melhores relações interpessoais com os adolescentes à menor rotatividade entre os diferentes módulos das unidades de internação, o que favoreceria maiores possibilidades de trocas intersubjetivas com um mesmo grupo de adolescentes.

Em geral, estes ATRSs possuem concepções mais positivas sobre os adolescentes que cumprem MSEs, por exemplo, enxergando-os como sujeitos dignos de investimento interpessoal e que não podem ser reduzidos à infração cometida. Estes ATRSs também costumam atuar em espaços privilegiados nas unidades de internação (ex: salas de entretenimento) e lidam com adolescentes que recebem benefícios para reforçar seu bom comportamento e para que sirvam de modelo de comportamento para os demais adolescentes.

Contrariamente ao retrato de péssimas relações que predominam entre ATRSs e adolescentes, alguns ATRSs entrevistados afirmaram ter relações boas com os adolescentes, considerando o papel de restringir a liberdade que exercem no contexto da internação e em comparação com seus colegas de trabalho. Ao experienciarem relações boas com os adolescentes, passam a relativizar a necessidade de tantos procedimentos de segurança nas unidades de internação e se mostram mais abertos a atuarem também na dimensão educativa da MSE, para além da dimensão sancionatória.



O SSE brasileiro está passando por inúmeras transformações em legislações, estruturas e dinâmicas de funcionamento dos programas de atendimento socioeducativo, fortalecidas em especial com a Lei nº 12.594 do SINASE. Verificamos uma grande renovação nos quadros de recursos humanos do SSE, com a presença de educadores sociais melhor escolarizados, com bons conhecimentos sobre o ECA e sobre o SINASE, com concepções mais positivas sobre os adolescentes envolvidos com infrações.

No entanto, em um plano mais microanalítico, ao longo dos processos de desenvolvimento profissional, ocorridos no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo, em especial nas unidades de meio fechado, esta nova geração de educadores sociais acaba aderindo aos valores e representações hegemônicas da cultura da cadeia, típica do SSE. Os efeitos das mensagens veiculadas no cotidiano de trabalho no SSE são latentes, trabalham ocultamente em tensão e se manifestam posteriormente no educador social por meio de mudanças em opiniões, percepções e atitudes. Ao longo das experiências no SSE, muitos profissionais que se representam como educadores sociais e possuem expectativas iniciais de atuar na inclusão social dos adolescentes acabam se convertendo em “agentes de segurança”, como analisamos nesse tópico. Na maior parte das vezes, os educadores sociais não estão conscientes desse processo de conversão (Marková, 2006; Moscovici, 2011), no qual ocorre uma modificação profunda em valores, crenças e representações.

Especialmente para a geração recente de educadores sociais, as primeiras experiências de trabalho no SSE causam grande impacto subjetivo ao frustrar suas expectativas iniciais e ao sofrerem os efeitos da cultura institucional socioeducativa. As relações interpessoais no SSE são marcadas por grandes rivalidades entre as diferentes categorias profissionais, em especial, entre os ATRs e os Especialistas/equipe técnica. Em contraste, existe uma grande coesão interna ao grupo de ATRs, favorecida pela percepção de risco eminente de vida no cotidiano de trabalho e pela constante tensão interpessoal entre ATRs e adolescentes. A fim de lidar com as ameaças recebidas, muitos ATRs acionam estratégias de distanciamento afetivo e comunicativo dos adolescentes e priorizam a dimensão sancionatória na sua ação socioeducativa.

Neste tópico, identificamos que existem fortes circunscritores da cultura socioeducativa que canalizam o desenvolvimento dos educadores sociais do SSE em direção a uma identidade profissional mais identificada com a dimensão sancionatória do que com a dimensão educativa das MSEs. A próxima seção se dedica à apresentação dos

principais aspectos subjetivos da trajetória de desenvolvimento profissional relatados pelos entrevistados, incluindo aspectos significados como positivos e aspectos significados como negativos sobre a vida pessoal, social, familiar dos educadores sociais do SSE.

#### **6.4. Aspectos Subjetivos da Trajetória de Desenvolvimento Profissional**

Nesse último tópico do capítulo, ressaltamos 4 temas principais identificados ao longo da análise dos resultados das entrevistas, que remetem a aspectos mais subjetivos da trajetória de desenvolvimento profissional dos educadores sociais: a) as mudanças subjetivas percebidas como positivas; b) as antecipações de trajetória profissional; c) as dificuldades encontradas para o trabalho; e d) o processo de adoecimento dos educadores sociais. Os educadores sociais entrevistados relatam que o trabalho no SSE gera efeitos positivos e negativos em suas vidas pessoais, familiares e sociais e que ocorreram diversas mudanças em suas subjetividades, especialmente para os que já foram ameaçados em situações de rebelião ou para os que se percebem como jurados de morte pelos adolescentes.

##### 6.4.1. Mudanças subjetivas percebidas como positivas

“Eu aprendi a ter esse autocontrole, sobre estresse, meu nervosismo. Isso mudou bastante (...) você estar atento no sinal de trânsito, de você olhar pra trás, entendeu? Essa coisa da segurança muda a sua visão todinha” (ATRS, internação)

“Eu tive que aprender a conviver em equipe, num espaço curto, assim... você não tem muita privacidade, né?” (ATRS, internação)

“Eu fui em vários lugares, visitar a família e tal. Então, realmente, é precária a situação (...) ‘Eu tenho que trabalhar primeiro pra comer e pra depois estudar!’. Aí, eu mudei a minha cabeça!”. (ATRS, internação)

“Aqui em Brasília, a gente vive um *apartheid*, né? É brutal, é onde você tem a maior concentração de renda e também a maior desigualdade (...) Quando eu como, quando eu compro, quando eu me divirto, assim, sabe, tem uma coisa que me incomoda que é o fato de ganhar dinheiro, saber, saber que aquele dinheiro que eu to gastando ali, sabe, aquilo que eu to usufruindo ali, sabe, ser conseguido a partir da prisão de uma pessoa” (ATRS, internação)

Os educadores sociais por nós entrevistados percebem mudanças subjetivas significativas, após terem iniciado o seu trabalho no SSE. Na situação de entrevista, ao assumirem uma posição de alteridade sobre si mesmos e exercitarem a reflexividade, os educadores sociais percebem que se tornaram pessoas com maiores assertividade, autocontrole emocional, humildade, autoestima e maturidade pessoal, quando comparam quem são hoje e quem eram ao iniciar o trabalho com MSEs.

Como mudanças subjetivas percebidas positivamente, os entrevistados narram terem desenvolvido diversificadas habilidades sociais (ex: conviver em equipe; maior tolerância diante de comportamentos confrontadores dos adolescentes); habilidades comunicativas (ex: estratégias de mediação de conflitos); estratégias de enfrentamento de estresse; e melhor sensibilidade para perceber o clima de um ambiente.

Os entrevistados também relataram ter desenvolvido uma maior consciência das desigualdades sociais, da exclusão social no país, da ausência de direitos garantidos constitucionalmente, especialmente, os educadores sociais que realizam metodologias de visita domiciliar ou de revista às famílias dos adolescentes. Os educadores sociais conheceram melhor a realidade, valores e crenças dos adolescentes que cumprem MSEs que, em geral, costumam divergir das próprias experiências e valores. Por exemplo, o educador social pode valorizar mais o estudo do que o trabalho durante a adolescência; no entanto, isso pode divergir das crenças das famílias dos adolescentes atendidos, mais orientadas para a sobrevivência diária dos membros da família, por meio de renda imediata derivada de trabalho informal feito pelo adolescente, e menos orientada para o retorno a médio prazo derivado do investimento em escolarização. Para algumas famílias que enfrentam situação de extrema pobreza, episódios isolados de infrações leves (ex: furtos de objetos para revenda) podem ser vistas como estratégias legítimas de geração de renda para suprir necessidades de alimentação das crianças da família.

Por outro lado, com essa aproximação da cultura dos adolescentes com histórico infracional, os educadores sociais passam a ressignificar diversos conceitos que possuíam sobre escola, família, pobreza, trabalho, consumo, *status* social. Ao desenvolverem maior consciência das desigualdades socioeconômicas do nosso país, existem ATRSs que se sentem relativamente culpados em seus momentos de lazer ou em ocasiões de consumo, como se gastassem um “dinheiro sujo” obtido pelo aprisionamento de outro ser humano. O estudo de Romans e cols. (2003) também verificou um grande desgaste psicológico dos educadores sociais como efeito do contato direto e sistemático

com a exclusão social. Trabalharemos mais esse tópico no último item deste capítulo, sobre o processo de adoecimento dos educadores sociais.

Os ATRSs, em especial, relataram que suas percepções sobre o espaço físico em que circulam e sobre condições de segurança, em geral, se transformaram após as aprendizagens realizadas no trabalho com MSEs. Além disso, passam a valorizar aspectos do cotidiano antes despercebidos, como as cores do ambiente e a mobilidade urbana relativamente livre. Eles costumam aplicar essas aprendizagens na sua vida pessoal, por exemplo, no trânsito, em restaurantes, no espaço público da rua e, com isso, percebem-se como mais sensíveis ao ambiente em que circulam e como menos vulneráveis a furtos e roubos fora das unidades de execução de MSEs.

Acabamos de ver que os nossos entrevistados percebem que ressignificaram um conjunto de concepções que possuíam sobre a pobreza, a criminalidade, a educação, o trabalho e o espaço físico, o que pode ser fonte de angústia para muitos educadores sociais. As dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho pela nova geração de ATRSs é alvo de discussão no próximo tópico e representam esse momento de transição histórica do paradigma menorista para o paradigma da proteção integral, fortalecido com o SINASE.

#### 6.4.2. As dificuldades encontradas para o trabalho

“Eu não posso ter uma arma, mas eu posso morrer numa escolta” (ATRS, internação)

“Se eu entrar em conflito com um adolescente na semiliberdade (...) ele vai na casa dele, pega uma arma e volta. Ele pode te matar (...) Não tem segurança lá” (ATRS, internação)

“As condições de trabalho são péssimas (...) Falta tudo! Tudo! A gente não tem copo, a gente não tem copo pra beber uma água. A gente não tem um papel pra imprimir um negócio que o menino tem que assinar” (ATRS, internação)

“A estrutura da Liberdade Assistida é um absurdo comparada com a da internação (...) De uma forma geral, o sistema socioeducativo é a internação” (Especialista/ equipe técnica, Liberdade Assistida)

“ (na ocasião da revista pessoal) Não tratar essa pessoa mal, que qualquer coisa ela vai achar que (...) que ela tá se humilhando, nua na sua frente. Pra ela, ela tá se humilhando. Então, tem que saber lidar muito com isso” (ATRS, internação)

A dificuldade prioritariamente relatada pelos entrevistados, tanto ATRs quanto Especialistas, se refere à percepção de que as condições de segurança sob as quais trabalham são precaríssimas, fazendo com que se sintam extremamente vulneráveis a atos de violência. Os ATRs, em especial, sentem-se muito suscetíveis à violência associada às guerras entre grupos rivais de adolescentes, em especial nas casas de semiliberdade e nos momentos de escolta externa às unidades de internação, por exemplo, para acompanhar adolescentes a consultas médicas ou a audiências com juiz.

Episódios recentes<sup>34</sup> de violência no DF contra ATRs que escoltam adolescentes a atividades externas às unidades de internação (ex: participação em audiências, consultas médico-hospitalares) têm mobilizado muito estes trabalhadores e estratégias para melhorar a segurança dos ATRs têm sido debatidas nas Assembleias dos ATRs, como pôde ser observado pela pesquisadora que participou de uma Assembleia a convite de um ATR entrevistado. Algumas dessas estratégias de segurança para escoltas incluem a participação da Polícia Militar, carros blindados, veículos descaracterizados e porte de arma para os ATRs. Evidenciamos que boa parte dessas estratégias fortalece o estereótipo do adolescente ser um bandido de alta periculosidade e o pouco investimento interpessoal nas relações estabelecidas entre ATRs e adolescentes.

Nesse movimento de aumentar a segurança dos adolescentes e dos servidores do SSE nos procedimentos de escolta externa, publicou-se a Portaria Conjunta no. 19<sup>35</sup>, de 19/10/12, entre Secretaria de Estado da Criança (SECRIA) e Secretaria de Estado de Administração Pública (SEAP) do DF, a qual criou o Grupo de Apoio Operacional (GAO) responsável pela efetivação de deslocamentos externos e interestaduais de adolescentes que cumprem MSE de internação do SSE do DF. Este GAO é composto por servidores lotados nas unidades de internação, que passarão por curso de capacitação, e que poderão solicitar o acompanhamento policial nos deslocamentos de adolescentes. O Grupo de Apoio Operacional por um lado, procura impedir a interrupção do cumprimento da MSE por

---

<sup>34</sup> A fim de contextualizar o leitor que não é familiarizado com o SSE do DF, disponibilizamos links para reportagens a esse respeito:

- Reportagem DFTV, 01/11/12: “Algemado, interno do CAJE foge após audiência na Vara da Infância do DF”. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/11/algemado-interno-do-caje-foge-apos-audiencia-na-vara-da-infancia-do-df.html>. Acesso em: 03/11/12.
- Reportagem DFTV, 13/09/12: “Infrator é resgatado por ex-interno do CIAGO após consulta médica no DF”. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/09/infrator-e-regastado-por-ex-interno-do-caje-apos-consulta-medica-no-df.html>. Acesso em: 03/11/12.

<sup>35</sup> A Portaria Conjunta no. 19 foi publicada no DODF em 22/10/12, p. 10.

conta da fuga do adolescente e resgate por aliados, e, por outro, evitar que o educador social ou o próprio adolescente sofram algum tipo de violência praticada por desafetos do adolescente.

O trabalho das casas de semiliberdade é significado como o contexto mais perigoso de trabalho no SSE por todos: adolescentes, ATRSs e Especialistas, como já verificado anteriormente (Fuchs, 2009; Yokoy de Souza, 2008). Nenhum entrevistado recomendaria o trabalho nas casas de semiliberdade por conta de diversos fatores, tais como: o perfil dos adolescentes atendidos; a alta taxa de evasão de adolescentes; a pouca quantidade de ATRSs em relação à grande quantidade de adolescentes; as “guerras” entre diferentes grupos de adolescentes; a falta de recursos em situações de emergência; o menor salário; e a pouca possibilidade do ATRS exercer ações mais assertivas frente ao adolescente, devido à falta de segurança. Considerando todos estes fatores, os entrevistados entendem que os ATRSs que atuam nas casas de semiliberdade deveriam ter a mesma remuneração dos que atuam nas unidades de internação. Os ATRSs que atuam nas casas de semiliberdade, de acordo com os entrevistados, possuem um perfil análogo aos que atuam na LA, ou seja, não precisam usar uniforme e estão em processo de readaptação funcional, exercendo prioritariamente funções administrativas.

A fim de não encontrar com adolescentes que já atenderam anteriormente e não se expor a riscos de segurança, alguns ATRSs relataram que diminuíram a sua vida social, pois deixaram de frequentar eventos públicos abertos. Mesmo os ATRSs que relataram ter boas relações interpessoais com os adolescentes reconhecem a existência dessa limitação de ambientes sociais, apesar de escolherem não adotar para si a restrição de locais a serem frequentados.

Os entrevistados relatam que as suas condições de trabalho são muito ruins e creditam esse fato às constantes mudanças de gestão das MSEs em diferentes Secretarias Estaduais ao longo do tempo. No DF, as MSEs já foram gestadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST), pela Secretaria de Segurança Pública (SSP), pela Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUS); e Secretaria da Criança (SECRIA). Essa situação também acontece em todo o país. Em cada estado brasileiro, diferentes órgãos exercem as funções de gestores do SSE. As MSEs privativas e restritivas de liberdade, por exemplo, de acordo com levantamento da SEDH (2010), têm sido gestadas por Secretarias Estaduais diversas que incluem combinações entre: Educação; Direitos Humanos; Trabalho e Empreendedorismo;

Assistência e Desenvolvimento Social; Justiça; Trabalho e Bem-Estar Social; Segurança Pública, Justiça e Cidadania; Desenvolvimento Humano, Criança e Adolescente.

Nos últimos anos, o cenário político do DF enfrentou grandes crises derivadas da ação da Polícia Federal chamada “Operação Caixa de Pandora”, que acarretou em alta rotatividade de secretários estaduais e mudanças de governador. A SEJUS, que já foi responsável pela execução das MSEs no DF, por exemplo, teve 9 secretários num intervalo de aproximadamente 3 anos. Essas constantes mudanças de responsabilidades entre diferentes secretarias na execução das MSEs implicam consequências em questões estruturais (espaço físico, corpo técnico) e questões orçamentárias, que acabam prejudicando a continuidade dos programas de atendimento socioeducativo no DF (Souza & Costa, 2011).

Os ATRs nas unidades de internação, especialmente, narram que são solicitados a atuar na sua prática como “agentes de segurança”, mas criticam que os meios de trabalho para atuar como tal (ex: algema para escoltas externas e tonfa para situações de crise) não lhes são fornecidos. Além disso, relatam que é constante a falta de materiais e instrumentos de trabalho, por exemplo, de papel para imprimir documentos dos adolescentes, de água para beber, de luvas para fazer revistas, de carros para escoltas externas dos adolescentes.

Semelhantes queixas são também relatadas pelos Especialistas entrevistados para as MSEs de meio aberto; estes se queixam de que os maiores investimentos em estrutura são direcionados para as MSEs de meio fechado. De acordo com Souza e Costa (2011), no contexto do DF, em 2007, a LA passou a ser responsabilidade da SEJUS e não mais da SEDEST, o que implicou em desestruturação do Serviço por questões de estrutura física, financiamento e recursos humanos para assumir essa MSE. No DF, a LA é atualmente gestada pela SECRIA, mas é executada nos espaços físicos da SEDEST, por exemplo, ocupando uma sala no espaço do CREAS, o que evidencia a grande ambiguidade nas responsabilidades de gestão entre diferentes órgãos governamentais.

Conforme análise de Souza e Costa (2011), cada Especialista da LA do DF deveria acompanhar até 20 adolescentes; no entanto, em todas as cidades do DF, essa proporção é desrespeitada. A média é a de um Especialista para 55 adolescentes e essa proporção chegou a atingir até 1 Especialista para 149 adolescentes. Estas autoras chegam a questionar se é possível um acompanhamento adequado ao adolescente em LA nesse cenário e se o próprio Governo não se encontra também “em conflito com a lei”, quando

descumpra a obrigatoriedade legal das MSEs de meio aberto serem executadas em órgão ligado ao SUAS<sup>36</sup>, o que pode acarretar a perda de recursos orçamentários para a execução das MSEs de meio aberto.

Os Especialistas entrevistados relatam que, no cotidiano do atendimento socioeducativo na LA, lhes faltam veículos ou mesmo combustível para visitar as famílias dos adolescentes; faltam salas para os atendimentos; não existem telefones para contatar as famílias dos adolescentes; e os equipamentos de informática não funcionam, dificultando a realização dos relatórios de acompanhamento dos adolescentes. Idêntico quadro de precariedade de condições de trabalho para execução da MSE de LA já havia sido encontrado por Souza e Costa (2011). Além das condições ruins de trabalho, os Especialistas queixam-se da falta de segurança, da precariedade da rede de serviços para encaminhar os adolescentes, da indefinição de papéis dentro da equipe multiprofissional e da enorme quantidade de procedimentos burocráticos e relatórios a serem encaminhados para o sistema de Justiça, caracterizado como moroso. A precariedade da rede de serviços, de acordo com Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010), é uma situação comum que prejudica os encaminhamentos feitos nas unidades de LA para atendimento de necessidades de educação, assistência social e saúde das famílias dos adolescentes e, conseqüentemente, prejudicam o trabalho socioeducativo junto ao adolescente.

A precariedade de condições de trabalho é uma regularidade compartilhada pelas diferentes categorias profissionais de educadores sociais do SSE. Para os ATRSs que atuam no plantão de 24h das unidades de internação, segundo os entrevistados, não há chuveiro elétrico em funcionamento para tomarem banho e não existem camas para descansarem. Outras queixas relatadas pelos ATRSs nas entrevistas se referem à insalubridade do ambiente da internação, por conta da sujeira, da umidade, da poeira, bem como da inalação de fumaça de cigarros e do barulho vindos dos dormitórios dos adolescentes. As condições de trabalho dos ATRSs nas unidades de internação no DF já foram reconhecidas como contextos de violações aos direitos humanos pela Resolução no. 21, de 21/10/11, em que se reconhecem os riscos existentes à segurança e à saúde dos trabalhadores e dos adolescentes bem como a necessidade de contratação de mais servidores e de melhorias de estrutura e de condições de trabalho.

---

<sup>36</sup> O Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) é regulamentado no âmbito da Política de Assistência Social, de acordo com Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (CNAS, 2009).



Além da percepção de risco de vida e das péssimas condições de trabalho, os ATRs das unidades de internação relatam enfrentar dificuldades afetivas nos procedimentos de revista aos visitantes, em especial as ATRs que fazem a revista nas mães, namoradas e filhas dos adolescentes. De acordo com a Lei 12.594 do SINASE, a visita de familiares, parentes e amigos é um direito do adolescente que cumpre MSE de internação, inclusive o direito à visita íntima ao adolescente casado ou que viva, comprovadamente, em união estável (Artigo 68). As visitas de familiares nas unidades de internação devem acontecer em dias e horários estabelecidos previamente e as regras sobre objetos autorizados a entrar nas unidades deve constar em regulamento interno.

Nos dias de visita, os procedimentos de revista aos familiares e aos pertences que entram nas unidades de internação costumam ser um momento muito constrangedor tanto para os educadores sociais quanto para as pessoas revistadas (Moraes & Lima, 2007). O momento da revista realizada pelos ATRs aos adolescentes e aos visitantes é ocasião de impacto afetivo significativo, nos quais emergem emoções de compaixão, pena, nojo. A fim de lidar subjetivamente com essas dificuldades estruturais e emocionais do seu trabalho, muitos ATRs passam a não acreditar nas MSEs; a privilegiar a dimensão sancionatória da MSE em detrimento da dimensão pedagógica; e a reduzir o investimento nas relações interpessoais com os adolescentes, conforme estamos discutindo desde os tópicos anteriores.

Tanto no meio aberto quanto no meio fechado, a falta de condições de trabalho, aliada à percepção de risco de vida iminente e ao preconceito sofrido por trabalhar no SSE, é vista pelos educadores sociais como fatores centrais de adoecimento e que dificulta a melhoria da qualidade do trabalho prestado ao SSE. Esse processo de adoecimento dos educadores sociais do SSE é alvo de discussão no próximo tópico.

#### 6.4.3. O processo de adoecimento dos educadores sociais

“Quando perguntam: ‘Você trabalha aonde?’. Eu respondo: ‘Eu trabalho na Secretaria de Justiça, na parte burocrática’. Sabe? Pra não ter que tocar no assunto (...) Você vai ouvir toda essa... essa carga de preconceito aí de maneiras diferentes. Alguns vão perguntar se você bate no adolescente, né? Outros vão, sei lá, dizer que todos são vagabundos mesmo, enfim, que tem que diminuir a maioria” (ATR, internação)

“Correndo o risco de morte o tempo inteiro (...) A gente não tem o mínimo de condições pra fazer um trabalho digno (...) Aí, você começa com as relações de violência, de desequilíbrio. Você vai ver o número de atestados... É uma coisa absurda!” (ATRS, internação)

“No começo, você fica muito preso ainda à vida lá dentro. Você tá almoçando e você pensa: ‘nesse horário tão servindo a xepa lá’, como dizem, né? ‘Nesse horário, tá acontecendo tal coisa’. Você fica preso à rotina da instituição (...) dum vínculo que rola assim, né? Entre você e o lugar” (ATRS, internação)

“Eu virei uma casca grossa! (...) Tinha gente que eu via ali (...) bem calminha. Hoje em dia, tá aquela coisa... Fera, assim. Não acredita em... nas pessoas mais. A gente vira uma coisa muito estranha! (risos) Eu não sei te definir o que que eu virei. Eu não sei (...) Hoje, eu falo, eu fiquei dura! (bate na mesa) O meu coração endureceu!” (ATRS, internação)

O contexto da execução das MSEs é percebido pelos nossos entrevistados como adoecedor e em que os educadores sociais tiram muitas licenças médicas, em especial por questões de saúde mental. Não foram encontrados dados oficiais sobre o número de afastamentos por motivos de saúde dos trabalhadores do SSE para articularmos com as afirmações dos nossos entrevistados. A saúde dos profissionais que atuam na execução das MSEs não tem sido investimento de pesquisas sistemáticas, de modo que inexistem bancos de dados epidemiológicos associados ao adoecimento desses trabalhadores.

Os ATRSS entrevistados sugerem fortemente que existe a necessidade de acompanhamento psicológico para esse grupo profissional e percebem que a saúde da sua categoria profissional parece ser relegada a segundo plano, quando comparam os cuidados que são oferecidos pelos psicólogos do SSE aos adolescentes, o que é resultado também encontrado na literatura (Povoa, 2003; Yokoy de Souza, 2008). Os entrevistados relataram conhecer casos de alcoolismo, depressão e transtornos de ansiedade que acabaram sendo potencializados pela dinâmica institucional das unidades socioeducativas, especialmente por aqueles trabalhadores que já foram feitos reféns em rebeliões. Os sintomas relatados pelos nossos entrevistados convergem com os poucos estudos sobre esse contexto de trabalho (Moraes & Lima, 2007; Roman, 2009; Zamora, 2005a), que indicam que os principais sintomas relatados pelos educadores sociais, que implicam em afastamentos regulares do trabalho, incluem: humor depressivo; uso abusivo de álcool; ansiedade; insônia; e manifestações paranoicas.

Alguns ATRSs, especialmente após terem sido agredidos com estoques, sofrido ameaça de morte ou sido feito reféns durante rebeliões, relatam em suas entrevistas que percebem importantes mudanças subjetivas, tais como: desconfiança generalizada das pessoas; menor tolerância interpessoal; embotamento emocional; desvalorização do paradigma dos direitos humanos; e menor sensibilidade diante da morte de adolescentes. Essas características são abreviadas nos enunciados das entrevistas por meio de expressões como “pavio curto”, “sem coração”, “fera”, “casca-grossa”. Esses educadores estranham esses posicionamentos subjetivos engendrados em si mesmos ao longo do trabalho socioeducativo, pois isto diverge das suas espiritualidades e das representações que possuíam sobre si mesmos.

Como fatores que contribuem para o adoecimento com o passar do tempo trabalhando com MSEs, os entrevistados relatam a exposição no ambiente de trabalho a: clima de constante ameaça à vida; falta de condições de trabalho; tentativas frustradas de ações inovadoras; e a falta de visibilidade do resultado da intervenção socioeducativa feita junto ao adolescente. De acordo com Moraes e Lima (2007), o adoecimento dos educadores sociais pode ser potencializado com a organização do trabalho em regime de plantão, com as experiências de grande estresse no cotidiano e com o grande envolvimento subjetivo demandado na atuação socioeducativa.

A maior parte dos entrevistados é ATRS e trabalha em unidades de internação. Pela literatura e por experiências anteriores, a internação é a MSE em que os processos de institucionalização mais deixam marcas na subjetividade, especialmente, no que se refere à prisionalização, à despersonalização e à adoção da rotina institucional de modo generalizado (Barreto, 2006; Bastos e cols., 2008; Gomide, 1988). As consequências da institucionalização exercem efeitos sobre os educadores sociais inclusive fora do ambiente de trabalho, conforme pesquisado por Fonseca (2006), Santos (2007) e Roman (2009), por exemplo, quando se tornam mais exigentes com relação aos comportamentos dos seus familiares e quando empregam o dialeto socioeducativo com sua rede social.

O regime de plantão de 24h dos ATRSs, em clima de tensão constante dentro do módulo com os adolescentes e sem condições de trabalho, é apresentado pelos ATRSs como ansiogênico e desagregador de vínculos familiares. Os entrevistados evitam se identificar como ATRSs fora do seu ambiente de trabalho e procuram não conversar muito sobre o que ali acontece, a fim de não preocupar seus familiares e amigos e para não se tornarem alvo de preconceito social. Os ATRSs relatam que não recebem apoio para esse

trabalho nem da família e nem dos amigos. Quando se assumem socialmente como ATRs, são identificados como loucos, como agressores de adolescentes e/ou executores de ações fracassadas que não recuperam bandidos.

Essa crença fortemente estabelecida na sociedade brasileira da ineficácia das MSEs também é frequentemente relatada nas entrevistas e também tem sido identificada em diferentes trabalhos (Costa, 2005; Estevam & cols., 2009; Fuchs, 2009; Lopes de Oliveira & Vieira, 2006; Yokoy de Souza, 2008). A percepção de que seu trabalho não modificará o envolvimento dos adolescentes com infrações se associa a sentimentos dos educadores sociais de impotência e de falta de sentido do trabalho, causando sofrimentos vinculados à alienação no trabalho. Além disso, essa crença na ineficácia das MSEs funciona como justificativa para o tratamento impessoal e para o não investimento nas relações entre educadores sociais e adolescentes que cumprem MSEs, como analisamos anteriormente. Esta crença também fortalece concepções negativas e estereotipadas sobre o adolescente que cumpre MSEs, presentes nos memoriais e nas entrevistas, também analisadas anteriormente.

Os educadores sociais entrevistados percebem que, historicamente, suas opiniões têm sido pouco consideradas pelos gestores das MSEs e entendem que, apenas recentemente, os novos gestores das MSEs no DF têm feito esforços para valorizá-los e estimulá-los a participar nas mudanças dos programas de atendimento socioeducativo. Dentro da cultura institucional das unidades que executam MSEs, o ATRS exerceria as funções mais desprestigiadas e modestas e enfrentaria permanente rivalidade com a equipe de Especialistas, confrontos com os adolescentes e distanciamento das direções, como analisamos anteriormente. Apesar da sua excelente titulação<sup>37</sup>, os ATRs se percebem como profissionais desvalorizados que são solicitados a atuar apenas como “agentes de segurança”, num trabalho “operacional”, sem demandas para trabalhos intelectuais e sem poder articular suas reflexões sobre os comportamentos dos adolescentes com os Especialistas, mesmo que possuam a mesma graduação.

Os ATRs entrevistados repetem discursos de desamparo, sofrimento no trabalho e perseguições políticas; compreendem que são alvo de pouco investimento, pelo fato do SSE ser um contexto estigmatizado de trabalho; e se sentem tão institucionalizados quanto os adolescentes, o que também tem sido apontado por pesquisas anteriores (Ferreira & Fernandes, 2000; Oliveira, 2000). A percepção de que são profissionais desvalorizados

---

<sup>37</sup> A maioria dos ATRs entrevistados possuía Pós-Graduação e atuava em cargo que exige Ensino Médio.

ainda prevalece para os nossos entrevistados, apesar dos recentes avanços em direção a estilos democráticos de gestão no SSE. Essa percepção contribui para que sentimentos de desilusão, insatisfação constante e desapontamento emirjam nos educadores sociais, por terem que realizar tarefas para as quais não foram preparados e por serem punidos por algumas direções quando oferecem alguma reflexão crítica sobre as estruturas e/ou dinâmicas dos programas de atendimento socioeducativo (Bottega, 2009; Roman, 2009).

Alguns educadores sociais entendem que, para se trabalhar no SSE e para minimizar processos de adoecimento, exige-se grande capacidade de adaptação diante das dificuldades encontradas diariamente. A “tolerância à frustração” é uma das competências pessoais para os ATRs apresentadas pela Portaria Conjunta SEPLAG/SEJUS no. 3, citada anteriormente; outras competências pessoais do ATRs incluem “demonstrar autoridade moral” e “manter-se imparcial”, pela mesma Portaria. A competência de tolerar frustrações, almejada no SSE, parece conduzir, ao longo da linha do tempo, a posturas conformistas e resignadas com relação às possibilidades de modificações no SSE, de modo que os profissionais ou pedem exoneração ou passam a adotar posturas de apatia, pouca motivação e resignação diante das dificuldades do cotidiano de trabalho. Os efeitos das circunscrições sócio-culturais presentes no cotidiano de trabalho dos educadores sociais incluem, de acordo com a literatura (Bastos & cols., 2008; Fonseca, 2006; Roman, 2009; Romans & cols., 2003), embotamento emocional; perda de esperança nos resultados do seu trabalho; sentimentos de angústia, impotência e medo frente à dura realidade de vida dos adolescentes.

Concordamos com Bottega (2009) sobre a construção ao longo do tempo de posturas de desmobilização dos educadores sociais, em que são levados a crer que as vivências de desamparo são individuais, por conta das poucas oportunidades de diálogo entre os colegas de trabalho. No caso das unidades de execução de MSEs, já vimos que as relações com a direção são interpretadas como distantes e as diferentes categorias profissionais se enxergam como inimigos a serem combatidos. O que costuma ser interpretado como descomprometimento ou desmobilização do educador social no trabalho é fenômeno construído historicamente, como efeito do “silenciamento dos trabalhadores sobre o seu próprio trabalho” (Bottega, 2009, p.34).

Dentro do SSE, a troca de experiências com outros profissionais tem sido reduzida a contatos breves e fortuitos nas ocasiões de escoltas externas de adolescentes. Não existe momento institucionalizado para a troca intencional de experiências e

coconstrução de competências entre os educadores sociais, que combata esse silenciamento sobre o próprio trabalho. A nova geração de educadores sociais, recém-contratada, atuou em apenas um programa de atendimento socioeducativo e teve poucas oportunidades para conhecer a estrutura e a dinâmica das outras unidades ou outras MSEs. A aposta em momentos de encontro e de diálogo entre os educadores sociais que atuam com MSEs é um dos principais elementos para o desenvolvimento profissional dentro do SSE.

No nosso último tópico deste capítulo, discutiremos as antecipações que os entrevistados ofertaram sobre as suas trajetórias profissionais. Em geral, por conta dos processos de sofrimento envolvidos no exercício profissional, que acabamos de discutir, os educadores sociais não se projetam trabalhando no SSE no futuro.

#### 6.4.4. As antecipações de trajetória profissional

“Teve muita gente que, na primeira semana, pediu exoneração (...) Foi um baque. Eu, que sabia o que estava me esperando, foi um ba-que! Foi por pouco que eu não pedi exoneração” (ATRS, internação)

“Eu não sabia que eu ia praquele centro, praquela coisa... Só que... no primeiro dia, eu me apaixonei pelo trabalho! (...) Eu entrei na ala, que o povo apresentou, eu achei massa! Eu achei massa! Que eu queria ser policial quando eu era criança. Não fiquei com medo, não fiquei com nojo (...) Foi o lugar que eu mais gostei de trabalhar na vida!” (ATRS, internação)

“Eu entrei num Complexo<sup>38</sup> e hoje, eu trabalho num outro Complexo!” (...) Hoje é um lugar que você se sente seguro pra trabalhar. Antes, eu não sentia, entendeu? Hoje, você se sente seguro, é tranquilo. É um lugar limpo. Tem disciplina. Não é mais aquela algazarra quando eu entrei”. (ATRS, internação)

“Meus colegas são legais, eu gosto das folgas do plantão. Mas, eu não fico lá e eu te falo que ninguém pretende continuar! Não pretende! (...) ‘Olha, eu vou estudar pro meu concurso da polícia civil que é a minha meta e até lá eu vou ficar calada’”. (ATRS, internação)

Por um lado, muitos educadores sociais pediram exoneração logo após seus primeiros dias de trabalho, ao identificarem que suas expectativas sobre o trabalho foram malogradas e que trabalhariam com adolescentes autores de ato infracional, ao vivenciarem a tensão do cotidiano institucional, ao toparem com contradições em seu papel institucional

---

<sup>38</sup> Nome fictício atribuído na pesquisa a uma unidade de internação de adolescentes.

e ao testemunharem as condições ruins de trabalho. Como analisamos anteriormente, os editais de concursos realizados antes da Portaria Conjunta SEPLAG/SEJUS no. 3, de 22/01/10, geravam expectativas de atuação que não corresponderam às experiências iniciais no SSE. O desencontro entre as expectativas e a realidade do trabalho socioeducativo favoreceram vivências de sofrimento no trabalho dos educadores sociais e a construção da identidade profissional enquanto “agente de segurança”.

Por outro lado, outro grupo de educadores sociais relatou ter se surpreendido ao gostar do trabalho socioeducativo e que mudaram a antecipação que haviam feito, no momento inicial, de que não perdurariam muito no emprego. Em contraste com o início do trabalho, marcado pela rivalidade com os funcionários terceirizados em processo de desligamento e pelo clima de “algazarra”, “caos” e “inferno” nas unidades, os educadores sociais que permaneceram no SSE entendem que o trabalho está melhor hoje em dia. Os ATRs entrevistados percebem que o ambiente é mais limpo e que a escola tem sido mais valorizada nas unidades de internação; o estabelecimento de normas claras de disciplina parece ter melhorado o comportamento dos adolescentes e, após terem participado de cursos de medidas de segurança, se sentem melhor preparados para intervir em situações de crise na unidade, baixando o nível de ansiedade do grupo.

Todos os nossos entrevistados atuavam há menos de 5 anos e representam uma nova geração de educadores sociais do SSE, concursados, que substituíram os funcionários terceirizados de outrora. Apesar de reconhecerem melhorias concretas e simbólicas no cotidiano de atuação socioeducativa, trabalhar com MSEs é significado pelos entrevistados como um trabalho provisório, um “trampolim para outro lugar”. Eles não enxergam que irão construir carreira no SSE, por conta da insatisfação e frustração no trabalho, pela falta de condições de realizar um trabalho transformador, pelos riscos de segurança pessoal e por perceberem que, ao oferecerem críticas e sugestões para melhoria do trabalho, são ameaçados por alguns superiores hierárquicos.

Como analisamos anteriormente, mesmo quando os educadores sociais sentem um grande distanciamento das direções do SSE, percebem que existe apoio institucional para a realização de formação profissional. Entretanto, eles não se projetam no futuro trabalhando no SSE e, com isso, pouco desejo é investido para a realização de atividades de formação continuada. Alguns dos nossos entrevistados relataram não ter vontade de realizar capacitações mais longas e/ou mais aprofundadas enquanto educadores sociais, pois entendem que, em pouco tempo, estarão trabalhando em outros lugares e que as

aprendizagens críticas realizadas nas formações que já realizaram anteriormente não geraram transformações em seu cotidiano de trabalho.

O trabalho com MSE é apresentado pelos entrevistados como algo temporário, cujo bom salário os possibilitaria a sobrevivência imediata e uma poupança para o futuro. A flexibilidade de horários dos ATRs que trabalham em regime de plantão, de acordo com as entrevistas, os permitiria continuar estudando para passar em outros concursos públicos de carreiras com as quais se identificam e se imaginam no futuro; além disso, a rotina diária os daria experiência para o trabalho futuro como policiais ou técnicos-penitenciários, carreiras almejadas por alguns. Os entrevistados relataram que se sentem desmotivados e frustrados com o trabalho socioeducativo e estão em busca de outro emprego, a curto prazo, que lhes pareça mais satisfatório, mesmo que ganhem menos.

O pouco tempo de permanência no SSE, a projeção de construção de carreira em contextos de trabalho fora do SSE, o pouco desejo investido em realizar atividades de profissionalização no SSE e a alta rotatividade de educadores sociais implicam, portanto, em dificuldades para o retorno feito em investimentos de formação profissional. Além disso, com a alta rotatividade de educadores sociais no SSE, dificilmente consegue-se verificar o impacto longitudinal das atividades de formação profissional realizadas.

Os ATRs que atuam nas internações significam o SSE como um “sistema falido” e entendem que as MSEs são esvaziadas de sentido para todos (adolescentes, ATRs e Especialistas/equipe técnica). Existem inclusive ATRs que entendem que as MSEs agravariam o envolvimento do adolescente com as infrações, ao passo que a restrição de liberdade exerceria efeitos iatrogênicos sobre o desenvolvimento dos adolescentes. Fonseca (2006) e Cardoso (2006) consideram que a institucionalização, da forma como tem sido feita no SSE do país, apenas contribuiria para o ciclo da marginalização e dessocialização do adolescente autor de ato infracional, pois o sujeito egresso do SSE apenas retornaria ao contexto da sua marginalização primária, sem que existissem significativas transformações em sua trajetória de vida com o cumprimento das MSEs. Dentro da instituição socioeducativa que promove a prisionalização, é muito provável que se inicie a construção de uma identidade do menor infrator (Estevam, Coutinho & Araújo, 2009; Siqueira & Dell’aglio, 2006). Trata-se de um processo, ocorrido ao longo do tempo nas instituições correcionais, em que são reforçadas atitudes e habilidades relevantes ao crime e em que o jovem passa a se enxergar prioritariamente dessa forma. A construção da identidade criminal é um dos principais malefícios da



institucionalização total para o adolescente, ao estigmatizar a subjetividade e reproduzir a delinquência (Frasseto, 2006).

Por outro lado, as MSEs são apresentadas no ECA como condições especiais de acesso do adolescente em conflito com a lei a direitos sociais, políticos e civis e a intervenções que colaborem na sua ressocialização e na reconstrução da sua cidadania (Zamora, 2005b). Experiências realizadas em diversos pontos do país demonstram que uma aplicação das MSEs, feita em conjunto com os familiares e com a comunidade, que fortaleça uma rede de apoio socioemocional e a ampliação de recursos de enfrentamento de situações adversas, que reconheça a diversidade e a complexidade das trajetórias de envolvimento infracional dos adolescentes, resulta em redução significativa das infrações, em prevenção ao abuso de drogas e em reinserção social (Costa, 2005; Gonzales, 2006).

Esse tipo de aplicação de MSEs romperia o ciclo de marginalização e dessocialização, criticado por Fonseca (2006) e Cardoso (2006), e pode ser uma possibilidade de o adolescente abandonar os dispositivos de conservação da autoimagem infratora em prol de novas alternativas identitárias nas quais se reconhece por meio de outras imagens de si, identificadas com a produção de novas pautas de inserção social e política (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006; Yokoy & Lopes de Oliveira, 2008). Nessa intenção, são necessárias grandes transformações nas práticas concretas e nos sistemas semióticos formais e informais presentes nas unidades de execução de MSEs.

Entendemos que processos de formação profissional/pessoal, de educadores sociais que atuam no SSE são fundamentais para se atingir essas mudanças. Isso converge com a proposição realizada no último Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (SEDH, 2011) de que o melhor caminho para avançar no trabalho socioeducativo junto ao adolescente são maiores investimentos na formação continuada de educadores sociais do SSE. Entendemos que a desatenção à formação profissional possui efeitos tanto sobre a qualidade do trabalho realizado quanto sobre a saúde do educador social. Concordamos com Campos (2005) que as atividades de formação profissional de educadores sociais podem funcionar como relevantes contextos tanto de promoção de reflexões sobre processos de sofrimento envolvidos no trabalho quanto de reelaboração de práticas e identidades profissionais, o que pode favorecer a construção de processos de saúde no trabalho.

Nesse capítulo, o leitor já foi apresentado à diversidade de nomenclaturas existentes no SSE e ao clima institucional que prevalece nas unidades de execução de MSEs, metaforizadas por imagens explosivas, prisionais, teatrais e totalitárias. Além disso, analisamos diversos fatores que contribuem para a conversão institucional do “educador social” em “agente de segurança”, discutindo as motivações e expectativas sobre o trabalho, as primeiras experiências no SSE, as relações com os colegas de trabalho, com os adolescentes e com a direção. Também discutimos a trajetória de desenvolvimento profissional dos educadores sociais do SSE, destacando: o impacto subjetivo de ser educador social, evidenciado por mudanças significadas como positivas e como negativas; as dificuldades percebidas na atuação socioeducativa; os processos de adoecimento; e a projeção de atuação profissional fora do SSE.

A seguir, no capítulo 7, apresentamos as avaliações que os entrevistados fazem das atividades de formação já realizadas e, a fim de nos aproximarmos do terceiro objetivo desta pesquisa, colocamos em diálogo os resultados derivados dos memoriais produzidos por educadores sociais de todo o país e das entrevistas feitas com educadores sociais do DF. Com isso, elencamos um conjunto de indicadores que emergiram ao longo das análises realizadas na pesquisa, que podem servir de subsídios para futuras propostas de formação orientada aos educadores sociais que atuam no SSE.

## **CAPÍTULO 7: A EMERGÊNCIA DOS INDICADORES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ PESSOAL**

Este capítulo se inicia com a apresentação dos resultados das entrevistas que se referem à avaliação que os educadores sociais entrevistados fazem sobre as atividades de formação que já realizaram desde que iniciaram seu trabalho no SSE, para que possamos identificar o que já tem sido feito e que pode orientar as futuras propostas de formação profissional. Em seguida, procuramos estabelecer uma articulação entre os dados dos memoriais produzidos em contexto nacional e os dados das entrevistas feitas com educadores sociais do DF, buscando encontrar regularidades que possibilitem a abstração de indicadores para futuras propostas de formação para educadores sociais do SSE.

### **7.1. As atividades de formação realizadas pelos educadores sociais**

Os educadores sociais relataram que, após os treinamentos iniciais, não participaram de muitas atividades de formação continuada, apesar de reconhecerem o apoio das direções para isso. Os participantes da pesquisa se referiram a diversas atividades de formação, nas quais se destacaram ações para capacitação inicial e curso de extensão oferecido pela UnB, do qual todos os educadores sociais do SSE do DF foram convidados a participar em 2009.

#### 7.1.1. As capacitações iniciais: procedimentos de segurança e ambientação

“O curso de capacitação é fraco! (...) É uma aula teórica e ninguém aprende nada em teoria (...) Na parte policial da coisa, né, nessa parte de segurança, que eu fui militar, a prática é muito... É melhor, sobrepõe a teoria. É muito ridículo você chegar pro cara (risos): ‘Vai fazer uma contenção nele lá. Você fala pra ele botar a mão na cabeça e abaixar’. Uma coisa é falar pra ele fazer isso. A outra coisa é você ir lá e ter a moral e o peito de falar pra alguém: ‘Fica calado! Fecha a boca! Não sei o quê!’. Tem que ter até vocação pra isso” (ATRS, internação)

“O que eles me ensinaram, a gente não pode aplicar dentro das unidades de internação para adolescentes (...) Então, na minha opinião, não teve treinamento pra gente! (...) A cabeça criminoso dos adolescentes aumentaram, as cabeças ficaram mais criminosas. E o sistema relaxou. A segurança relaxou (...) Apareceu um monte de gente pra falar lá, um monte de coisa que a gente já sabia. Falar sobre o ECA, os artigos do ECA, que a gente estudou mil vezes pra esse concurso” (ATRS, internação)

“A gente passa tipo um mês no expediente, a gente rodava em todos os módulos. Trabalhava um dia num módulo. Aí, outro dia no outro, e no outro, pra pegar uma ideia geral como que são os módulos. Aí, depois de um mês, você era lotado em algum módulo e passava pro plantão” (ATRS, internação)

“A parte mais legal do curso foram as visitas. A gente fez visita em todas as unidades (...) Eu gostei muito mais das visitas do que das palestras” (Especialista/ equipe técnica, Liberdade Assistida)

As atividades de capacitação inicial relatadas pelos entrevistados se diferenciam de acordo com a categoria profissional e com o tempo. Para os ATRs que substituíram os funcionários terceirizados, os treinamentos iniciais focaram em procedimentos de segurança. Já para os ATRs contratados mais recentemente, foi feita uma semana de ambientação e familiarização com as rotinas operacionais das unidades de internação e palestras acerca do SINASE e de temáticas vinculadas à vulnerabilidade social presente na vida dos adolescentes envolvidos com atos infracionais.

Os ATRs entrevistados relataram que somente realizaram treinamentos iniciais em procedimentos de segurança (ex: tonfa, rádio, algemamento, primeiros socorros, imobilização, escolta externa de adolescente para consulta em hospitais) alguns meses após terem assumido o trabalho, após vivenciarem situações em que precisaram desses conhecimentos, mas não sabiam como proceder, e após pressionaram os gestores do SSE local. Esses primeiros treinamentos foram compostos por cursos voluntários dados por servidores mais experientes no SSE e por curso oferecido por setor militar responsável pelo gerenciamento de crises em prisões para adultos, integrado por policiais civis, policiais militares, bombeiros e agentes penitenciários. Os ATRs que realizaram estes cursos deveriam multiplicar estes conhecimentos operacionais para os demais integrantes da sua equipe.

Os ATRs questionaram, ao longo das suas entrevistas, a utilidade dos cursos de gerenciamento de crise, por conta do fato de não poderem aplicar os conhecimentos aprendidos no contexto da internação de adolescentes. Por exemplo, os ATRs dizem não poder aplicar técnicas de defesa pessoal em seu trabalho, pois costumam responder processos administrativos se entrarem em quaisquer tipo de embate físico com algum adolescente.

Em suas narrativas, os ATRs também afirmam que não há interesse do Governo em dar continuidade a cursos com foco em procedimentos de segurança, por

conta do fortalecimento da perspectiva de Direitos Humanos com o SINASE, que limita o uso de algemas e tonfas. Muitos ATRs entendem que a segurança dentro das unidades de internação deveria ser aperfeiçoada, pois consideram que o adolescente dos dias de hoje é mais perigoso. Como analisamos anteriormente, já existe, inclusive Projeto de Lei no. 1.060/11 para concessão de arma de fogo para os ATRs que atuam em unidades de internação, e que as concepções dos adolescentes que cumprem MSEs (presentes nos memoriais e nas entrevistas) são extremamente negativas, predominando a visão do adolescente como sujeito de alta periculosidade, o que implica em pouco investimento interpessoal entre ATRs e adolescentes.

O uso de tonfas foi tema recorrente ao longo das entrevistas feitas com ATRs, que narraram que, hoje em dia, não podem mais andar com tonfas dentro da unidade, pois são consideradas armas brancas. As tonfas ficam trancadas no setor da direção da unidade e seu uso somente pode ser autorizado em situações excepcionais de crise de segurança. Esse fato causou uma sensação de perda de poder e de menor segurança por parte dos ATRs entrevistados.

O uso de algema como meio físico de contenção do adolescente é um tema controvertido e não regulamentado pelo ECA ou pela Lei do SINASE. As recomendações, na perspectiva da Segurança Socioeducativa (Konzen, 2010), são pela inibição do uso abusivo das algemas no SSE, considerando a exposição pública da pessoa que carrega um símbolo de punição bem como as suas repercussões nas relações entre adolescentes e educadores sociais. A expressão “Segurança Socioeducativa”, segundo Konzen (2010), se refere a assegurar que a organização espacial, funcional e a estrutura física das unidades de atendimento favoreçam um ambiente tranquilo e produtivo, onde as situações críticas sejam prevenidas. Na Segurança Socioeducativa, limita-se o uso dos instrumentos de contenção (ex: algemas e tonfas), estimula-se a resolução não-violenta dos conflitos e a prevenção de situações-limite, nas quais o uso de força possa se mostrar necessário (ex: brigas, rebeliões, tentativas de fuga, invasões).

Os parâmetros da Segurança Socioeducativa colocam os temas da segurança e da disciplina em diálogo com a proposta pedagógica de um dado programa de atendimento socioeducativo. Assim, a segurança não deveria ser tratada apenas como um direito da sociedade contra o adolescente autor de ato infracional, mas também é um direito do adolescente que se encontra sob a tutela do Estado e que deve ter seus direitos assegurados.

Conforme as entrevistas, os primeiros ATRSs, contratados por meio de concursos no final da década de 1990, iniciaram sua atuação profissional e, posteriormente, receberam treinamentos em procedimentos de segurança. Já os ATRSs contratados mais recentemente relataram que tiveram um curso de formação inicial, parte ainda do processo de seleção do concurso. Esse curso foi caracterizado pelos entrevistados como um conjunto de palestras sobre temas que já conheciam (ex: ECA, vulnerabilidade social), pois os estudaram para o concurso. Os conhecimentos sobre estes temas eram averiguados no final desse curso de formação por meio de uma prova teórica.

Em algumas unidades, os Especialistas da equipe técnica organizaram palestras temáticas que foram oferecidas para os ATRSs recém-contratados. No entanto, segundo os entrevistados, estas palestras foram muito mal recebidas pelos ATRSs, por conta de fatores típicos da cultura socioeducativa que já foram analisados anteriormente, tais como a grande rivalidade existente entre estes dois grupos profissionais e o posicionamento do ATRS no lugar do não-saber por parte do Especialista supostamente detentor do conhecimentos verdadeiros (Coimbra e Leitão, 2003). Além disso, os ATRSs compreendiam que estas palestras não os ajudariam a se defender das agressões vivenciadas no seu cotidiano, por parte dos funcionários terceirizados que estavam sendo desligados do SSE e por parte dos adolescentes institucionalizados, conforme analisamos no capítulo anterior.

Em outras unidades de internação, os ATRSs tiveram a oportunidade de passar uma semana de familiarização/ambientação na unidade em que foram lotados, em regime de “expediente”, ou seja, em horário comercial tradicional, antes de iniciarem as suas atividades de plantão de 24h. Nessa semana, os ATRSs mais antigos compartilham conhecimentos sobre a estrutura dos módulos, as rotinas da unidade e a linguagem dos adolescentes institucionalizados com os novos ATRSs, “apadrinhando” os novatos e inserindo-os na cultura institucional socioeducativa. Uma das principais aprendizagens realizadas nessa semana de ambientação, ressaltada por nossos entrevistados, se refere à familiarização com o “dialeto socioeducativo” (Campos, 2005), que permitiu que eles potencializassem a sua comunicação com os adolescentes.

Assim sendo, as primeiras atividades de formação profissional dos ATRSs são compostas por aprendizagens sobre a cultura institucional da unidade junto aos colegas de trabalho mais experientes, por treinamentos em procedimentos de segurança dados por equipes que cuidam da prisão dos adultos, por prova teórica sobre conhecimentos que

integram o processo de seleção do concurso e/ou por semana de familiarização/ambientação na unidade em que foram lotados. Está ausente uma formação inicial, que sensibilize os ATRSs para a natureza pedagógica da atuação como educador social de adolescentes no contexto do SSE.

Já no caso dos Especialistas da equipe técnica, o primeiro mês de trabalho se caracterizou por uma lotação provisória em contextos de gestão de MSEs, por visitas às unidades executoras de MSEs no DF e por curso de ambientação composto por aulas sobre legislações da área e palestras dadas por profissionais que executam diferentes MSEs. Os Especialistas que foram lotados no meio aberto queixaram-se, em suas entrevistas, que esses cursos de ambientação possuíram um foco maior na internação. Como analisamos anteriormente, o DF possui uma das maiores taxas de internação de adolescentes, proporcionalmente à sua população; recentemente, com o SINASE, os programas de atendimento socioeducativo de meio aberto têm recebido maiores investimentos (SDH, 2011; SEPLAN/GDF, 2012).

Tanto para ATRSs quanto para os Especialistas, esses primeiros momentos de ambientação e familiarização parecem ter exercido efeitos benéficos no que se refere ao manejo da ansiedade inicial dos educadores sociais recém-contratados, diante de um contexto de trabalho desconhecido e representado socialmente de modo tão negativo, como o contexto socioeducativo. Além dessas atividades de capacitação inicial, o “curso de extensão da UnB” também foi bastante destacado pelos educadores sociais entrevistados, conforme analisaremos no próximo tópico.

### 7.1.2. O “curso de extensão da UnB”

“Eu achei o melhor de todos porque tinha coisa que eu não sabia. Não sabia mesmo, mesmo tendo estudado pro concurso (...) Eu gostei! (...) Esse parecia que estava mais preocupado com a formação da gente e com... (...) o que a gente queria dizer” (ATRS, internação)

“O ATRS, né, detestou ter feito (...) Que nesse primeiro momento, o interesse dele era outro (...) mais urgente, que é a integridade física dele, a sobrevivência dele ali dentro daquele ambiente hostil (...) Com algumas raras exceções, quem concluiu o curso fez unicamente pra conseguir as horas de folga (...) e por um aumento no salário (...) Esses cursos, eles não vão alterar nada. Por quê? Porque esse curso, ele chega do mesmo jeito que chega pra gente a obrigação de votar” (ATRS, internação)

“Teve um grupo de trabalho lá, até uma coisa meio extra (...) pra eles criarem o que eles estavam chamando de SIDASE (...) Eles queriam fazer isso, mas, assim, sem legitimidade. Foi um grupo pequeno (...) Ninguém reconhece ele como o documento oficial do DF” (Especialista/ equipe técnica, Liberdade Assistida)

“Pra nível superior, pra nível médio, todo mundo participou, todas as unidades de medida socioeducativa (...) Às vezes, era uma vez por semana, depois eram duas, depois dividiram em turma (...) Mais teórico, nada... nada prático, nada da.. nada da área de segurança, que é o meu cargo lá, né, a minha função” (ATRS, internação)

O “curso de extensão da UnB” é o nome fictício dado p para um curso oferecido entre março e dezembro de 2009 para todo o SSE do DF, por meio de parceria estabelecida entre a Universidade de Brasília, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH e a Secretaria de Justiça, Trabalho e Cidadania do Distrito Federal - SEJUS/DF.

Participaram 6 turmas de 100 educadores sociais recém- empossados no DF. O objetivo do curso era adequar o SSE do DF às diretrizes presentes na Resolução do SINASE (CONANDA, 2006), a partir da construção e implantação da proposta político-pedagógica de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei do DF. O curso se organizou, em um total de 120 horas, durante nove meses, em momentos presenciais de oficinas e em momentos à distância com módulos teóricos e atividades *online* de fixação e avaliação dos aprendizados. As atividades do curso tinham o formato de palestras, debates, rodas de discussão e grupos de trabalho.

As principais motivações para participar do curso, de acordo com os entrevistados, foram de 3 ordens: o desejo em se qualificarem profissionalmente para atuar em um contexto de trabalho ainda desconhecido; o avanço na carreira no SSE com a certificação oferecida por este curso, com consequente aumento salarial vinculado a Adicional de Qualificação; e as folgas nos dias das palestras e das oficinas presenciais do curso. No entanto, alguns ATRSS entrevistados relataram que se sentiram obrigados a fazer este curso por suas direções e que precisaram empregar seus dias de folga do plantão para as atividades presenciais do curso, a fim de não entrar em embate com seus superiores ao longo do cumprimento do seu estágio probatório enquanto servidor público recém-contratado.

Os tópicos trabalhados no curso de extensão da UnB, narrados pelos entrevistados, se referiam a: histórico das MSEs; legislações da área (ECA e SINASE); vulnerabilidade social; drogadição de adolescentes; o olhar da psicologia sistêmica sobre



as relações e dinâmicas familiares; as interpretações psicanalíticas sobre as relações entre os adolescentes e figuras de autoridade (pai, polícia, traficante); a responsabilização na Socioeducação; e o papel de todos os profissionais do SSE enquanto educadores.

Os entrevistados identificaram diversos pontos positivos desse curso, tais como: o aprofundamento em tópicos estudados para o concurso; a desconstrução teórica da visão maniqueísta sobre os adolescentes que cumprem MSEs; e o fato do curso ter sido oferecido às diferentes categorias profissionais existentes no SSE, o que serviu de contexto de encontro entre os educadores sociais para dialogar sobre as diferenças de trabalho em diferentes MSEs e diferentes instituições.

Em geral, as críticas ao curso se referiram ao privilégio da dimensão teórica sobre a prática, por conta do formato prioritário de palestras temáticas e unidirecionais que foram percebidas por nossos entrevistados como entendiadas e desarticuladas entre si. O formato de grupos de trabalho para a construção de um Sistema Distrital de Atendimento Socioeducativo (SIDASE) foi relatado como surpresa acontecida no momento final do curso; segundo os entrevistados, um documento de esboço do SIDASE foi produzido por pequeno grupo de cursistas, após o encerramento do curso e, assim sendo, um SIDASE ainda estaria em processo de elaboração.

Os educadores sociais também destacaram que grande parte dos conhecimentos divulgados no curso eram exclusivos da área da Psicologia, apesar do curso ter sido oferecido a todas as categorias profissionais do SSE local, e que alguns palestrantes desconheciam as especificidades do contexto socioeducativo. Os ATRs, em especial, criticaram este curso por não atender às preocupações prioritárias que vivenciaram no início da sua trajetória profissional no SSE, ou seja, a defesa da sua integridade física e o treinamento em procedimentos práticos de segurança. Com isso, de acordo com nossos entrevistados, existiu um alto índice de insatisfação entre os cursistas que não eram psicólogos ou os que tinham a expectativa de que iriam aprender no curso práticas de atendimento que pudessem ser diretamente aplicadas no trabalho.

Além disso, segundo as entrevistas, existiram diversas mudanças na frequência de participação nas atividades presenciais durante os 9 meses do curso. Isso implicou em constantes negociações dos educadores sociais recém-contratados sobre as suas escalas de trabalho e sobre a reposição de horas de trabalho, o que criou atritos com algumas chefias e com alguns colegas de trabalho que não participavam do curso. Nossos entrevistados também disseram que a taxa de conclusão do curso foi baixa, por conta dessas dificuldades

de participar das atividades presenciais do curso e pelo alto número de exonerações dos educadores sociais do SSE, ao longo dos 9 meses do curso.

A seguir, apontamos para o leitor outras atividades de formação relatadas pelos educadores sociais do DF, realizadas recentemente, no atual processo percebido pelos entrevistados de aproximação com as direções das unidades e com os gestores do SSE do DF.

### 7.1.3. As recentes iniciativas locais de formação para educadores sociais

“Eles falaram que vão dar espaço pra gente opinar, pra gente poder dar as nossas opiniões na Escola de Formação, na criação” (ATRS, internação)

“Convocaram a gente pra uma reunião em que fossem representantes de cada unidade (...) foi pedido (...) que a gente pensasse em temas (...) Desse tema, a gente tá construindo uma peça de teatro (...) pra fazer o levantamento, então, de qual é a necessidade de formação desses servidores. E, a partir desse levantamento, então, é que vai ser elaborado esse curso de formação” (Especialista/ equipe técnica, Liberdade Assistida)

“Foram encontros de quem quisesse ir (...) pra debater questões... lógico, questões que aconteceram dentro da unidade (...) Vez ou outra acontece de ter uma roda de debate lá no Complexo<sup>39</sup>, né? Essa direção que nós temos hoje no Complexo, ela tá mais interessada em integrar o... de ver o ... o ATRS como um educador, que ele é, não é? E, enfim, de tirar essa... essa, esse estigma que o ATRS alimenta compulsivamente que o trabalho dele é um trabalho de segurança, de vigilância, e exclusivamente isso” (ATRS, internação)

As recentes iniciativas da SECRIA em direção à qualificação dos trabalhadores do SSE do DF também foram narradas em algumas entrevistas. Foi citada a ocorrência de reuniões com representantes de diferentes unidades e programas de atendimento socioeducativo para a construção de uma Escola de Formação para os educadores sociais do DF; o foco do atual momento desse processo seria o levantamento de demandas de formação profissional, por meio do elencamento das principais problemáticas enfrentadas por cada unidade de execução de MSEs. Para esse fim, a metodologia que tem sido empregada, de acordo com os entrevistados, é o do teatro organizacional. O teatro organizacional (Janeiro & Keller, 2007; Schreyögg, 2002) se fundamenta na perspectiva da

---

<sup>39</sup> Nome fictício atribuído a uma unidade de internação de adolescentes citada na entrevista.

Psicossociologia e opera por meio da dramatização de situações-problemas críticas de uma dada organização, de modo que os profissionais sejam expostos à sua rotina de trabalho, identificando padrões inconscientes de comportamento e conflitos cristalizados, com as finalidades de abrir discussões tidas como tabus no ambiente de trabalho e de promover mudanças organizacionais.

De acordo com os entrevistados, os educadores sociais inseridos há mais tempo no SSE apresentam maiores resistências ao teatro organizacional, mesmo desconhecendo metodologias que empregam recursos de dramatização. No entanto, outros educadores sociais entendem que este representa um modo de, a partir da perspectiva dos próprios educadores sociais, favorecer mais democraticamente a emergência das demandas de formação profissional.

Os recursos de dramatização também foram relatados por Ramos (2006) como férteis ao longo de processos formativos de policiais em projeto social, em comparação com tradicionais modalidades de cursos e palestras, por propiciar a descoberta de competências adormecidas ou pouco visíveis nos contextos de trabalho marcados pela institucionalização e pela possibilidade de mobilizar emoções e linguagens corporais que evidenciam temas irrefletidos no cotidiano de trabalho. Nesta experiência de formação profissional, também foram identificadas fortes resistências para o uso de recursos de dramatização e atitudes defensivas da cultura corporativa policial diante de equipes de trabalho identificadas com a perspectiva da garantia de direitos de adolescentes envolvidos com episódios de violência.

A gênese de uma Escola de Formação para o SSE do DF foi representada por nossos entrevistados como um passo importante na construção de estilos mais democráticos de gestão, criando expectativas positivas de aproximação entre os diversos atores/atores do SSE. Isso diverge do histórico de distanciamento e/ou de autoritarismo das direções (Roman, 2009) e de vivências antagônicas com os ATRs, quando as direções são identificadas com os Especialistas, conforme analisamos anteriormente.

Também identificamos nas entrevistas, iniciativas, realizadas por grupos de educadores sociais de diferentes instituições, que têm procurado se articular para trocas de experiências, realizar estudos coletivos, sistematizar práticas de atendimento e esboçar perfis profissionais. Outras iniciativas partem de algumas direções de unidades que executam MSEs, que organizam rodas internas de debates com a participação de representantes de cada equipe profissional, nas quais se avaliam as práticas socioeducativas

adotadas na unidade, discutem-se casos e se estimula que todos os profissionais exerçam a função educativa das MSEs.

Percebemos que os educadores sociais já participaram de algumas atividades de formação profissional, cujos pontos fortes e fracos foram avaliados ao longo das entrevistas. Em geral, o padrão que identificamos nas entrevistas é o de insatisfação com as práticas de formação feitas, em virtude do formato monológico predominante de palestras temáticas unidirecionais realizadas por especialistas que desconhecem o cotidiano de trabalho no SSE. Os educadores sociais demandam participar de atividades iniciais e continuadas de formação profissional que possam ser articuladas com os desafios que enfrentam no dia a dia da atuação socioeducativa.

No que se refere às motivações em realizar formação profissional, por um lado, os educadores sociais desejam se qualificar melhor e avançar em sua carreira dentro do SSE, por meio das certificações dos cursos mais longos de formação. Por outro, não se projetam no futuro atuando dentro do SSE, o que influencia no comprometimento com atividades de formação de caráter reflexivo e de duração maior, do que assistir a uma série de palestras pontuais.

Além disso, os entrevistados demandam que os dias das atividades de formação sejam definidos com antecedência, em virtude da necessidade de negociação dentro de suas equipes de trabalho em suas escalas de atendimento. Também demandam momentos em que possam trocar experiências e conhecer os trabalhos desenvolvidos por outros educadores sociais que atuam com outras MSEs e em outras instituições socioeducativas.

Estes pontos fortes e fracos identificados nas atividades de formação já realizadas pelos nossos entrevistados podem funcionar como elementos importantes para a avaliação da qualidade do que já tem sido ofertado para a melhor qualificação deste grupo profissional. No tópico a seguir, articulamos as nossas análises dos memoriais produzidos em contexto nacional e das entrevistas produzidas em contexto local e elencamos alguns indicadores que emergiram nesta pesquisa que podem subsidiar o planejamento de futuras propostas de formação profissional/ pessoal, orientadas para educadores sociais do SSE.

## **7.2. A emergência dos indicadores de formação profissional/ pessoal**

Conforme apresentamos anteriormente, existe um histórico de atendimento a crianças e adolescentes no país marcado por paradigmas menoristas e repressores, nos quais pouco se investiu na qualificação profissional dos funcionários que atendiam esta população. Entretanto, o momento histórico que vivenciamos atualmente é marcado por investimentos na concretização das propostas do SINASE no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo. Nesse esforço de implementação do SINASE, existem diversas ações, como a construção e a reforma de estruturas físicas para o atendimento socioeducativo em meio aberto e fechado, contratações de servidores concursados para atuar no SSE e ações diversificadas de formação inicial e continuada dos atores socioeducativos.

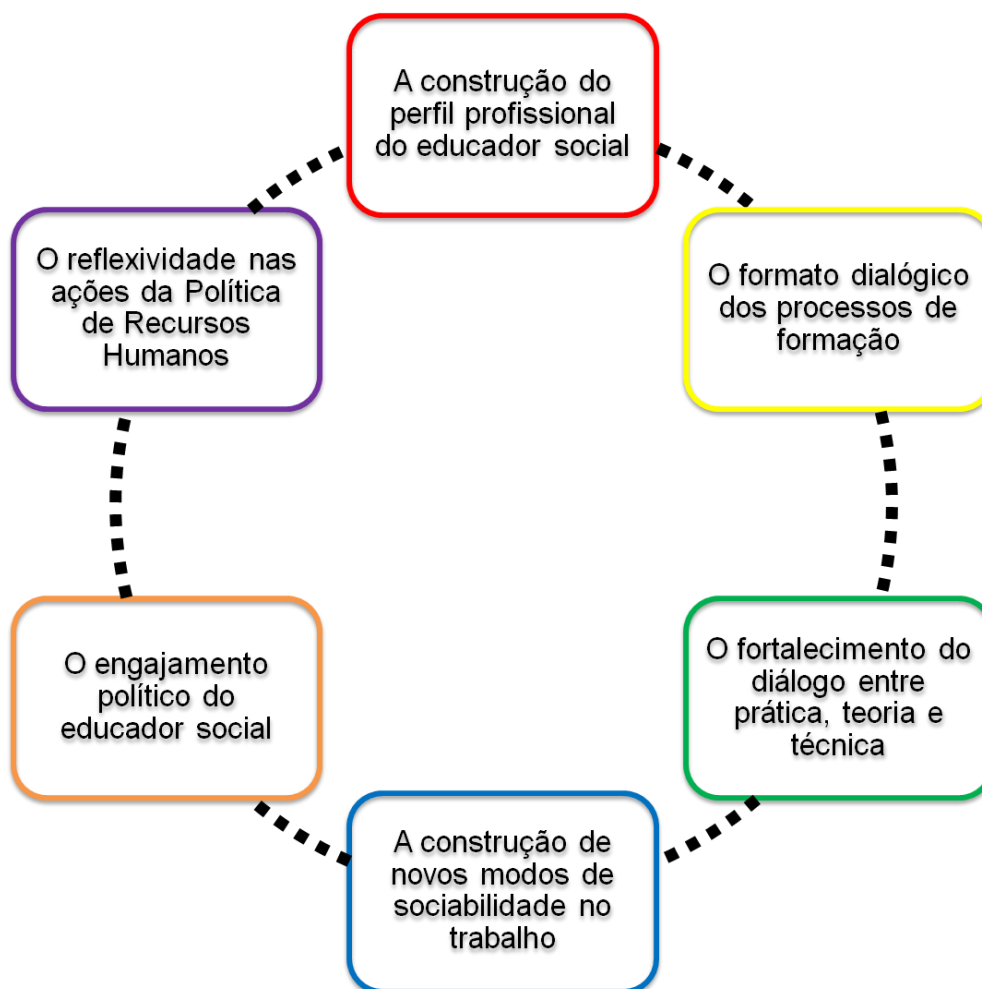
Também vimos anteriormente que o desenvolvimento profissional é um direito do trabalhador que possui implicações em sua saúde e na qualidade da atuação socioeducativa. Além disso, vimos que a formação profissional dos educadores sociais do SSE é uma demanda do Estado, dos adolescentes atendidos e de suas famílias, e dos próprios profissionais. No entanto, o desenvolvimento profissional desses educadores sociais tem sido um tema pouco investigado, de modo que são raros os relatos sistemáticos e públicos sobre as atividades de formação já realizadas com estes trabalhadores. O terceiro objetivo deste nosso estudo procura minimizar esta lacuna, assumindo o desafio de identificar indicadores que sejam relevantes para a construção de propostas críticas, dialógicas e reflexivas de formação profissional/pessoal para os educadores sociais do SSE. Estes indicadores sinalizam campos potenciais nos quais processos de formação podem fertilizar novidades nos processos de subjetivação (ex: resistências à identidade profissional do agente de segurança) e de institucionalização (ex: mudanças na cultura institucional) desenvolvidos dentro do SSE.

A atuação socioeducativa demanda conhecimentos teóricos, técnicos, metodológicos, políticos, éticos, legislativos, além do desenvolvimento de crenças, valores e características pessoais desejadas para esse trabalho, considerando as fortes demandas emocionais e dilemas éticos que emergem ao longo das situações de trabalho do educador social (Canastra, 2009). Todos estes elementos precisam ser considerados nos processos de formação profissional/ pessoal dos educadores sociais que atuam no SSE, de modo a

contribuir para mudanças institucionais e subjetivas, orientadas para a garantia de direitos tanto dos trabalhadores quanto dos usuários do SINASE.

A partir das regularidades encontradas nas análises de memoriais e de entrevistas e das sugestões dadas pelos próprios participantes da pesquisa, identificamos um conjunto de indicadores que foram organizados, para fins de apresentação de resultados, em 6 dimensões a serem consideradas na construção das atividades de formação profissional/pessoal de educadores sociais que atuam no SSE. Compreendemos que todas estas dimensões são interdependentes e fazem parte de uma composição dialógica, conforme representado na Figura 7 abaixo.

**Figura 7: Indicadores de formação profissional/ pessoal para educadores sociais do SSE**



### 7.2.1. Indicador: A construção do perfil profissional do educador social

O primeiro indicador identificado remete às características que compõem o perfil profissional do educador social. No Brasil, de acordo com Caro e Guzzo (2004), os educadores sociais são profissionais de diversos níveis de escolarização e categorias profissionais, contratados para atuar prioritariamente com populações em condições de vulnerabilidade social, como pessoas que vivem no contexto da rua e jovens autores de ato infracional.

O educador social brasileiro não possui perfil profissional, funções e objetivos definidos e nem uma formação específica. Com isso, torna-se um grande desafio a construção de atividades de formação profissional para essa enorme diversidade de idades, formações acadêmicas, experiências de trabalho e compromissos que conduzem um trabalhador a atuar como educador social. Romans e cols. (2003) defendem a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador social, a fim de aumentar sua motivação profissional e colaborar efetivamente na profissionalização da sua prática; estes pesquisadores espanhóis sobre Educação Social defendem que a formação seja pensada a partir da definição do seu perfil profissional e das atividades realizadas no cotidiano prático.

Além de ser uma profissão nova, esta surge como resultado de uma mudança paradigmática na qual as situações de vulnerabilidade social, violência e requalificação para o trabalho deixam de ser abordadas pelo viés repressivo e se tornam alvo de ações educativas. O modo de criação e implementação de práticas educativas não formais ainda é algo em construção e, conseqüentemente, também o é o perfil profissional do educador social.

O desafio de construção do perfil profissional do educador social persiste até hoje, em virtude de tarefas indefinidas, da grande diversidade de contextos de atuação e do histórico de des-profissionalização para atuar junto a crianças e adolescentes (Romans & cols., 2003; Soares, 2008). A definição das suas funções, a explicitação das expectativas institucionais sobre o seu trabalho, as reflexões dos próprios educadores sociais sobre a sua prática e as contribuições de associações profissionais são apontadas como importantes elementos que podem colaborar na construção das competências e do perfil profissional do educador social.

Diferentes características do perfil profissional do educador social do SSE, chamado de socioeducador no discurso da Socioeducação, foram identificadas ao longo das entrevistas e da revisão da literatura<sup>40</sup> (Canastra, 2009; Caro & Guzzo, 2004; Costa, 2001a, 2001b, 2006a; 2006b; IASP, 2007; Peixoto, 2010; Romans & cols., 2003; SDH, 2010b; Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2010). Em geral, estas características estão associadas ao estabelecimento de vínculos interpessoais educativos e pautados na garantia dos direitos dos adolescentes e destacam competências filosóficas, políticas, técnicas e pessoais para os educadores sociais do SSE.

No entanto, a falta de clareza nas funções e tarefas do educador social resulta em vivências de conflito e insatisfações no cotidiano de trabalho, o que pode dificultar a concretização dos objetivos educativos almejados. Concordamos com Fuchs (2009) quando afirma que a imprecisão do papel dos ATRSs enquanto educadores é um dos fatores que colaboram para que a dimensão educativa do atendimento socioeducativo não se desenvolva e para que sejam raras as intervenções conscientes e intencionais orientadas para o desenvolvimento dos adolescentes autores de ato infracional; como analisamos anteriormente, a identidade profissional dos ATRSs se aproxima mais da identidade do “agente de segurança” do que do “educador social”.

O perfil do educador social do SSE é tema constante de pauta dos gestores do SINASE, ao passo que este perfil é uma exigência tanto de editais de contratação em concursos públicos quanto de financiamento para processos de formação profissional (Peixoto, 2010). Por um lado, entende-se que a seleção via concurso público se relaciona à execução direta das MSEs pelo poder público, se orienta pela maior profissionalização dos educadores sociais e procura romper com um histórico de contratações de profissionais terceirizados por meio convênios com entidades de cunho filantrópico-caritativo, conforme apresentamos anteriormente.

Por outro lado, esse tipo de processo seletivo ignora as motivações pelas quais o trabalhador inicia seu trabalho com adolescentes que cumprem MSEs; de acordo com as análises das nossas entrevistas, as motivações para ingressar no SSE são prioritariamente de ordem prática e o trabalho no SSE é visto como algo temporário e no qual não vale a pena investir em construção de carreira. Desse modo, as motivações para se tornar um educador social no SSE não se identificam com o objetivo de promoção do desenvolvimento dos adolescentes que cumprem MSEs.

---

<sup>40</sup> Ver tópico 2.5. Os parâmetros para a formação de educadores sociais.



Compreendemos que os modos de contratação influenciam intensamente o processo de implantação de um programa socioeducativo, por exemplo, quando são apresentados critérios de seleção que identificam afinidades dos trabalhadores com o trabalho. Na perspectiva de consolidação de uma política pública efetiva, Peixoto (2010) defende que o SSE privilegia a contratação dos educadores sociais via concurso público, por conta das maiores possibilidades de especialização do atendimento e de continuidade dos atendimentos em virtude da estabilidade do servidor. Por outro lado, encontra-se uma alta rotatividade no SSE, em virtude de demissões e afastamentos dos educadores sociais e, em consequência, uma quantidade insuficiente de recursos humanos nos longos períodos entre os concursos públicos.

A Resolução do SINASE (CONANDA, 2006) preconizava um processo seletivo com diferentes etapas, que incluíam: uma avaliação de currículo; uma prova teórica (sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre métodos da ação socioeducativa); e uma fase de formação inicial, com visitas técnicas a diferentes unidades e com vivências institucionais. Entendemos que essa fase inicial pode colaborar para o conhecimento dos educadores sociais sobre os programas de atendimento socioeducativo, para o manejo de expectativas sobre o trabalho e para a promoção de reflexões sobre as motivações em se tornar educador social de adolescentes que cumprem MSEs.

Essa capacitação introdutória, em conjunto com a formação continuada e a supervisão externa das unidades e/ou programas, faz parte das diferentes ações que compõem a Política de Recursos Humanos preconizada na Resolução do SINASE (CONANDA, 2006), como veremos a seguir.

### 7.2.2. Indicador: A reflexividade nas ações da Política de Recursos Humanos

Pela Resolução no. 106/2006 do CONANDA, o SINASE preconiza uma Política de Recursos Humanos que compreende 3 tipos de ações, já apresentadas no capítulo 1 deste estudo: capacitação introdutória; formação continuada; e supervisão externa e/ou acompanhamento das unidades e/ou programas. Ao longo da revisão de literatura, foram identificadas atividades de capacitação introdutória e de formação

continuada oferecidas em diferentes unidades federativas do país; no entanto, as práticas de supervisão ainda são raras no SSE brasileiro.

A capacitação introdutória é apresentada pela Resolução do SINASE (CONANDA, 2006) como uma qualificação específica ao SSE, fundamentada pelo projeto pedagógico e por princípios legais e éticos da comunidade socioeducativa. A demanda por capacitação introdutória foi regularmente encontrada em nossas entrevistas, em que os educadores sociais contratados para substituir os funcionários terceirizados alegaram não ter recebido nenhum tipo de treinamento para iniciar seus trabalhos. Costa (2006a) defende maiores investimentos em treinamentos introdutórios no SSE para dirigentes, equipes técnicas e ATRs e critica a “mentalidade imediatista” (p. 104) típica do SSE, que conduz ao início descuidado do trabalho do educador social junto aos adolescentes que cumprem MSEs.

Destacamos a demanda dos educadores sociais, apresentadas ao longo das entrevistas, pela existência de um primeiro momento, antes de iniciarem sua atuação socioeducativa, no qual eles possam: observar a atuação das diferentes equipes; se familiarizar com as regras de funcionamento da unidade em que foram lotados; e realizar um treinamento básico nas metodologias socioeducativas, tais como procedimentos de segurança, visitas domiciliares e redação de relatórios avaliativos a serem encaminhados ao sistema de Justiça.

Entendemos que, nesse momento de ambientação no SSE, importantes processos de desenvolvimento profissional podem ser que estimulados por meio do exercício da reflexividade; dentre estes, destacamos o manejo da ansiedade sentida pelos educadores sociais, fomentada por concepções extremamente negativas sobre o contexto socioeducativo e sobre os adolescentes que cumprem MSEs. Também compreendemos que, nessa formação inicial, a realização de visitas institucionais às diferentes unidades de execução de MSEs pode ser útil para que os novos educadores sociais conheçam os diversos programas de atendimento socioeducativo e contextualizem o seu trabalho dentro do SINASE como um todo.

A formação continuada visa aprimorar a qualidade dos serviços prestados e também integra as ações da Política de Recursos Humanos do SSE, destacadas pela Resolução do SINASE (CONANDA, 2006). É também demandada pelos nossos entrevistados, que desejam momentos sistematizados em que possam realizar reflexões

sobre as questões que emergem ao longo do cotidiano de trabalho e sobre as quais não se sentem preparados.

Concordamos com Costa (2006a) e com Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010) que, para o sucesso do trabalho socioeducativo, é necessária a formação permanente do educador social, que pode acontecer por meio de formatos diversos, tais como: treinamento em serviço; reciclagens teóricas periódicas; intercâmbio de experiências; estudos de caso; pesquisa-ação; colaborações internas nas equipes de trabalho de um mesmo programa de execução de MSE; ampliação de repertórios de linguagens e de recursos simbólicos para a ancoragem de novos modos de expressão e de interpretação da realidade. Romans e cols. (2003) também propõem diferentes modalidades de formação continuada adequadas a educadores sociais, como: fóruns de debate temáticos; exposição de experiências de atuação profissional; participação em congressos; e disponibilização de bibliografias e relatos de experiências.

A formação continuada se direciona ao aperfeiçoamento de recursos de trabalho, teóricos, técnicos e éticos, que habilitam um profissional a atuar como educador social e a enfrentar os desafios profissionais dentro do SSE. A formação continuada se fundamenta na reflexão sobre o trabalho e sobre si enquanto educador social, de modo que pode colaborar tanto na identificação de potencialidades e dificuldades enfrentadas por uma equipe de educadores sociais quanto na discussão de novidades e conflitos que emergem a cada novo atendimento.

Um exemplo de prática de formação continuada que enfatiza a reflexividade encontrada ao longo da revisão da literatura foi o “Curso de atualização- Assistência à Infância e à Adolescência”, relatado em Zamora (2005a), que visava à formação de agentes disciplinares e técnicos responsáveis pelo acompanhamento das MSEs no Rio de Janeiro. O curso durou um mês, contou com 8 encontros e era apoiado por uma equipe interdisciplinar (Psicologia, Serviço Social e Terapia Corporal). Nessa experiência formativa, buscou-se a formação integral dos educadores sociais, em suas dimensões afetivas, reflexivas, cognitivas, corporais e institucionais. A ênfase na reflexividade, o manejo dos aspectos emocionais subjacentes aos discursos dos educadores, a articulação com exemplos concretos do cotidiano e o estímulo a transformações da prática foram os diferenciais, do nosso ponto de vista, desta experiência de formação de educadores sociais. No primeiro momento do curso, a ênfase foi dada à socialização dos participantes, à politização do sofrimento envolvido no trabalho e à promoção de resistências aos discursos

de impotência e vitimização. Em um segundo momento, procurou-se construir uma rede de apoio e articulação entre educadores de diversas instituições socioeducativas, por meio de visitas a instituições com modelos de atendimento diferenciados.

Por fim, a terceira ação da Política de Recursos Humanos assinalada na Resolução do SINASE (CONANDA, 2006) se refere à supervisão externa e/ou acompanhamento das unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo; neste estudo adotamos o nome de supervisão para nos referir a esta ação. A supervisão se caracteriza pela constituição de espaços coletivos e dialogados nos quais os educadores sociais que operam MSEs compartilhariam dificuldades vivenciadas, ponderariam sobre as tensões presentes no cotidiano, participariam da avaliação institucional e construiriam reflexivamente novas práticas profissionais.

Para a SDH (2010a, p. 56), a supervisão “é um lugar de construir recursos de trabalho”. Ao longo das práticas de supervisão, diversas dimensões da atuação socioeducativa são colocadas em diálogo, tais como a dimensão clínica (ao discutir casos atendidos), a dimensão institucional (ao considerar os diferentes estilos de gestão) e a dimensão política (ao considerar a dinâmica do território em que se insere um programa de atendimento socioeducativo). Em geral, conforme apontado pela SDH (2010a), a supervisão tem sido orientada apenas para os profissionais da equipe técnica; no entanto entendemos que todas as categorias de educadores sociais poderiam se beneficiar de estratégias de supervisão.

Existiriam 3 modalidades desse espaço de formação, para a SDH (2010a):

a) supervisão individual: orientada para o acompanhamento das dificuldades e dúvidas que emergem no cotidiano no SSE e cuja frequência pode ser definida sistematicamente (ex: semanal) ou pode ser realizada de acordo com a demanda dos educadores sociais;

b) a supervisão em pequenos grupos: que enfatiza a construção coletiva do fazer e do saber e o compartilhamento de recursos de trabalho e de estratégias de resolução de problemas; esta modalidade pode contar com a participação de educadores sociais de diferentes instituições, por exemplo, em encontros semanais; e

c) apresentação de casos em reuniões de equipe: visando apresentar impasses, sucessos e fracassos; esclarecer dúvidas; investigar questões teóricas; mobilizar os trabalhadores para desafios clínicos, políticos e institucionais; esta modalidade teria uma frequência mais espaçada do que as modalidades anteriores (ex: mensal).

Um desafio apontado por Peixoto (2010) acerca da modalidade de supervisão é confundi-la com práticas de caráter fiscalizatório, antidemocrático, autoritário, nas quais as vozes, conhecimentos, saberes e poderes dos educadores sociais sejam desqualificados. Contrariamente a este enfoque monológico da supervisão, o foco da supervisão é a problematização das práticas diárias de trabalho, das articulações institucionais e extrainstitucionais, da dinâmica entre as diferentes equipes de trabalho e de si mesmo enquanto educador (Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2010). O supervisor não se posiciona como autoridade que irá ensinar ao outro o seu trabalho; contrariamente, o supervisor se posiciona como alteridade que estimula reflexões sobre a prática; favorece a emergência de saberes; questiona interpretações moralizantes; acolhe relatos sobre dificuldades institucionais enfrentadas no cotidiano; e discute impasses institucionais vividos pelos trabalhadores (SDH, 2010a).

A reflexividade é, portanto, elemento central nas ações de supervisão no SINASE. Concordamos com Roman (2009, p. 36) que as formações de educadores sociais reflexivos que atuam no SSE devem instigá-los a: “1) participar de uma nova práxis; 2) refletir sobre essa experiência; 3) apropriar-se de elementos dessa práxis para 4) ser capazes de seguir desenvolvendo-a criativamente, transformando-a e sendo transformados por ela continuamente”. Do ponto de vista sócio-cultural adotado neste estudo, é por meio das atividades reflexivas que os sujeitos podem modificar e reconstruir criativamente a si mesmos e aos seus contextos de desenvolvimento.

Assim sendo, entendemos que as práticas de supervisão, além de exercerem a função de avaliação institucional orientada para avanços nas práticas de atendimento do SINASE, podem funcionar como relevantes contextos de desenvolvimento para os educadores sociais, nos quais a reflexividade potencializa transformações nas identidades profissionais, nas intervenções socioeducativas realizadas e nas concepções sobre si mesmo, sobre os adolescentes e sobre a sociedade. A supervisão, portanto, pode funcionar como arena para diálogos entre saberes, concepções de mundo e de sujeito e conhecimentos construídos pelos educadores sociais no dia a dia dos programas de atendimento, bem como podem se constituir em ocasiões para que a reflexividade dos educadores sociais seja exercitada.

Uma metodologia que nos parece bastante promissora ao longo das práticas de supervisão são os Grupos de Reflexão (Castro, 2008; Passeggi, 2011; Roman, 2009), cujos

objetivos envolvem a ressignificação de experiências, a mobilização discussões coletivas e as aprendizagens interpessoais. Os Grupos de Reflexão, no processo de “formação de formadores” (Passeggi, 2011, p. 148), funcionam como espaço-tempo propício a partilhar, refletir e ressignificar as próprias experiências com o Outro. Essas práticas reflexivas, ao mesmo tempo, remetem a condições socioculturais amplas e a práticas socioculturais particulares que acontecem ao longo dos processos de socialização e institucionalização ocorridos no SSE.

O mediador, em conjunto com os demais participantes do Grupo, provoca reflexões sobre exemplos concretos do cotidiano da atuação socioeducativa e sobre o contexto social do qual participam, problematizando fatos naturalizados, dúvidas, contradições e tensões dialógicas que emergem no cotidiano de trabalho. Sua função também é zelar pelos princípios éticos das práticas de reflexão autobiográfica (ex: liberdade para falar, não julgamento, confidencialidade, autenticidade), o que implica na continuidade do relacionamento entre pares durante o tempo de formação, que, muitas vezes, prolonga-se para além do espaço institucional, conforme sistematização feita em Passeggi (2011). Do nosso ponto de vista, os princípios, a metodologia, o papel do mediador dos Grupos de Reflexão são compatíveis com a ação de supervisão e/ou acompanhamento das unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo.

A seguir, apresentamos o terceiro indicador abstraído nas análises da nossa pesquisa para os processos de formação profissional/ pessoal de educadores sociais do SSE; este indicador remete ao formato dialógico das atividades formativas.

### 7.2.3. Indicador: O enfoque dialógico dos processos de formação

Por um lado, os educadores sociais criticam o fato de somente terem acesso a atividades de formação profissional pontuais, descontextualizadas e esporádicas. Por outro lado, eles apontam o regime de plantões de trabalho e a projeção de carreira profissional fora do SSE como dificuldades para aderirem a formações de caráter continuado; quando o educador social participa de formação continuada, precisa ficar fora da sua escala de serviço, não pode multiplicar as aprendizagens realizadas junto à sua equipe de trabalho e pode encontrar resistências junto às suas chefias.

Implantar projetos de qualidade de formação profissional no contexto socioeducativo requer a aprovação das direções e a construção de parcerias entre os grupos profissionais e entre as entidades socioeducativas, para que a formação possa exercer efeitos no cotidiano institucional (Barcellos & van der Put, 2000; Bazílio, 2000). Para este, é um erro acreditar que ações isoladas de formação resolveriam a complexidade envolvida na estrutura organizacional e nas tradicionais práticas repressivas realizadas no SSE. Outro erro é acreditar que as transformações ocorrerão imediatamente; pelo contrário, as mudanças de mentalidade e de práticas institucionais demandam esforço e tempo.

A promoção de mudanças na cultura institucional e nos processos subjetivos dos educadores sociais enfrenta severas resistências institucionais e corporativas, como discutimos ao longo da revisão da literatura. A alta mobilidade dos profissionais colabora para dismantlar as equipes e prejudica a continuidade dos projetos implantados no SSE (Oliveira, 2000; SEDH, 2011). Há pouco desejo investido para se manter no emprego dentro do SSE no futuro, por conta de diversos fatores presentes na trajetória de desenvolvimento profissional, analisados anteriormente, por exemplo, os processos de adoecimento e a crença na ineficácia das MSEs. Existe, portanto, um grande desafio de construir o encareiramento dos educadores sociais no SSE; eles permanecem pouco tempo nesse contexto de trabalho e, com isso, tanto os recursos investidos em sua formação profissional quanto o monitoramento ao longo do tempo dos impactos das atividades formativas se tornam diluídos.

Considerando todos estes fatores, o formato que tem sido privilegiado nas práticas de formação profissional oferecidas pelo mercado da formação ao SSE tem sido o de atividades pontuais e descontínuas, nas quais as situações concretas de trabalho ao longo da execução das MSEs têm sido relegadas a segundo plano. Em geral, estas capacitações, atualizações ou reciclagens se organizam em um curto espaço de tempo, insuficiente para desenvolver habilidades complexas ou para trabalhar dimensões subjetivas, tais como a identidade profissional e a reflexividade (Burnier, 2001; Kuenzer, 2002). Além disso, são marcadas por formatos que reproduzem a divisão social do trabalho das sociedades capitalistas e que ignoram as competências já possuídas pelos educadores sociais, posicionados no lugar do não saber (Coimbra & Leitão, 2003).

Nesse formato monológico das atividades de capacitação profissional, os educadores sociais do SSE são concebidos como futuros repetidores de práticas de atendimento construídas de modo heterônomo e transmitidas unidirecionalmente pelos

*experts* contratados pelo mercado da formação. Esse formato monológico pouco trabalha dimensões afetivas, subjetivas e políticas que se articulam no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo.

Ressaltamos que a monologia ou a dialogia das interações interpessoais não dependem exclusivamente do tipo de conteúdo tratado ou do formato (ex: palestra, minicurso, oficina) de um processo de formação profissional, mas, principalmente, no tipo de troca comunicativa que está acontecendo. Para um diálogo genuíno, é necessária a existência de um contexto que permita a expressão de expectativas e desejos e a abertura para a alteridade (Riikonen, 1999). A monologia das práticas de formação as organiza de modo autoritário, excluem a perspectiva dos próprios educadores sociais e não valorizam as experiências dos profissionais.

Nossos entrevistados criticaram a pouca preocupação com a qualidade dos cursos de qualificação oferecidos a eles pelo mercado da formação e questionaram a utilidade de alguns cursos oferecidos ao SSE, pois seriam orientados apenas para a rápida certificação, mas investiriam pouco em processos propriamente formativos. Esta confusão entre certificação e desenvolvimento profissional, que evidencia maior ênfase ao produto de um curso do que às aprendizagens que podem ser ali promovidas, também é criticada por Ramos (2006).

A Política de Formação de Recursos Humanos preconizada pela Lei do SINASE não se reduz a atividades esporádicas para a mera certificação dos trabalhadores. A partir do privilégio dado à reflexividade e às próprias atividades de trabalho (em sua complexidade institucional e dinamismo social) como o lócus privilegiado de desenvolvimento profissional, defendemos a necessidade de maiores investimentos nas práticas de formação continuada e de supervisão dos programas de atendimento socioeducativo, apresentadas na Resolução do SINASE (CONANDA, 2006). Enxergamos que as práticas de formação continuada e de supervisão são importantíssimas para o desenvolvimento profissional no SINASE; ambas envolvem processos formativos com historicidade que envolvem ressignificações de crenças e valores e resistências pessoais e institucionais frente a mudanças na cultura socioeducativa e nas identidades profissionais.

Consideramos que a valorização da práxis, da reflexividade, da intersubjetividade e subjetividade do educador social, e dos saberes e experiências já possuídos pelos trabalhadores são aspectos diferenciais do enfoque dialógico sobre o que é a formação profissional/pessoal. As características do modelo monológico de capacitação



profissional divergem da visão do educador social enquanto sujeito ativo, reflexivo e criativo, em desenvolvimento, criador e criatura, ator e autor da cultura institucional do SSE, assumido por nós.

Defendemos o enfoque dialógico como norteador essencial para os processos de formação profissional/pessoal a serem realizados com educadores sociais que atuam no SSE. O enfoque dialógico fundamenta-se nos princípios da polifonia, da reflexividade, da relação interpessoal; da dialogicidade; da alteridade; da contextualidade e do dinamismo (D'Alte & cols., 2007). A perspectiva dialógica sobre a formação profissional critica as capacitações pontuais e descontextualizadas e entende que a forma como as atividades formativas se configuram intersubjetivamente é tão importante quanto os temas/conteúdos trabalhados.

Assim, entendemos que são necessários maiores investimentos para a construção de metodologias dialógicas de formação profissional/pessoal no SSE, que possam contribuir efetivamente para o exercício da reflexividade dos educadores sociais, para a modificação de circunscritores totalitários da cultura institucional e da identidade profissional dos educadores sociais. É preciso sensibilizar os gestores de Recursos Humanos para investirem em formatos inovadores de formação e para apoiarem a difusão, no cotidiano de trabalho, das aprendizagens iniciadas ao longo das atividades formativas, para que o desenvolvimento profissional seja realmente continuado no SSE.

No próximo tópico, apresentamos o quarto indicador abstraído a partir das análises da pesquisa, para a formação profissional/pessoal de educadores sociais que trabalham com MSEs. Este próximo indicador refere-se ao necessário diálogo entre aspectos teóricos, práticos, experienciais, políticos, técnicos e éticos, ao longo dos processos de formação, de tal modo que estes possam funcionar como contextos que potencializam mudanças em identidades profissionais e em práticas de atendimento socioeducativo.

#### 7.2.4. Indicador: O fortalecimento do diálogo entre prática, teoria e técnica

Uma das críticas, muitas vezes apresentada de modo reducionista, aos processos de formação de educadores sociais do SSE aborda questões relativas ao distanciamento entre a teoria e a prática e à ausência de treinamentos diretamente

associados aos procedimentos da rotina diária dos programas de atendimento socioeducativo. Em geral, essa crítica é mais frequentemente encontrada nos discursos dos ATRs no que se refere a processos de gerenciamento de crises e procedimentos de segurança, conforme também identificado por Peixoto (2010).

Entendemos que o perfil dos novos educadores sociais se modificou e, com isso, as propostas de formação tradicionais não têm sido satisfatórias, especialmente, no que se refere aos conteúdos trabalhados. Por exemplo, se há 20 anos atrás, o “agente de segurança” ou o “monitor” de adolescentes ainda não conhecia o ECA, nas capacitações eram oferecidas palestras sobre o ECA. No entanto, hoje em dia, o ECA e o SINASE são assuntos já estudados pelos educadores sociais para passar no concurso público; ao participarem de palestras sobre o que já conhecem, sentem-se entediados e desvalorizados.

Por outro lado, tanto nos memoriais quanto nas entrevistas, identificamos grande carência de conteúdos e teorias sobre aspectos da ordem social; sobre o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, sexual e social do adolescente; e sobre as técnicas e metodologias de ação socioeducativa. Isso fica evidente pelo fato de que muitas intervenções educativas feitas no SSE parecem ser dirigidas prioritariamente por crenças pessoais (ex: crença espiritual em índole ruim imutável), por preconceitos (ex: representação da família que não é nuclear burguesa como delitogênica) e por valores familiares (ex: emprego de estratégias educativas usadas com os filhos no contexto de atendimento socioeducativo, como castigos e retirada de atenção).

Nossos resultados evidenciaram que as concepções estereotipadas, maniqueístas e extremamente negativas sobre os adolescentes são naturalizadas pelos educadores sociais, pelos adolescentes e pela sociedade brasileira. Estes estereótipos orientam a organização de muitas práticas de atendimento socioeducativo, legitimando, por exemplo, o pouco investimento afetivo nas relações entre educadores sociais e adolescentes e a adoção de práticas disciplinadoras cada vez mais rígidas. Os próprios educadores sociais que participaram da pesquisa sugerem que é importante que as concepções negativas sobre os adolescentes sejam questionadas e que o papel dos circunscritores sociais, econômicos e culturais que favorecem o envolvimento com atos infracionais sejam trabalhados em atividades de formação profissional/pessoal.

A partir disso, defendemos a importância que compreensões culturalmente diversas sobre as diferentes possibilidades de adolescências sejam trabalhadas em propostas de formação para educadores sociais do SSE. Com isso, favorecer-se-ia a

construção de concepções não universalizantes sobre o adolescente, que é o alvo da atuação do educador social. As perspectivas socioculturais da adolescência (Comarck, 2004; Ozella e Aguiar, 2008; Sousa, 2012) podem contribuir para estas atividades de formação, de modo a favorecer a construção de intervenções socioeducativas destinadas a adolescentes, às suas famílias e às suas comunidades, orientadas para modificações estruturais na nossa sociedade e nas práticas de atendimento.

Alguns tipos de representações sociais são fundamentados em crenças e outras em conhecimentos. As representações sociais baseadas em crenças, segundo Marková (2006) são profundamente enraizadas na cultura, na tradição e na linguagem, expressando compromissos sociais e podem trabalhar a serviço de exclusões e discriminações sociais. Essas representações costumam ser transmitidas de modo implícito ao longo da participação do sujeito nas práticas sociais e são construídas na reciprocidade de perspectivas. O ato de compartilhar esquemas culturais e de participar em ações conjuntas produz experiências e perspectivas interpretativas semelhantes nos participantes de uma dada cultura. Considerando que muitas dessas concepções negativas sobre os adolescentes se baseiam em crenças, além da apropriação de conhecimentos teóricos socioculturais sobre as adolescências, entendemos que atividades de caráter reflexivo também podem colaborar para o questionamento da representação hegemônica do adolescente como sujeito perigoso e para a construção de outras representações sociais sobre os adolescentes que cumprem MSEs.

No caso das investigações feitas na pesquisa, identificamos que as concepções negativas sobre os adolescentes fazem parte da cultura institucional de muitas unidades de execução de MSEs, apesar de divergirem das premissas do ECA e do SINASE. Entendemos que os processos de formação profissional/pessoal de educadores sociais do SSE podem, por meio de conteúdos teóricos e de atividades reflexivas, contribuir para mudanças nas concepções sobre o adolescente que cumpre MSEs, sejam baseadas em crenças irrefletidas, sejam baseadas em conhecimentos do senso comum.

Além disso, na cultura socioeducativa evidenciada nos resultados dos memoriais e das entrevistas, além da reprodução de estratégias familiares de socialização infantil e juvenil, são privilegiadas estratégias punitivas, repressivas e disciplinadoras como práticas educativas no atendimento aos adolescentes. Um tema a ser trabalhado nos processos de profissionalização dos educadores sociais do SSE, extraído desses resultados, se refere à construção de estratégias pedagógicas e de socialização diversificadas.

Encontramos nas próprias entrevistas e memoriais sugestões nesse sentido, por exemplo, as perspectivas da mediação de conflitos na cultura da paz (Milani, 2004; Milani & Jesus, 2003), da Pedagogia da Presença (Costa, 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2010) e da Justiça Restaurativa (Aguinsky & Capitão, 2008; Brancher & Aguinsky, 2010; Brancher, 2006; Terra & Rodrigues, 2012).

Concordamos com Romans e cols. (2003) no que se refere à necessidade de conhecimentos científicos, legais e administrativos que um educador social deve possuir para planejar, executar, avaliar e modificar as suas intervenções educativas. Do nosso ponto de vista, a atuação do educador social do SSE pode se beneficiar de conhecimentos culturais gerais e conhecimentos específicos sobre as MSEs, que podem ser fomentados por diversas ações de formação continuada. Incluem-se, dentre estes, conhecimentos sobre a realidade em que atua (ex: recursos comunitários disponíveis); conhecimentos metodológicos (ex: redação de relatórios jurídicos); conhecimentos sobre a organização em que trabalha (ex: clareza sobre as suas funções dentro da equipe institucional); bem como autoconhecimento (ex: manejar as projeções dos próprios valores familiares sobre as famílias dos adolescentes atendidos).

Entendemos que, em uma formação profissional/ pessoal para o SSE, as questões teóricas abordadas podem ser abstraídas das questões de ordem prática, que emergem das situações de trabalho. Romans e cols. (2003) defendem os processos de formação profissional de educadores sociais tenham como pontos de partida o perfil profissional, como destacamos anteriormente, e as atividades realizadas nas práticas diárias de trabalho, a fim de aumentar a motivação para o trabalho e de colaborar efetivamente na reorientação das intervenções educativas. Os conteúdos teóricos podem ser levantados a partir de uma investigação prévia das necessidades sociais emergentes, por exemplo, por meio de entrevistas com os educadores mais experientes e por meio de protocolos em que os próprios profissionais indicam o que necessitam na sua formação.

Os educadores sociais entendem que o primeiro passo para o planejamento de qualquer tipo de formação profissional é a construção coletiva e democrática do que será alvo de formação, dos objetivos da formação, das identidades profissionais que se beneficiariam de uma dada proposta formativa. Nesse sentido, é fundamental que as perspectivas dos próprios educadores sociais sejam incluídas no planejamento das atividades de formação, o que, no caso da nossa pesquisa, concretizou-se por meio de entrevistas e memoriais autobiográficos.

Tanto nos memoriais quanto nas entrevistas, pudemos identificar o uso de diversos vocábulos do Discurso da Socioeducação, conforme denominado no capítulo 5, como: socioeducador, presença educativa e responsabilização do adolescente. No entanto, estes termos têm sido empregados ambigualmente e ora remetiam a práticas socioeducativas orientadas para a garantia de direitos, para a concretização de projetos pedagógicos e para o desenvolvimento do adolescente autor de ato infracional e de sua família, ora remetiam a práticas repressoras, a visões de sujeitos que não correspondem ao ECA (sujeito de direitos, em desenvolvimento) e a estereótipos negativos do adolescente e de sua família. Diversos aspectos teóricos que geram implicações mais diretas nas práticas dos educadores sociais foram apontados na pesquisa como importantes elementos a constarem em atividades de formação profissional. Alguns desses aspectos são: as contradições existentes nas legislações; a indefinição sobre o que é Socioeducação; e a violência estrutural da sociedade como circunscritora do envolvimento de adolescentes com atos infracionais.

A partir disso, sugerimos que conhecimentos teóricos sobre a Socioeducação, enquanto campo em gênese, sejam objeto de investimentos ao longo dos processos de formação profissional/ pessoal de educadores sociais do SSE, a fim de favorecer o fortalecimento de políticas de interpretação próximas aos preceitos do ECA e do SINASE. Com isso, potencializar-se-ia a construção de novos olhares sobre os adolescentes e de novas práticas socioeducativas, marcadas mais pelo vínculo interpessoal, pela inclusão social e pela responsabilização subjetiva e menos pela disciplinarização e institucionalização total de adolescentes.

Os processos formativos patrocinados pela SDH utilizam parâmetros fundamentados na Pedagogia da Presença e na Socioeducação, a partir das contribuições de Antônio Carlos Gomes da Costa (2001a, 2001b, 2006a, 2006b, 2010). Estes parâmetros para a formação profissional foram anteriormente apresentados no capítulo 2 e incluem aspectos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, históricos e pedagógicos. Destacam-se, ao longo das atividades de formação para o SSE, conteúdos sobre as questões de direitos humanos e da legislação da área; no entanto, em poucas ocasiões de formação são discutidas em profundidade as práticas de atendimento e os desafios enfrentados no cotidiano de trabalho, que ultrapassem os momentos iniciais de queixas, ou seja, que utilizem as regularidades das queixas para transformações de práticas de trabalho.

Identificamos que esse momento de levantamento de demandas para o planejamento de atividades de formação profissional tem acontecido no DF, no processo de gênese de uma Escola de Formação para os educadores sociais do SSE DF, por meio de metodologias de teatro organizacional (Janeiro & Keller, 2007; Schreyögg, 2002), como apresentamos anteriormente na análise das entrevistas. Apesar da grande resistência dos educadores sociais do SSE do DF a esta metodologia, entendemos que a dramatização de situações-problemas críticas enfrentadas por cada unidade pode funcionar como contexto promotor de reflexividade sobre a rotina de trabalho e sobre os posicionamentos assumidos por um educador social em suas relações com adolescentes e com os colegas de trabalho, por exemplo.

As próprias práticas de trabalho também podem ser utilizadas para o levantamento de necessidades formativas, tanto no que se refere a questões teóricas como a questões técnicas específicas às MSEs, conforme apontado por Costa (2006a) e por Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010). Destacam-se como principais técnicas de ação socioeducativa, dentre outras: a condução de processos grupais; técnicas de entrevista individual; procedimentos de visitas domiciliares; técnicas de negociação de conflitos; medidas de contenção e de segurança; técnicas de registro e documentação oficial; estratégias de aproximação com o contexto comunitário e sociofamiliar dos adolescentes que cumprem MSEs; e acompanhamento psicossocial familiar.

Os resultados da pesquisa indicam que, no cotidiano, a cultura socioeducativa afirma que quem educa crianças e adolescentes é apenas a família e a escola. As práticas socioeducativas cotidianas parecem confundir educação e disciplinarização de adolescentes que não conseguiram ser educados em suas famílias e nem nas escolas que frequentaram. Essas concepções negativas estigmatizam e culpabilizam a família que enfrenta vulnerabilidades sociais e fomentam práticas institucionais assistencialistas e moralizantes (MDS, 2012).

A metodologia dos Grupos Multifamiliares (Costa, Penso & Almeida, 2005; Costa, Ribeiro, Junqueira, Meneses & Stroher, 2011) parece ser bastante fértil para o contexto socioeducativo e tem sido empregada em diferentes modalidades de atendimentos psicossociais jurídicos. Os Grupos Multifamiliares fundamentam-se em contribuições da Psicologia Comunitária, Psicologia Social Crítica e Histórica, Terapia Familiar, Sociodrama e Teoria das Redes Sociais. Nessa metodologia, organizam-se encontros temáticos em que são convidados a participar todos os membros da família; são

fortalecidas as redes comunitárias; oferecem-se espaços de comunicação e de reconstrução de relações intergeracionais; e se fomentam mudanças intrafamiliares.

Do nosso ponto de vista, o acompanhamento familiar nas Políticas de Assistência Social também pode colaborar para o enfrentamento da vulnerabilidade social e para o fortalecimento da função protetiva da família dos adolescentes que cumprem MSEs. O acompanhamento dessas famílias é regulamentado como parte dos Serviços de Proteção Social Especial de Média Complexidade do SUAS, por exemplo, o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI). Apontamos aqui, com base nas discussões de Gomes (2012), a necessidade de fortalecimento das relações entre SUAS e SINASE e de articulação de instituições que participam do Sistema de Garantia de Direitos para que as finalidades do trabalho social com as famílias dos adolescentes que cumprem MSEs sejam concretizadas. Além disso, no trabalho social com famílias (MDS, 2012), as diferentes configurações, histórias, valores e crenças familiares devem ser respeitados.

Entendemos que essas duas metodologias (Grupos Multifamiliares e Acompanhamento Familiar), por exemplo, podem favorecer intervenções no SSE que promovam o desenvolvimento familiar, que valorizem as competências educativas já possuídas pelas famílias, sem a projeção das próprias vivências, valores e práticas educativas familiares, que pode resultar em julgamentos morais sobre as famílias dos adolescentes que cumprem MSEs.

Ao se assumir os pressupostos de valorização da produção de conhecimentos a partir das práticas concretas de trabalho e de que os educadores sociais são os mais habilitados a descrever o trabalho no SSE, compreende-se que os processos de formação profissional/ pessoal também podem oportunizar momentos de construção e de sistematização de metodologias de atendimento socioeducativo. Ao longo dos processos de construção e sistematização de metodologias, são realizados importantes esforços reflexivos e de articulação entre diferentes instituições e atores/autores comprometidos com a concretização dos direitos dos adolescentes que cumprem MSEs.

Um exemplo de processo formativo que segue esta orientação se refere à experiência dos programas de atendimento socioeducativo de meio aberto de Belo Horizonte (SDH, 2010a). Nessa experiência, foram realizados diversos encontros com técnicos, coordenadores e gerentes de unidades socioeducativas para a explicitação de concepções e pressupostos que fundamentavam as práticas de atendimento; para a

socialização das práticas de execução de LA e de PSC; para sistematização das metodologias empregadas; para o estabelecimento de fluxos de atendimento, fortalecendo as relações institucionais do SSE local.

Do ponto de vista sócio-cultural, as mediações realizadas ao longo das relações sociais são o meio privilegiado de promoção de desenvolvimento. Assim sendo, os processos de desenvolvimento dos educadores sociais são compreendidos em sua articulação necessária tanto com as relações interpessoais estabelecidas no contexto de trabalho quanto com os circunscritores da cultura institucional socioeducativa. O próximo indicador de formação profissional/pessoal construído por nós se refere às relações estabelecidas no cotidiano de trabalho no SSE e é apresentado no próximo tópico.

#### 7.2.5. Indicador: A construção de novos modos de sociabilidade no trabalho

O relacionamento interpessoal é crucial na visão dialógica de formação profissional/pessoal. Na Psicologia Sócio-Cultural, o desenvolvimento humano é promovido por meio da relação entre canalização cultural e agência subjetiva (Valsiner & Rosa, 2007). Em nossa pesquisa, compreendemos que os processos de desenvolvimento dos educadores sociais que atuam no SSE são construídos conjuntamente com a cultura institucional socioeducativa e são mediados por relações estabelecidas com os colegas e de trabalho e com os adolescentes que cumprem MSEs. Essas relações interpessoais funcionam como palco de constantes negociações de significados, valores, crenças e identidades profissionais. Por exemplo, é por meio da coesão intensa ao grupo dos ATRs que são fortalecidas a identidade profissional do “agente de segurança” e a animosidade com os Especialistas da equipe técnica.

A melhoria das relações interpessoais no contexto de trabalho dos educadores sociais é apontada regularmente como elemento central para o sucesso do seu trabalho (Bottega, 2009; Fuchs, 2009; Roman, 2009; Romans e cols., 2003). Compreendemos que o contexto de formação profissional/pessoal pode funcionar como oportunidade para que os diferentes educadores sociais do SSE (ATRs, Especialistas, direção) possam conhecer as dificuldades enfrentadas por cada equipe e possam questionar o abismo interpessoal existente entre ATRs e Especialistas e a percepção de distanciamento das direções.



Os participantes da pesquisa sugerem a ocorrência de momentos sistematizados para a troca intencional de experiências e para a coconstrução de metodologias de ação entre os trabalhadores de diferentes equipes profissionais, diferentes unidades e diferentes programas de atendimento socioeducativo. Considerando que os acontecimentos internos às unidades socioeducativas não se tornam assuntos fora da unidade, como analisamos anteriormente na seção sobre os processos de adoecimento no SSE<sup>41</sup>, entendemos que a troca de experiências entre os próprios educadores sociais, ao longo dos processos de formação profissional/ pessoal, pode funcionar como importante contexto de oferecimento de apoio interpessoal, de trocas de informação sobre outros programas de atendimento socioeducativo, bem como contexto de construção de estratégias de enfrentamento aos fatores de adoecimento associados ao trabalho.

Do nosso ponto de vista, ao longo das atividades de formação profissional/ pessoal, propomos um diálogo interequipes, no qual são dessacralizadas as rígidas barreiras comunicacionais entre ATRs, Especialistas e direções. Por exemplo, as metodologias de avaliação do adolescente que cumpre MSEs deveria se pautar em vários instrumentos e contextos, desde as ferramentas técnicas próprias de cada área de origem da equipe multiprofissional, até a observação do comportamento cotidiano e das interações informais, instrumentos nos quais o ATRS deveria contribuir ativamente. Como analisamos anteriormente, a voz dos ATRs aparece nos relatórios produzidos pelos Especialistas da equipe técnica apenas por intermédio dos registros sintéticos feitos nos livros de ocorrências internos às unidades que executam MSEs; inexistem momentos de troca de interpretações sobre o comportamento dos adolescentes entre estes dois grupos profissionais.

Considerando a grande rivalidade existente entre as equipes profissionais, este indicador tem sido deixado nos bastidores das atividades de formação profissional, por levantar conflitos interequipes naturalizados na cultura socioeducativa e emoções pouco discutidas no cotidiano de trabalho. Em atividades de formação profissional/ pessoal que empreguem esse indicador, podem ser trabalhadas, por exemplo, estratégias de mediação de conflitos interpessoais e treino de habilidades sociais.

Ao longo dos processos de formação, podem ser estabelecidas importantes reflexões sobre a dicotomia existente no SSE entre o lugar da competência, ocupado pelos Especialistas e o âmbito da falta e do não saber, representado pelos ATRs.

---

<sup>41</sup> Ver tópico 6.4.3. O processo de adoecimento dos educadores sociais.

Historicamente e como efeito de relações de poder, alguns saberes são desqualificados e ignorados pelos representantes dos saberes hegemônicos, apresentados monologicamente como verdadeiros e universais (Coimbra & Leitão, 2003). Conforme apresentamos, o próprio formato das práticas de formação profissional precisa ser repensado em um viés dialógico; não caberia ao *expert* contratado pelo mercado da formação transmitir monologicamente saberes aos educadores sociais, vistos como trabalhadores desqualificados.

As experiências, reflexões, produções teóricas e competências já possuídas pelos educadores sociais podem ser mobilizadas na organização, execução e avaliação dos processos de formação profissional/pessoal. Muitos dos novos educadores sociais do SSE possuem titulações acima dos pré-requisitos para seu trabalho; no entanto, suas contribuições e reflexões teóricas e práticas não têm sido valorizadas dentro das unidades em que atuam e eles são orientados a apenas exercer seu trabalho operacional, sem exercitar sua reflexividade e sua criticidade. Uma iniciativa nessa direção pode incluir momentos de socialização de depoimentos dos educadores sociais mais antigos sobre o histórico do atendimento realizado em cada programa de atendimento socioeducativo, considerando que, em geral, inexistem registros sistematizados sobre essa história. Esses depoimentos serviriam para contextualizar os educadores sociais novatos na linha do tempo da prática socioeducativa e para favorecer reflexões sobre a construção histórica dos elementos que estruturam a cultura institucional das unidades.

O processo de mudanças profissionais é difícil, longo e lento; mudanças não ocorrem de um dia para o outro, não são impostas externamente e provocam ansiedades e resistências pessoais e institucionais. Romans e cols. (2003) entendem que, para lidar com os medos associados às mudanças advindas da formação continuada, é preciso que os sujeitos e as equipes de trabalho se envolvam ativamente nessas mudanças, trazendo contribuições significativas derivadas das suas experiências.

As atividades de formação profissional/ pessoal também podem favorecer a aproximação interpessoal entre educadores sociais e adolescentes que cumprem MSEs. Tanto nos memoriais quanto nas entrevistas, identificamos comparações entre as próprias vivências na adolescência, as próprias famílias e os próprios valores e os dos adolescentes. Uma grande dicotomia eu (adulto, rico, família estruturada, autoridade) *versus* Outro (adolescente, pobre, família desestruturada, antissocial) pode ser abstraída dos memoriais e

das entrevistas, no qual o Outro é significado como imoral, perigoso, mal educado e indisciplinado.

Conforme análise de Libório e Castro (2005), diversos mecanismos de defesa são ativados pelos educadores ao longo do estabelecimento de relações com a alteridade; diversos desses mecanismos puderam ser identificados nos resultados da nossa pesquisa. Alguns educadores transformam o medo ou a repugnância sentida pelo outro em superproteção; alguns, por meio do mecanismo de abandono defensivo, retiram o investimento afetivo das relações interpessoais. Via negação, atenuam-se as características do Outro que são significadas como indesejadas, compensando-as com atributos socialmente desejados. Usando-se generalizações indevidas, homogeniza-se a diferença e se acredita que atividades que foram boas para um sujeito o serão para todos.

Dentro de um viés dialógico sobre a formação de educadores sociais do SSE, o trabalho em relação à subjetividade e o reconhecimento das singularidades dos adolescentes que cumprem MSEs são imperativos. A formação profissional/ pessoal de educadores sociais pode mobilizar as funções institucionais ocupadas por si, ao compreender que a atuação socioeducativa não é composta pela reprodução de técnicas padronizadas e universais de atendimento que foram aprendidas em um curso rápido de capacitação. A grande diversidade de instituições e programas socioeducativos implica em práticas de atendimento flexíveis e na necessidade de maior autonomia de trabalho para os educadores sociais (SDH, 2010a).

Assim sendo, os processos de formação profissional/ pessoal de educadores sociais devem assumir, por um lado, a tarefa de refletir sobre a construção social dos estereótipos negativos sobre o adolescente e suas famílias e, por outro, promover experiências de convívio com a diferença e de valorização das subjetividades.

Inspiradas no trabalho de formação de policiais e de jovens que participavam de projeto social, relatado em Ramos (2006), podem ser organizados primeiros momentos de contato interpessoal nos quais os próprios adolescentes ministrem oficinas com elementos da cultura juvenil (ex: dança, grafite e *rap*) para os educadores sociais. Após isso, podem ser realizadas rodas de conversa para conhecimento mútuo entre atores socioeducativos antagonistas, nos quais se procura construir novas políticas de interpretação e de convivência no trabalho. As rodas de conversa podem potencializar processos de identificação (ex: vivências compartilhadas de se sentirem alvo de

discriminação por participarem do contexto socioeducativo) e podem ser problematizadas tensões interpessoais e exemplificados sentimentos vivenciados em situações do dia a dia.

Esse quinto indicador assume um compromisso político de criar novas formas de sociabilidade dentro da rotina de trabalho no SSE e, com isso, o enorme desafio de transformar circunscritores totalitários presentes na cultura socioeducativa, que canalizam os processos de desenvolvimento dos adolescentes e dos educadores sociais nas unidades de execução de MSEs. A cultura da cadeia, apresentada anteriormente, reafirma o embotamento afetivo; a desconfiança interpessoal; formas heterônomas de legitimação de regras; e prejudicam a mobilização coletiva dos educadores sociais, favorecendo o adoecimento deste grupo profissional.

Contrariamente, esse indicador valoriza não somente as tarefas a serem cumpridas no cotidiano de trabalho, mas também as dimensões sociais, afetivas e emocionais que integram os processos de desenvolvimento de todos os atores/autores do SSE. O fortalecimento de vínculos cooperativos e de confiança entre educadores sociais, oportunizado por processos de formação profissional/ pessoal, pode colaborar para a construção coletiva de estratégias para lidar com as dificuldades encontradas, para a articulação das ações socioeducativas realizadas pelas diferentes equipes em um mesmo programa de atendimento, bem como para a construção de atuações socioeducativas inovadoras e que garantam os direitos dos educadores sociais à saúde e profissionalização.

Em maior escala, as relações interpessoais de melhor qualidade na cultura institucional socioeducativa pode oportunizar que adolescentes e educadores sociais experienciem no seu cotidiano vivências mais democráticas, nas quais suas vozes, contribuições, reflexividade e saberes sejam legitimados e valorizados e nas quais sejam questionadas atitudes autoritárias dos educadores sociais sobre os adolescentes e/ou dos gestores sobre os educadores sociais. Outro passo nessa direção envolve a construção das normas de convivência institucional (e a explicitação das punições institucionais se estas forem violadas) de modo democrático e participativo, de modo a respeitar as vivências culturais de educadores sociais e adolescentes.

Ainda que existam fortes processos de institucionalização, procura-se, na Psicologia Sócio-Cultural, dar destaque ao papel ativo do sujeito em desenvolvimento e à possibilidade de sempre existirem campos potenciais nos quais a novidade pode ser construída. Identificamos, dentre as enunciações dos diversos educadores sociais que participaram desta pesquisa, importantes críticas às rotinas institucionais, iniciativas

criadoras de novas rotinas de trabalho e compreensões inovadoras sobre a Socioeducação. Assim, os educadores sociais podem, por meio das atividades de formação profissional/pessoal, participar de oportunidades que estimulem transformações concretas e simbólicas na cultura institucional, nas metodologias dos programas de atendimento socioeducativo e nas relações interpessoais estabelecidas no SSE. No entanto, reconhecemos que esse processo é repleto de resistências institucionais, de ambiguidades nas funções realizadas pelos educadores sociais, cujo perfil profissional ainda está em construção; além disso, os processos de desenvolvimento profissional dos educadores sociais que atuam no SSE têm sido alvo de pouco investimento em estudos e pesquisas.

A seguir, apresentamos o último indicador por nós abstraído a partir dos diálogos entre as diferentes análises desta pesquisa. Este remete ao papel do educador social do SSE enquanto sujeito engajado politicamente, comprometido com a construção de uma sociedade mais acolhedora à cultura juvenil e com a garantia dos direitos dos adolescentes com histórico infracional e de suas famílias.

#### 7.2.6. Indicador: O engajamento político do educador social

O último indicador por nós destacado para orientar processos de formação profissional/pessoal de educadores sociais que atuam no SSE foi aspecto ressaltado por muitos participantes da pesquisa nos memoriais e nas entrevistas. Estes destacaram a importância do engajamento político do socioeducador em instâncias e ações associadas ao Sistema de Garantia de Direitos a Crianças e Adolescentes, avançando além dos atendimentos e dos relatórios avaliativos enviados ao sistema de Justiça e do cuidado com a higiene, alimentação, sono e segurança dos adolescentes. O que chamamos aqui de engajamento político do educador social implica em uma postura de comprometimento subjetivo com visões de mundo, de sujeitos, de desenvolvimento humano e de Socioeducação que canalizem identidades profissionais mais próximas do “educador social” do que do “agente de segurança”.

Por meio de formação profissional/pessoal, o educador social pode participar de reflexões sobre as suas escolhas profissionais, sobre o lugar que ocupa em nossa sociedade e sobre as consequências da atuação socioeducativa sobre si mesmo e sobre os

adolescentes atendidos. Essa “clareza política” é apontada por Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2010, p.173) como um requisito essencial do perfil para o trabalhador da área socioeducativa e o ajudaria a lidar melhor com as contradições próprias do trabalho no SSE, por exemplo, com a tensão da antinomia dialógica educação/ sanção inerente às MSEs. A formação de educadores sociais do SSE pode estimular a compreensão crítica das vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos adolescentes autores de ato infracional e o questionamento de discursos ingênuos sobre as diferenças sociais, de forma que eles consigam contextualizar a sua ação profissional em uma dimensão sociopolítica e se sintam mais seguros para participar de coletivos de defesa de direitos e de fóruns de profissionais (Carvalho & Carvalho, 2006; Romans & cols., 2003).

Além disso, o engajamento político dos educadores sociais pode fortalecer as articulações entre os diferentes serviços oferecidos em uma rede regionalizada de atendimento ao adolescente que cumpre MSEs e suas famílias, que incluiria instituições das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura, Trabalho e de garantia de direitos. Com a Lei do SINASE, existe a obrigatoriedade, nos Planos de Atendimento Socioeducativo, de ações para os adolescentes que articulem educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte (artigo 8º). Conforme o último Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei (SDH, 2011), recentemente, verificam-se uma maior integração dessa rede interinstitucional e maior valorização de práticas de atendimento articuladas intersetorialmente. A consolidação do SINASE, portanto, implica em diálogos permanentes entre as diferentes instâncias do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD) envolvidas no atendimento ao adolescente que cumpre MSEs e à sua família.

O engajamento político dos educadores sociais, que pode ser fomentado em processos de formação profissional/ pessoal, potencializa a eficácia das MSEs, ao passo que uma melhor articulação intersetorial otimiza a promoção social, educacional e profissional dos adolescentes que as cumprem, bem como fortalece vínculos familiares e comunitários.

A partir da articulação entre as informações empíricas da pesquisa e os pressupostos sócio-culturais, dialógicos e narrativos, abstraímos 6 indicadores que podem funcionar como subsídios para a organização, execução e avaliação de futuras propostas de formação profissional/ pessoal orientadas a educadores sociais que atuam no SSE. Estes indicadores possuem uma base crítica, dialógica e reflexiva, focada em mudanças no nível subjetivo, favorecendo a emergência de identidades profissionais educativas, e no nível da cultura institucional das unidades socioeducativas.

No capítulo a seguir, realizamos as Considerações Finais desta pesquisa, destacando as implicações das interpretações realizadas para os processos de desenvolvimento profissional no SINASE; ponderações teóricas e metodológicas sobre as análises empreendidas; e a defesa do dialogismo como norteador de propostas inovadoras de formação profissional/pessoal a serem realizadas com os educadores sociais no contexto socioeducativo.

## **CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO**

Os esforços para o desenvolvimento profissional dos educadores sociais que operam MSEs destinadas a adolescentes que cometeram atos infracionais têm sido especialmente fortalecidos pela Lei no.12.594, de 18/01/12, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamentou a execução das MSEs, resultado de um processo de elaboração em que participaram diversos atores do Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes e da sociedade civil. O momento histórico que vivenciamos no contexto socioeducativo é marcado por maiores investimentos, federais, estaduais e municipais, direcionados à profissionalização dos seus educadores sociais. Algumas das iniciativas em andamento, nessa direção, remetem à criação regional de Escolas de Formação e de grupos de trabalho intersetoriais para a construção tanto do perfil profissional do socioeducador quanto de diretrizes de formação na forma de bacharelado de curta duração (ex: curso de tecnólogo em Socioeducação), o que pode trazer consistência ainda maior para a atuação socioeducativa.

As interpretações realizadas neste estudo sobre o SSE nacional derivaram dos resultados de memoriais autobiográficos, produzidos por educadores sociais de todo o país, e as análises sobre o SSE local, de entrevistas realizadas com educadores sociais do DF. Procuramos na pesquisa articular análises em 3 níveis: a) universalidade das legislações da área socioeducativa (ex: ECA, SINASE, concepção do adolescente enquanto sujeito de direitos; diretrizes das políticas públicas em Assistência Social e em Socioeducação); b) particularidades do SSE local e da cultura institucional de cada unidade de execução de MSEs (ex: dinâmica de funcionamento, tensões cotidianas entre diferentes equipes); e c) singularidades de cada educador social, enquanto sujeito ativo, reflexivo e político (ex: posicionamentos identitários acionados na rotina de trabalho; percepção de mudanças ao longo da trajetória profissional).

Enquanto pesquisadoras, fizemos a opção política de denominar como “educadores sociais” todos os trabalhadores do SSE, independentemente de seus cargos e funções, a fim de enfatizar a dimensão educativa da antinomia educação\sanção inerente à atuação socioeducativa. Na pesquisa, buscamos privilegiar as vozes dos ATRs, que são os mediadores cotidianos do desenvolvimento dos adolescentes que cumprem



MSEs, mas cujos processos de desenvolvimento profissional têm sido alvo de poucos estudos.

Em nosso delineamento teórico-epistemológico, fundamentado no enfoque sócio-cultural e dialógico em Psicologia do Desenvolvimento, assumimos que as identidades profissionais dos educadores sociais e a cultura institucional do SSE se relacionam em cogênese. Desse modo, questionamos leituras inatistas e descontextualizadas que subsidiam muitas concepções de mundo e de sujeito enunciadas ao longo da pesquisa, por exemplo, as concepções baseadas em crenças negativas sobre o adolescente autor de ato infracional e suas famílias. Criticamos as visões universais de sujeito que ensejam compreensões estáticas sobre índoles más e imutáveis de alguns adolescentes e sobre uma falta supostamente irremediável de características pessoais desejáveis à atuação socioeducativa de algum educador social que não teria nascido com vocação para este tipo de trabalho.

Contrariamente, entendemos que, por um lado, os processos de desenvolvimento dos educadores sociais são circunscritos pela cultura socioeducativa e são mediados por relações interpessoais de grande coesão ou de grande rivalidade no dia a dia; por condições ruins de e por processos de adoecimento no trabalho; e por identidades profissionais historicamente construídas para a repressão e disciplinarização, o que têm favorecido a conversão progressiva dos “educadores sociais” em “agentes de segurança”. Por outro lado, os educadores sociais exercem sua agência subjetiva, ao reconstruírem a cultura institucional socioeducativa e a si mesmos, ao longo do seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento humano é fortemente canalizado pelas características relacionais do contexto institucional em que a pessoa se desenvolve. As interpretações da pesquisa sistematizaram as enunciações sobre os processos de desenvolvimento profissional de educadores sociais, articulando processos de subjetivação e de institucionalização, e analisaram as concepções dos educadores sociais em relação a sua trajetória, atuação, identidade e formação profissional.

Entretanto, na nossa compreensão, mesmo em contextos cuja cultura institucional procura enredar o sujeito, sempre existem movimentos de resistência à captura da subjetividade. Nesse sentido, enxergamos nas práticas de formação profissional/pessoal pontos de ruptura na trajetória de des-profissionalização dos educadores sociais, marcados por tensões entre abertura a mudanças e a permanência do que já é conhecido. A

formação profissional/ pessoal de educadores sociais pode funcionar como contexto reflexivo no qual se oportuniza a construção de novos posicionamentos identitários a serem atuados no trabalho; de novos circunscritores da cultura institucional; de novas metodologias de atendimento socioeducativo; e de politização do sofrimento enfrentado por muitos educadores sociais em seu trabalho.

Nos cenários contemporâneos, os debates sociais e acadêmicos em torno do Sistema de Garantia de Direitos de adolescentes autores de atos infracionais evidenciam a relevância da formação dos profissionais do SSE. Como vimos ao longo deste estudo, a formação profissional/pessoal dos educadores sociais que atendem adolescentes em cumprimento de MSEs é tanto uma diretriz central do SINASE quanto uma necessidade empírica e teórica, demandada pelo Estado, pelos próprios educadores sociais e pelos adolescentes que cumprem MSEs e suas famílias. No entanto, as precárias condições, concretas e simbólicas, de trabalho acabam por dificultar o estabelecimento de vínculos interpessoais e por prejudicar uma atuação profissional enquanto educadores e mediadores dos direitos dos adolescentes, ao passo que os seus próprios direitos não são respeitados. Desse modo, além das atividades de formação profissional/ pessoal, entendemos que também são necessárias melhorias nas condições de trabalho no SSE.

A partir de um enfoque sócio-cultural e dialógico em Psicologia do Desenvolvimento, consideramos que os processos de formação profissional/ pessoal orientados ao SSE precisam se comprometer com modificações criativas das identidades profissionais, dos circunscritores da cultura institucional e das práticas de atendimento socioeducativo, promovendo tanto o desenvolvimento dos educadores sociais quanto dos adolescentes que cumprem MSEs. Assim sendo, a presente pesquisa se alinhou com as Diretrizes para a Prática Profissional do Psicólogo em Unidades Destinadas a Adolescentes Autores de ato Infracional (CFP, 2006a, 2006b). Assume-se que a produção e a divulgação de conhecimentos a respeito de MSEs devem colaborar para a construção de intervenções profissionais críticas, que desnaturalizem práticas e relações violentas instituídas, bem como se pautem em um compromisso ético de garantia dos direitos dos adolescentes que cumprem MSEs.

A partir das análises realizadas na pesquisa, foi abstraído um conjunto de indicadores de formação profissional/ pessoal contextualizados no SSE, de caráter crítico, dialógico e reflexivo. Esperamos contribuir com este estudo para o estreitamento das parcerias entre universidades e o SSE, enfatizadas na Resolução do SINASE (CONANDA,

2006) no que se refere a alianças estratégicas para a formação, capacitação, pesquisas, monitoramento e avaliação institucional. Os conhecimentos gerados pela pesquisa podem servir de subsídios para processos de formação profissional/pessoal voltados a educadores sociais, a serem implantados no SSE.

Compreendemos que é necessária uma orquestração das ações dos diversos atores envolvidos no SSE (educadores sociais, adolescentes e suas famílias e os gestores do Estado), para que formatos inovadores de formação profissional/pessoal possam ser implantados, a fim de superar o histórico de des-qualificação profissional desses educadores sociais. As estruturas e dinâmicas de trabalho dos diferentes programas de atendimento socioeducativo precisam ser repensadas de modo a favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores sociais. Para além do oferecimento de atividades monológicas de certificação profissional, defendemos que os saberes dos educadores sociais façam parte de todos os momentos de construção das atividades formativas: elaboração, planejamento, execução e/ou avaliação. Na compreensão dialógica da formação profissional/pessoal dos educadores sociais do SSE, aqui defendida, a ênfase é direcionada à práxis, à intersubjetividade, à reflexividade, à articulação entre prática, teoria e técnica e à politização da atuação socioeducativa.

Nesse sentido, as diferentes ações da Política de Recursos Humanos preconizadas no SINASE (capacitação inicial, formação continuada e supervisão) devem ser empreendidas de modo a enfrentar os desafios presentes na construção de processos de desenvolvimento profissional no SSE. Alguns desses desafios remetem à necessidade de: maior capilaridade das práticas de formação em municípios menores; de continuidade das ações de desenvolvimento profissional, por exemplo, por meio de práticas de supervisão; de aprofundamento teórico associado às questões que emergem da prática socioeducativa cotidiana; bem como de sistematização de conhecimentos que têm sido produzidos no SSE.

Entendemos que a profissionalização é um direito do trabalhador e, desse modo, as atividades de formação profissional/pessoal poderiam, inclusive, fazer parte da própria carga horária dos educadores sociais no SSE. Com isso, seria formalizada a existência de tempo/espço para a construção e sistematização de práticas de atendimento socioeducativo; para trocas intencionais de experiências profissionais; e para fortalecimento de rede interinstitucional e intersetorial de atendimento orientada para a garantia dos direitos dos adolescentes que cumprem MSEs e de suas famílias.

A pesquisa também resulta em recomendações teóricas- metodológicas, a respeito da fundamentação crítica-interpretativa de pesquisa. A partir da premissa de que processos de desenvolvimento dos educadores sociais que atuam em instituições socioeducativas são melhor investigados a partir das suas próprias narrativas e das práticas institucionais de que participam, empregamos diferentes instrumentos e procedimentos para a construção das informações empíricas da pesquisa, incluindo memoriais autobiográficos postados em *blogs* virtuais, entrevistas narrativas, *softwares* de análise textual, Tabuleiros de Relações Interpessoais e imagens semiestruturadas de base surrealista como disparadores de narrativas.

Apontamos a necessidade de investimentos na construção de metodologias que investiguem os processos de desenvolvimento em sua processualidade e historicidade, coerentemente com as produções recentes das abordagens sócio-culturais. Futuras pesquisas a respeito da atuação socioeducativa podem realizar observações das práticas profissionais realizadas pelas diferentes equipes, no contexto cotidiano dos programas de atendimento. Nesta pesquisa, trabalhamos com a narrativa dos educadores sociais sobre a atuação socioeducativa e sobre a cultura institucional, porém, não nos foi possível entrar em campo para observar a performance institucional do que nos foi narrado nos memoriais e nas entrevistas. A observação do cotidiano dos programas de atendimento foi dificultada para a presente pesquisa, em virtude do momento histórico do SSE local, marcado por redefinições sobre os diferentes órgãos de gestão e de execução das MSEs no DF.

A fim de lidar com essa dificuldade de inserção em campo de pesquisa, optamos por investigar as narrativas dos educadores sociais em nível nacional postadas em contexto de curso de formação para operadores do SINASE e narrativas derivadas de entrevistas com educadores sociais fora do seu contexto de trabalho. Com isso, conseguimos explorar dimensões afetivas envolvidas na atuação socioeducativa e no desenvolvimento profissional circunscrito pela cultura socioeducativa. Eticamente, fizemos a opção por tratar os resultados das entrevistas de modo coletivo, a fim de garantir o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, que relataram receios em serem identificados e sofrerem punições institucionais.

Além disso, pelo emprego de recursos gráficos (ex: Tabuleiros de Relações Interpessoais e imagens semiestruturadas) como estímulos a narrativas reflexivas e pelo fato das entrevistas terem sido feitas em ambientes externos às unidades socioeducativas, um maior envolvimento intersubjetivo se estabeleceu na interação de entrevista, o que

parece ter facilitado a problematização das grandes rivalidades existentes entre as equipes institucionais; isso foi especialmente marcante nas entrevistas feitas pela pesquisadora-psicóloga com os ATRSs.

No entanto, uma limitação do presente estudo se refere à ausência das vozes das direções das unidades socioeducativas, dos Especialistas dos programas de atendimento privativos de liberdade e do pedagogo que atua nas MSEs de meio aberto. Os educadores sociais com estes perfis que foram convidados para participar da pesquisa não mostraram disponibilidade para serem entrevistados. Assim, a maior parte dos nossos entrevistados atuava em programas de atendimento de MSE de internação e, com isso, algumas interpretações feitas no nosso estudo precisam de cautela ao serem generalizadas aos programas de atendimento de MSEs de meio aberto.

Esperamos que este estudo também tenha possibilitado ao leitor vislumbrar novas possibilidades do uso de *softwares* de análises de texto em pesquisas de Psicologia e procuramos apontar algumas possibilidades e limitações destes na pesquisa. A partir da padronização do conjunto de códigos criados no *software* ATLAS.ti®, para a análise das entrevistas, e da ampliação de equipe de pesquisadores, recomenda-se, em momento futuro, o emprego dos mesmos códigos na análise dos memoriais autobiográficos, o que permitirá a identificação mais detalhada de convergências e divergências entre os discursos presentes no SSE local (presentes nas entrevistas) e no SSE nacional (presentes nos memoriais).

Além disso, as pesquisas que analisam dados produzidos em contextos de Educação a Distância e em ambientes virtuais, como é o caso dos memoriais, enfrentam alguns dilemas metodológicos, cujas discussões estão em andamento. Por exemplo, existem questionamentos sobre a necessidade de solicitar termo de consentimento informado para todos os sujeitos (que podem ser centenas e anônimos) que postaram algum enunciado em fóruns virtuais. Também existem reflexões sobre a adequação de procedimentos de pesquisa que foram construídos para analisar textos redigidos em língua portuguesa formal para a análise de textos redigidos em “internetês” (Komesu & Tenani, 2009). No caso da nossa pesquisa, foram necessários diversos passos de preparação das narrativas dos memoriais (com trechos redigidos em “internetês”), para que estas se tornassem passíveis de análises com o apoio de *software* TextSTAT®-Simple Text Analysis Tool, construído para análise de textos redigidos em língua portuguesa.

Também recomendamos maiores investimentos na produção de conhecimentos acerca de pontos ambíguos que perpassam o SINASE, como as diferenças teóricas entre Socioeducação, Pedagogia Social e Educação Social e as diferenças entre formação e desenvolvimento profissional, ao longo das diferentes ações da Política de Recursos Humanos preconizadas na Lei no.12.594.

Com a Lei do SINASE, fomenta-se a produção de conhecimentos sobre o tema do adolescente em conflito com a lei, a fim de subsidiar ações orientadas para a garantia de direitos, a inclusão social de adolescentes e melhorias na política de atendimento socioeducativo. Verificamos, na pesquisa, a necessidade de maiores definições sobre o perfil profissional desejado de um trabalhador para que este exerça o papel de socioeducador de adolescentes com histórico infracional. A diversidade de nomenclaturas empregadas no SSE para designar o educador social, por exemplo, sinaliza a coexistência de inúmeras interpretações acerca da natureza da ação socioeducativa e a diversidade de atividades concretamente realizadas pelos diferentes grupos profissionais atuando no SSE.

Esperamos ter contribuído para minimizar a carência de estudos sobre processos de desenvolvimento profissional de educadores sociais e ter colaborado para a construção de rupturas no histórico de des-profissionalização dos trabalhadores do SSE. Os indicadores de formação resultantes deste estudo poderão ser encaminhados aos diferentes órgãos federais e estaduais como recomendações a serem incorporadas por políticas públicas direcionadas à formação dos educadores sociais que operam o SINASE, visando desdobramentos sociopolíticos da pesquisa realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguinsky, B. e Capitão, L. (2008). Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. *Revista Katálisis*, 11(2), 257-264.

Almeida, J. R. C. F. de e Miranda, M. A. (2009). O uso de pronomes de primeira pessoa em artigos acadêmicos: Uma abordagem baseada em corpus. *Veredas- Revista de Estudos Lingüísticos*, 13 (2), 68-83.

Almeida, R. e Vosgerau, D. S. R. (2007). *O processo de análise de dados a partir de mensagens extraídas de um ambiente virtual*. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (pp. 4130-4140). Acesso em 23/03/11. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-50902.pdf>

Arantes, E. M. de M. (2000). Envolvimento de adolescentes com o uso e tráfico de drogas no Rio de Janeiro. Em: L. M. T. de Brito, *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (pp. 63-74). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Araújo, C. M. de e Lopes de Oliveira, M. C. S. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26 (3), 169-194.

Assis, S. G. & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e saúde coletiva*, 10 (1), 81-90.

ATLAS.TI® - *Workbench Knowledge. User Guide and Reference*. Acesso em 05/06/09. Disponível em: <http://www.atlasti.com>.

Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense.

Bamberg, M. (2004) Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47, 366-369.

Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk- An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 28 (2), 377-396.

Barcellos, R. de C. S. e Van der Put (2000). Preservida- lutando pela sobrevivência. Em: L. M. T. de Brito, *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (pp. 141-162). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Barcinski, M. (2005). The identity construction process of a woman involved in drug trafficking: a systemic approach. *International Journal of Idiographic Science, Article 3*. Acesso em 20/03/06. Disponível em: <http://www.valsiner.com/articles/barcinski.htm>.

Barreto, M. L. da S. (2006). Depois das grades: um reflexo da cultura prisional em indivíduos libertos. *Psicologia Ciência de Profissão, 26(4)*, 582-593.

Barros, A. M. (2006). Fotografia e verbalidade frente ao (sur)real: notas heterodoxas sobre o uso de imagens em pesquisa. Em: L. H. C. Lenzi, S. Z. DaRos, A. M. A. de Souza e M. M. Gonçalves (Orgs.), *Imagem: intervenção e pesquisa* (p. 151-171). Florianópolis: Editora da UFSC.

Bastos, A. C. de S., Iriart, M. F., Alcântara, M. A. R. de, Milani, F. e Santos, J. E. F. (2008). O risco e a possibilidade: ser adolescente em contextos brasileiros. Em: L. R. de Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa- Intervenção na infância e juventude* (pp. 567-586). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Bazílio, L. C. (2000). Política pública de atendimento à criança e ao adolescente: uma experiência de cooperação no estado do Rio de Janeiro. Em: L. M. T. de Brito, *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (pp. 93-106). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Bellelli, G.; Curci, A. e Leone, G. (2007). Social and Cognitive Determinants of Collective Memory for Public Events. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 625-644). Cambridge: Cambridge University Press.

Bottega, C. G. (2009). *Loucos ou heróis: um estudo sobre prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Brancher, L. (2006). *Manual de práticas restaurativas*. Brasília: PNUD.

Brancher, L. e Aginsky, B. G. (2010). Programas de Justiça Restaurativa. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 278-318). Texto didático, não publicado.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies, 9*, 35-64.

Branco, A. U. e Valsiner, J. (2012). Introduction: Values as Culture in self and society. Em: J. Valsiner e A. U. Branco. (Org.). *Cultural psychology of human values* (p. viii- xviii). Charlotte: Information Age Publishing.



Branco, A., Palmieri, M e Pinto, R. G. (2012). Cultural Practices and Value Constructions: the development of competition and individualism within societies. Em: J. Valsiner e A. U. Branco. (Org.). *Cultural psychology of human values* (p. 31-62). Charlotte: Information Age Publishing.

BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Sócio Educativo (SINASE) regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Braz, M. P., Dessen, M. A e Silva, N. L. O. (2005). Relações Conjugais e Parentais: Uma Comparação entre Famílias de Classes Sociais Baixa e Média. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 151-161.

Brito, L. M. T. de (2000). *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: EdUERJ

Burnier, S. (2001). Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do SENAC*, 27,1.

Cabral, S. R. S. (2007). *A mídia e o presidente: um julgamento com base na teoria da valoração*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

Camic, P.M.; Rhodes, J.E. & Yardley, L. (2003). *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington DC: APA.

Campos, F. S. (2005). Adolescentes infratores acautelados: uma caricatura dos sistemas penitenciários. Em M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp.113-124). Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.

Canastra, F. (2009). O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social - Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1-10.

Cardoso, J. de P. S. (2006). *Da ineficácia da internação como medida sócio-educativa*. Monografia de Conclusão de Curso de Bacharel em Direito. Associação Educacional Toledo. Presidente Prudente/SP.

Cardoso, L. A. Z. (2010). *Comunicação e Desenvolvimento Regional: Análise das Campanhas da RBS no Jornal de Santa Catarina no período 1992 a 2010 para o Vale do Itajaí*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau.

Caro, S. M. P e Guzzo, R.S.L. (2004). *Educação social e Psicologia*. Campinas, SP: Alínea.

Carvalho, J. de O. e Carvalho, L. R. S. O. (2006). A educação social no Brasil: contribuições para o debate. Em: *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Castro, L. R. de e Besset, V. L. (2008). *Pesquisa-Intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Castro, L. R. de. (2008). Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. Em: L. R. de Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-Intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Castro-Tejerina, J. e Rosa, A. (2007). Psychology within time: Theorizing about the Making of Socio- Cultural Psychology. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p.62-81). Cambridge: Cambridge University Press.

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS DE GOVERNO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - CEAG/UnB (2011). *Relatório de avaliação do curso de capacitação- Pesquisa, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Inovadoras em Educação à Distância (EaD) com vistas à formação de operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília. Publicação Interna.

Cisneros-Puebla, C. A., Faux, R. & Mey, G. (2004). Qualitative Researchers - Stories told, stories shared: the storied nature of qualitative research. An introduction to the special issue. *FQS Interviews I. Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 5 (3), Art. 37.

Coimbra, C. & Leitão, M. B. (2003). Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. *Psicologia & Sociedade*, 15 (2), 6-17.

Comarck, P. A. (2004). *Adolescence, schooling and English literacy: formations of a problem in early twentieth century south Australia*. PhD Thesis, University of South Australia.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA-CFP. (2006a). *Seminário: a atuação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade – Relatório*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA-CFP. (2006b). *Direitos Humanos: um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL- CNAS. (2009). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Resolução nº 109, de 11/11/09, publicada no Diário Oficial da União em 25/11/09.

CONSELHO NACIONAL DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE- CONANDA. Resolução no. 106/2006. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: Conanda.

Costa, A. C. G. da (2010). Natureza e essência da ação socioeducativa. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 09-25). Texto didático, não publicado.

Costa, A. C. G. da. (2001a). *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.

Costa, A. C. G. da. (2001b). *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.

Costa, A. C. G. da. (2006a). *Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: SEDH.

Costa, A. C. G. da. (2006b). *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília: SEDH.

Costa, C. R. B. S. F. (2005). É possível construir novos caminhos? Da necessidade de ampliação do olhar na busca de experiências bem-sucedidas no contexto sócio-educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online)*, 2 (2), 79-95.

Costa, L. F.; Ribeiro, A.; Junqueira, E. L.; Meneses, F.F.F.; Stroher, L. M. (2011). Grupo Multifamiliar com adolescentes ofensores sexuais. *Psico*, 41, 450-456.

Costa, L. F.; Penso, M. A.; Almeida, T. M. C. de. (2005). O Grupo Multifamiliar como um método de intervenção em situações de abuso sexual infantil. *Psicologia USP*, 16(4), 121-146.

Creswell, J. H. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five different traditions*. Thousand Oaks: Sage.

Cunha, J. M. da (2000). A saúde do adolescente no contexto da ação socioeducativa Em: L. M. T. de Brito, *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (pp. 127-140). Rio de Janeiro: EdUERJ.

D'Alte, I.; Petracchi, P. Ferreira, T.; Cunha, T.; e Salgado, J. (2007). Self Dialógico: Um convite a uma abordagem alternativa ao problema da identidade pessoal. *Interações*, 6, 8-31.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dessen, M. A. e Braz, M. P. (2005). As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed.

Duarte, F., Rosa, C. & Gonçalves, M. (2006). Self and dialogical articulation of multivocality: proposal of an analysis model. *International Journal of Idiographic Science*, Article 2.

Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 543-559). Cambridge: Cambridge University Press.

Espíndula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004) Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 357-367.

Estevam, I. D.; Coutinho, M. P. L. e Araújo, L. F. (2009). Os Desafios da Prática Sócio-Educativa de Privação de Liberdade em Adolescentes em Conflito com a Lei: Ressocialização ou Exclusão Social? *Psico*, 40, 64-72.

Falcão, D. V. da S. e Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2009). O impacto da doença de Alzheimer nas relações intergeracionais. *Psicologia Clínica*, 21 (1), 137-152.

Ferreira, M. e Fernandes, V. (2000). Qualificação profissional no sistema socioeducativo: um relato de experiência Em: L. M. T. de Brito, *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (pp. 107-113). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Figueiredo, I. e Frasseto, F. A. (2010). Medidas socioeducativas: do debate sobre natureza aos parâmetros legais de aplicação e execução. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 129-156). Texto didático, não publicado.

Filho, J. M. J.; Garcia, E. G. e Almeida, I. M. de. (2007). A Saúde do Trabalhador como problema público ou a ausência do Estado como projeto. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 32 (115), 4-6.

Fonseca, K. P. da. (2006). (Re)Pensando o crime como uma relação de antagonismo entre seus autores e a sociedade. *Psicologia Ciência de Profissão*, 26 (4), 532-547.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

Frasseto, F. A. (2006). Execução da medida socioeducativa de internação: primeiras linhas de uma crítica garantista. Em: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). *Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 303-341). São Paulo: ILANUD.

Freire, I. M. (2003) O Olhar da consciência possível sobre o campo científico. *Ciência da Informação*, 32 (1), 50-59.

Fuchs, A. M. S. L. (2009). *Telhado de vidro: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade: análise nacional no período de 2004-2008*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

Gillespie, A. (2007). *The Social Basis of Self- Reflection*. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 678- 691). Cambridge: Cambridge University Press.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

Góes, M. C. R. de (2000) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, 09-25.

Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

Gomes, M. do R. C. de S. (2012). Relação SUAS/SINASE na Revisão do Marco Regulatório- Lei 12435/2011 e Lei 12594-12: Comentários Críticos. *Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade*, 6, 73-86.

Gomide, P. I. C. (1988). A instituição e a identidade do menor infrator. *Psicologia: Ciência e profissão*, 8(1), 20-22.

Gonzales, A. B. (2006). Experiências socioeducativas bem-sucedidas. Subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA, *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 539-571). São Paulo: ILANUD.

González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.

Guimarães, C. F.; Meneguel, S. N. e Oliveira, C. S. de. (2006). Subjetividade e estratégias de resistência na prisão. *Psicologia Ciência de Profissão*, 26(4), 632-645.

Gurgel, M. C. L. (2000). LerUERJ e CRIAM: uma leitura em parceria. Em: L. M. T. de Brito, *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (pp. 83-91). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em: A. M. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, nova práticas* (pp. 17-29). Campinas: Editora Alínea.

Hauptenthal, A.; Virtuoso, J. F.; Duarte, N.; Santos, D. P. dos e Andrade, A. (2012). Análise epistemológica dos estudos de conclusão de curso nos programas de Pós-Graduação com Doutorado do Brasil. *Fisioterapia em Movimento*, 25(1), 141-151.

Hermans, H. J. (2001). The dialogical *self*: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-282.

Hermans, H. J. M. (1996a). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119 (3), 31-50.

Hermans, H. J. M. (1996b). Opposites in a dialogical self: constructs as characters. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(1), 1-26.

Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.

Hüning, M. (2003). *TEXTSTAT®- Simple text analysis tool*. Berlin: Free University of Berlin.

Hypolitto, D. (1996). *Formação Continuada: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica- São Paulo.

INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ/ IASP. (2007). *Cadernos do IASP: Pensando e Praticando a Socioeducação*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado.

Janeiro, M. C. e Keller, E. (2007). Mudança Organizacional: Onde Está o Sujeito Nesse Processo? *Terra e Cultura*, 45, 87-96.

Jobim e Souza, S. (2006). A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar. Em: L. H. C. Lenzi, S. Z. DaRos, A. M. A. de Souza e M. M. Gonçalves (Orgs.), *Imagem: intervenção e pesquisa* (p. 203-217). Florianópolis: Editora da UFSC.

Jobim e Souza, S. e Salgado, R. G. (2008). Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa- intervenção. Em: L. R. de Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa- Intervenção na infância e juventude* (pp.490-513). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2002) Entrevista narrativa. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.

Kelle, U. (2010). Análise com auxílio de computador: Codificação e Indexação. Em: M. W. Bauer e G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 393-415). Petrópolis: Vozes.

Komesu, F. e Tenani, L. (2009). Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, 9 (3), 621-643.

Konzen, A. A. (2010). Parâmetros da Segurança Socioeducativa. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 321-347). Texto didático, não publicado.

Korobov, N. & Bamberg, M. (2004). Response to commentaries: development as micro-genetic positioning. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 521-530.

Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e Competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, 28, 2.

Lacasa, P.; del Castillo, H. & García-Varela, A. B. (2005). A Bakhtinian approach to identity in the context of institutional practices. *Culture & Psychology*, 11 (3), 287-308.

Lawrence, J. A. e Dodds, A. E. (2007). Myself, the Project- Sociocultural Interpretations of Young Adulthood. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 404-419). Cambridge: Cambridge University Press.

Libório, R. M. C. e Castro, B. M. de (2005). Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. Em: D. J. da Silva e R.M.C. Libório (Orgs.), *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas* (pp. 73-114). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lopes de Oliveira, M. C. S. & Barcinski, M. (2006). A dialogical approach to in-depth interviews. [abstract] Em: *Fourth International Conference on the Dialogical Self-Book of abstracts*. Braga: University of Minho, 2006, p. 96.

Lopes de Oliveira, M. C. S. & Vieira, A. O. M. (2006). Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do *self* adolescente. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 67-83.

Lopes De Oliveira, M. C. S. & Yokoy de Souza, T. (2012). Education, Peace or Jail Culture? What is promoted by Institutions in Charge of Adolescents Involved with Criminal Activities. In J. Valsiner e A. U. Branco, *Cultural Psychology of Human Values* (p.239-264). Charlotte: Information Age Publications.

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003). Inserção escolar no contexto das medidas socioeducativas: “sem a escola, a gente não é nada”. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição & M. T.da Silva (Orgs.). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.293-307). Brasília: Plano.

Lopes de Oliveira, M. C. S., Yokoy de Souza, T, Fernandes, D. R., Guimarães, J., Pereira, R. M. G., Vargas, M. R. & Lins, A. C. (2004). Psicologia Escolar em contexto de privação de liberdade [resumo]. Em *Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: ações e perspectivas sobre saúde, educação e cidadania* (p.208). Rio de Janeiro. UFRJ/FINEP/FAPERJ.

Lopes de Oliveira, M.C., Silva, S. C. da e Yokoy de Souza, T. (2010). Infância, adolescência, família e sociedade. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 29-65). Texto didático, não publicado.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. B. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), 63-75.

Madureira, A. F. do A. e Branco, A. U. (2012). Diversity and Inclusion as central values in the construction of a democratic world. Em: J. Valsiner e A. U. Branco. (Org.). *Cultural psychology of human values* (p. 195-235). Charlotte: Information Age Publishing.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: toward a qualitative stance in psychology. Em P. M. Camic; J. E. Rhodes & L. Yardley (Orgs.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp.49-69). Washington DC: APA.

Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.

Menandro, P. R. M. e Menandro, M. C. S. (2008). Contextos e diversidade: considerações sobre alguns pontos de interesse metodológico. Em: L. R. de Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa- Intervenção na infância e juventude* (pp.347-355). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Middleton, D. e Brown, S. D. (2007). Issues in the Socio- Cultural Study of Memory. Making Memory Matter. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 661-677). Cambridge: Cambridge University Press.

Milani, F. (2004). *Tá combinado! Construindo um pacto de convivência na escola*. Salvador: Edições INPAZ.

Milani, F. M. e Jesus, R. C. D. P. (2003). *Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: Edições INPAZ.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME-MDS. (2006). *Orientações para o Acompanhamento das Famílias Beneficiárias do Programa Bolsa Família no Âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)*. Brasília: MDS.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME-MDS. (2009). *Orientações técnicas: Centro de Referência de Assistência Social- CRAS*. Brasília: MDS.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME-MDS. (2012). *Orientações Técnicas sobre o PAIF. O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família-PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília: MDS.

Miranda, L. L. (2008). Contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa-intervenção nas TVs comunitárias. Em: L. R. de Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-Intervenção na infância e juventude* (pp.514 -531). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Moissinac, L. & Bamberg, M. (2005). “It’s weird, I was so mad”: Developing discursive identity defenses in conversational “small” stories of adolescent boys. *Texas Speech Communication Journal Special*, 29(2), 142-156.



Moraes, S.R. e Lima, M. E. A. (2007) Educador ou agente de segurança? Paradoxos no trabalho de centros de internação para adolescentes. *Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*. Acesso em 03/06/10. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/sesoes/2350\\_sesoes\\_resumo.htm](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/sesoes/2350_sesoes_resumo.htm)

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2011). *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis: Vozes.

Neves, T. (2007). A defesa institucional numa instituição total: o caso de um centro de internamento de menores delinquentes. *Análise Social*, 185, 1021-1039.

Noguchi, N. F. de C. e La Taille, Y. de La. (2008). Universo moral de jovens internos da FEBEM. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 11-40.

Oliveira, E. R. (2000). Dez anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: observações sobre a política de atendimento a jovens em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro. Em: L. M. T. de Brito, *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (pp. 11-26). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Oliveira, M. B. e Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, 15 (4), 831-844.

Oliveira, M. C. R. (2002). *O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, FFCL-RP.

Oliveira, M. K., Rego, T. C. & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclo de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro- posições*, 17, .2 (50), 119-138.

Ozella, S. e Aguiar, W. M. J. de. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 97-125.

Paolicchi, P. (2007). The Institutions Inside: self, Morality, and Culture. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 560-575). Cambridge: Cambridge University Press.

Páramo, M. de los A. (2010). Análisis cualitativo de discursos grupales asistido por programa de *software* TextSTAT: valoración de su utilidad em la exploración y relación de significados. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16 (2), 141-151.

Passeggi, M. da C. (2011). A experiência em formação. *Educação*, 34 (2), 147-156.

Peixoto, R. B. (2010). Gestão e Financiamento do Sistema Socioeducativo. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 249-273). Texto didático, não publicado.

Penso, M. A., Ramos, M. E. C. & Gusmão, M. M. (2005). O pai de botas - Violência intrafamiliar sofrida por adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas. Em L. F. Costa & T. M. C. de Almeida (Orgs.), *Violência no cotidiano: do risco à proteção* (pp. 167-183). Brasília: Líber Livros Universa.

Pillon, S. L. L. (2007). *A formação de uma comunidade de leitores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

Pino, A. (2006). Imagem, mídia e significação. Em: L. H. C. Lenzi, S. Z. DaRos, A. M. A. de Souza e M. M. Gonçalves (Orgs.), *Imagem: intervenção e pesquisa* (p. 17-38). Florianópolis: Editora da UFSC.

Pizzinato, A. (2009). Identidade narrativa: papéis familiares e de gênero na perspectiva de meninas ciganas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (1), 38-48.

Povoa, M. L. S. (2003). *Significações das famílias e dos técnicos das instituições sociojurídicas em relação às medidas socioeducativas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

Ramos, S. (2006). Juventude e Polícia. *Boletim Segurança e Cidadania*, 5 (12), 1-16. Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESEC). Universidade Cândido Mendes.

Riikonen, E. (1999). Inspiring dialogues and relational responsibility. Em: S. MacNamee & K. J. Gergen (Orgs.), *Relational responsibility: resources for sustainable dialogue* (pp.139-149). Londres: Sage.

Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafio do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Rizzini, I. (2005) O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. Em M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp.09-12). Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.

Rizzini, I.; Zamora, M. H. e Klein, A (2008). O Adolescente em Contexto. Caderno de Textos, p. 36-51. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. Acesso em 14/03/11. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/publicacoes/artigos?start=15>.

Rocha, M. L. da e Uziel, A. P. (2008). Pesquisa- intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. Em: L. R. de Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa- Intervenção na infância e juventude* (pp.532-556). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Roman, M. D. (2009). *Psicologia e Adolescência Encarcerada. Embates de uma atuação em meio à barbárie*. São Paulo: Editora Unifesp.

Romans, M.; Patrus, A. e Trilla, J. (2003). *Profissão: educador social*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Rosa, A. e Valsiner, J. (2007). Socio-Cultural Psychology on the Move- Semiotic Methodology in the Making. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 692-707). Cambridge: Cambridge University Press

Salgado, J. e Gonçalves, M. (2007). The Dialogical Self: Social, Personal, and (Un)Conscious. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 608-621). Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, E. P. da S. (2004). (Des)construindo a menoridade: uma análise crítica sobre o papel da psicologia na produção da categoria menor. Em: E. P. Brandão & H. S. Gonçalves (Orgs.), *Psicologia jurídica no Brasil* (pp. 205-248). Rio de Janeiro: NAU.

Santos, J. R. R. (2007). *O Fenômeno da Prisionização em Agentes Penitenciários do Estado do Paraná*. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Paraná.

Sarriera, J. C. e Câmara, S. G. (2008). Pesquisa e Intervenção junto a adolescentes: experiências que ensinam. Em: L. R. de Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa- Intervenção na infância e juventude* (pp. 43- 61). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Sato, T.; Yasuda, Y.; Kido, A.; Arakawa, A.; Mizoguchi, H.; e Valsiner, J. (2007). Sampling Reconsidered: Idiographic Science and the Analyses of Personal Life Trajectories. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p.82-106). Cambridge: Cambridge University Press.

Schreyögg, G. (2002). Teatro e Mudança Organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 42 (4), 29-34.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - SDH. (2011). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a lei*. Brasília: SDH.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA -SDH. (2010b). *Prêmio Sócio- Educando, 3ª. Edição: Práticas promissoras, garantindo direitos e políticas públicas*. São Paulo: SEDH e ILANUD.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA e AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA– SEDH e ANDI. (2012). *Adolescentes em conflito com a lei: Guia de referência para a cobertura jornalística*. Brasília: SEDH e ANDI.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- SDH. (2010a). *Medidas Socioeducativas em meio aberto- a experiência de Belo Horizonte. Volume 1. Metodologia*. Belo Horizonte: Santa Clara Editora.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO DO DISTRITO FEDERAL - SEPLAN/GDF. (2012). *Retrato da Infância e da Adolescência no Distrito Federal*. Brasília: SEPLAN/GDF.

Siqueira, A. C; Dell'aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia e Sociedade*, 18(1), 71-80.

Slunecko, T. e Hengl, S. (2007). Language, Cognition, Subjectivity: a Dynamic Constitution. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p.40-61). Cambridge: Cambridge University Press.

Soares, P. G. (2008). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadores sociais de uma OnG em São Luís/ MA*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

Sousa, M. F. de (2012). *Representações sociais de adolescentes: ato infracional de projeto de vida*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná.

Souza, L. A. de e Costa, L. F. (2011). Liberdade Assistida no Distrito Federal: impasses políticos na implementação das normativas do SINASE e do SUAS. *Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade*, 4, 117-134.

Souza, M. L. de e Gomes, W. B. (2009). Temporalidade e Espacialidade na Estrutura do self nas Abordagens Semiótico e Dialógica. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 365-373.

Sposato, K. B. e Costa, C. (2010). Instrumentos Legais e Normativos do SINASE. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 95-125). Texto didático, não publicado.

Teixeira, M. de T.; Mezêncio, M. e Fuchs, A. M. L. (2010). Desafios na educação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa: o papel do educador. Em: SEDH (Org.), *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)* (pp. 159-190). Texto didático, não publicado.

Terra, C. S. e Rodrigues, M. R. C. V. (2012). Justiça e Educação: a interface entre o projeto ético-político e a atuação do assistente social na Justiça Restaurativa. *SER Social*, 14 (30), 76-97.

Tomasello, F. (2006). *Oficinas RAP para adolescentes: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

Traverso-Yepez, M. A. & Pinheiro, V. S. (2005). Socialização de gênero e adolescência. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 147-162.

Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp.47-70). New York: Springer.

Valsiner, J. (2001). Editorial: The first six year: Culture's adventures in Psychology. *Culture & Psychology*, 7 (1), 5-48.

Valsiner, J. (2004). Temporal Integration of Structures within the Dialogical Self. Keynote lecture at the *3rd International Conference on Dialogical Self*. Warsaw, August, 28, 2004. Acesso em: 20/01/07. Disponível em: [http://www.swps.edu.pl/new\\_www/uploads/promocja.keynote05\\_valsinertemporalintegrationofstructureswithinthedialogicalself.pdf](http://www.swps.edu.pl/new_www/uploads/promocja.keynote05_valsinertemporalintegrationofstructureswithinthedialogicalself.pdf).

Valsiner, J. e Rosa, A. (2007). Contemporary Social- Cultural Research: Uniting Culture, Society and Psychology. Em: J. Valsiner e A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (p. 1-20). Cambridge: Cambridge University Press.

Veronse, J. R. P e Lima, F. da S. (2009). O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): breves considerações. *Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade*, 1 (1), 29-96.

Virtuoso, J. F.; Haupenthal, A.; Pereira, N. D.; Martins, C. P.; Knabben, R. J. & Andrade, A. (2011). A produção de conhecimento em fisioterapia: análise de periódicos nacionais (1996 a 2009). *Fisioterapia em Movimento*, 24(1), 173-180.

Vygotsky, L.S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Waiselfisz, J. J. (2011). *Mapa da Violência 2012: Os novos padrões da violência homicida no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari.

Walter, S. A. e Bach, T. M. (2009). Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS.TI. In: *Anais da XII SEMEAD- Seminários em Administração*. Acesso em 24/07/2012. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/820.pdf>.

Wiley, N. (1994). *O self semiótico*. São Paulo: Edições Loyola.

Yokoy de Souza, T. (2008) *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. São Paulo: IBCCRIM.

Yokoy de Souza, T. e Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012). O contexto das medidas socioeducativas: promoção da paz ou valores da cadeia? Em: A. M. C. U. Branco e M. C. S. Lopes de Oliveira, *Diversidade e Cultura da Paz na Escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (p. 291-309). Porto Alegre Mediação.

Yokoy, T. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Trajetórias de desenvolvimento e contextos de subjetivação e institucionalização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 3(1), 85-95/

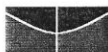
Yokoy, T.; Branco, A. M. U. de A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa Qualitativa e Desenvolvimento Humano: Aspectos Históricos e Tendências Atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2), 357-376.

Zamora, M. H. (2005a). A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores. Em: M.H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp. 79-112). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Zamora, M. H.(2005b). O Trabalho em Rede na Ação Sócio-educativa. Em: SEDH, *Projeto Atitude Legal- Defesa, Garantia e Promoção dos Direitos Humanos dos Adolescentes Autores de Ato Infracional* (p.49-52). Rio de Janeiro: SEDH.

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Universidade de Brasília  
Faculdade de Ciências da Saúde  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

#### PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: **012/11**

Título do Projeto: “Processos de Desenvolvimento de Educadores Sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: Indicadores de Formação.”


Pesquisadora Responsável: Tatiana Yokoy de Souza

Data de Entrada: 08/02/11

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **012/11** com o título: “Processos de Desenvolvimento de Educadores Sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: Indicadores de Formação”, analisado na 2ª Reunião Ordinária, realizada no dia 22 de março de 2011.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 23 de março de 2011.

  
Prof. Natan Monsores  
Coordenador do CEP-FS/UnB

## Apêndice 2: Autorização da instituição desenvolvedora de curso para acesso a memoriais postados em Ambiente Virtual de Aprendizagem



Universidade de Brasília

### Termo de Ciência

Declaro que o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública (CEAG) da Universidade de Brasília está ciente da realização da pesquisa “Processos de Desenvolvimento de Educadores Sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: indicadores de formação”, que tem como pesquisadora de doutorado Tatiana Yokoy de Souza, sob orientação da Profª. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, e concede acesso a informações do banco de dados do Projeto de Pesquisa, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Inovadoras em Educação a Distância (EaD), com vistas à formação de operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), para fins de pesquisa de doutorado .

Atenciosamente,

Brasília, 3 de dezembro de 2010

Paulo Carlos Calmon

Coordenador do Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública

*Paulo Calmon*  
Coordenador do Centro de Estudos Avançados  
de Governo e Administração Pública  
(CEAG/UnB)



### Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista.

O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre o desenvolvimento dos profissionais que atendem adolescentes autores de ato infracional conduzido por mim, Tatiana Yokoy, doutoranda na Universidade de Brasília (UnB). A formação profissional é considerada diretriz essencial na nova política de recursos humanos proposta pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O objetivo da pesquisa é compreender como os profissionais se desenvolvem no contexto socioeducativo e como eles significam sua atuação e identidade profissional. No final da pesquisa, procuramos construir, junto com os profissionais, indicadores para futuras propostas de formação.

Convidamos o(a) senhor(a) a participar desse estudo, por meio de entrevista sobre a sua trajetória e seu cotidiano de trabalho, com duração estimada de 30 minutos. É importantíssimo conhecer a sua opinião e as suas experiências profissionais. A nossa entrevista será gravada e seguirá um roteiro semiestruturado de perguntas. O áudio será transcrito por mim e por um ajudante de pesquisa; nos comprometemos a tratar e guardar o material da pesquisa de modo ético e sigiloso. Asseguramos o anonimato da sua identidade e da instituição em que você atua, em todas as fases do estudo, preservando sua privacidade, segurança e conforto em participar da pesquisa.

A sua participação é voluntária. Assim, você fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder alguma pergunta quando não desejar ou se sentir constrangido(a), sem riscos de ser penalizado(a).

Como benefícios da pesquisa, esperamos contribuir para a construção de atividades de formação a ser implantada nas unidades de execução de medidas socioeducativas. Não há nenhum risco em participar da pesquisa. Os resultados serão disponibilizados por meio de tese de doutorado pública e intenciono agendar um encontro de retorno para que os participantes conheçam os produtos da pesquisa para a qual contribuíram.

A qualquer momento da pesquisa, você também pode me solicitar esclarecimentos e tirar qualquer dúvida que apareça. Você pode me encontrar no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais, no Instituto de Psicologia da UnB (telefone: 31076839) e pelo e-mail yokoy@unb.br. Também disponibilizo o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB (3107-1947), caso você tenha outras dúvidas ou se sinta prejudicado por sua participação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para a pesquisadora.

Desde já, agradeço seu interesse e a sua valiosa contribuição nesse estudo, que pode contribuir para melhorias no sistema socioeducativo.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_

Nome da pesquisadora: Tatiana Yokoy de Souza

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

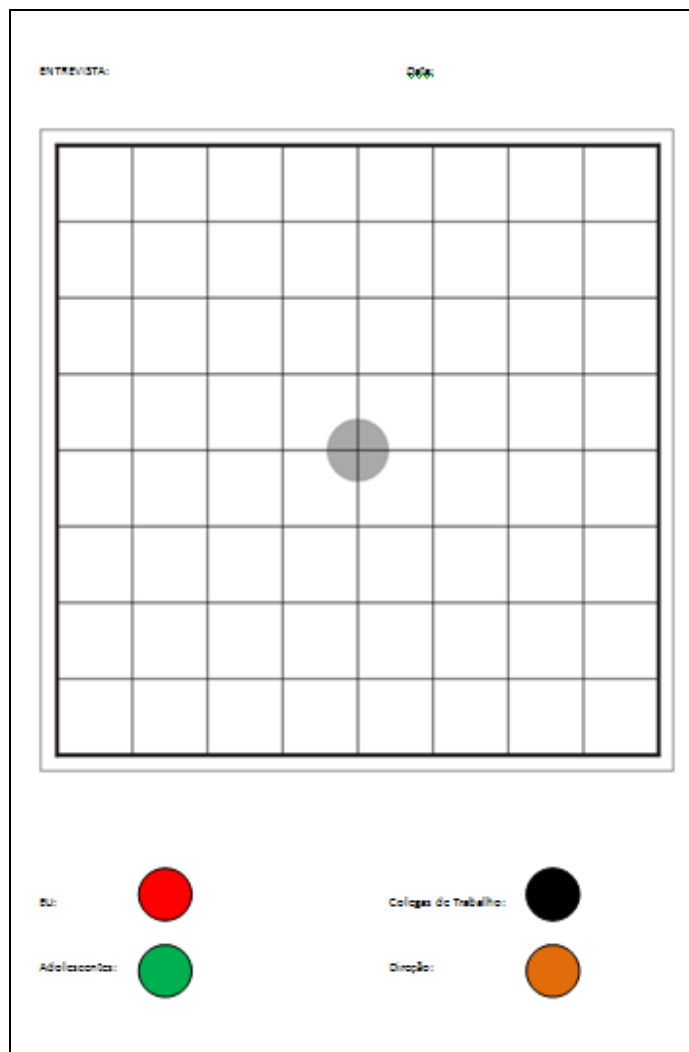
#### **Apêndice 4: Roteiro semiestruturado de entrevista narrativa**

- 1) **Rapport:** Apresentações da pesquisadora e do entrevistado; retomada dos objetivos da entrevista.
- 2) **Negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista.**
- 3) **Caracterização do(a) entrevistado(a):** idade, sexo, profissão, escolaridade, tempo de atuação na área, histórico profissional prévio.
- 4) **Caracterização da trajetória de desenvolvimento profissional com MSEs:** descrição do início do trabalho com MSEs; motivações e expectativas iniciais; unidades socioeducativas em que atuou; tempo de experiência com cada MSE e em cada unidade de execução de MSE.
- 5) **Levantamento de necessidades formativas:** Caracterização e avaliação de atividades de formação profissional já realizadas; percepção do apoio institucional para formação profissional; percepção do impacto de atividades de formação sobre si mesmo e sobre a instituição em que trabalha; existência de espaços de reflexão sobre as práticas realizadas e/ou de troca de experiências com outros profissionais de outras unidades e de outras MSEs; sugestões para atividades de formação para profissionais que trabalham em MSE.
- 6) **Investigação de concepções sobre MSE:** concepções prévias do que era trabalhar com MSE; concepções de diferenças de trabalho entre diferentes MSE; especificidades da unidade em que trabalha; especificidades da MSE em que atua.
- 7) **Investigação das mudanças após o início do trabalho:** Percepção de mudanças subjetivas e/ou mudanças institucionais após o início do trabalho com MSE.
- 8) **Investigação das relações interpessoais no trabalho:** Descrição das relações com os colegas de trabalho, com os adolescentes e com a direção da unidade; relatos de episódios do cotidiano.
  - Recurso gráfico usado: Tabuleiro de Relações Interpessoais (Apêndice 5)
  - Instrução dada: posicionar cada adesivo colorido ao longo do Tabuleiro de modo a representar as relações interpessoais no cotidiano de trabalho, considerando a percepção do entrevistado de proximidade ou de distanciamento das pessoas envolvidas. A quantidade de adesivos e a localização no tabuleiro ficam a critério do entrevistado. Após a tarefa de colar os adesivos coloridos, comentar a tarefa e as posições do tabuleiro.
- 9) **Investigação do perfil profissional para atuar em MSE:** Conselhos para amigo imaginário que iniciaria trabalho com MSE; pré-requisitos para trabalhar com MSE; abreviações e palavra-síntese que representem o trabalho com MSEs.
- 10) **Considerações Finais do entrevistado:** Narrativas desenvolvidas livremente a partir da reprodução em formato de fotografia de três imagens semiestruturadas, com simbologia de gaiola

- Recurso gráfico usado: Imagens semiestruturadas (Apêndice 6)
- Instrução dada: observar com calma 3 imagens em papel de foto; selecionar uma das imagens que lhe pareça mais interessante; elaborar as considerações finais da própria entrevista a partir do que foi evocado com a imagem

**II) Encerramento da entrevista:** ênfase na confidencialidade das informações e na relevância da entrevista; acréscimos de informações complementares; investigação dos sentimentos envolvidos ao narrar a própria história; indicação de outros potenciais entrevistados; agradecimentos pela participação do entrevistado; e despedidas.

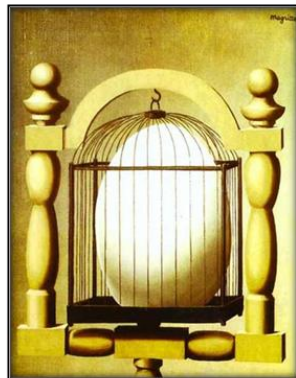
## Apêndice 5: Tabuleiro de Relações Interpessoais



Conjunto de adesivos coloridos disponibilizado para o entrevistado



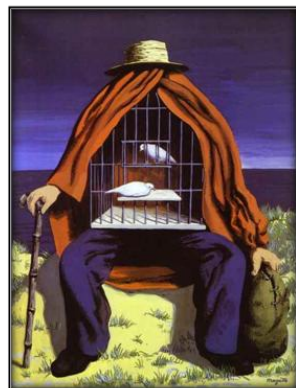
## Apêndice 6: Imagens semiestruturadas para Entrevista



“Afinidades eletivas” (1933) do pintor surrealista belga René Magritte



“Nube-jaula” (2004) do fotógrafo espanhol Chema Madoz .



“O terapeuta” (1941) do pintor surrealista belga René Magritte.

