



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO AGENTE SOCIOEDUCATIVO: UM
PROCESSO DE REVISÃO DE CAMPOS AFETIVO-SEMIÓTICOS**

Gleicimar Gonçalves Cunha

Brasília, março de 2021.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO AGENTE SOCIOEDUCATIVO: UM
PROCESSO DE REVISÃO DE CAMPOS AFETIVO-SEMIÓTICOS**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Psicologia do desenvolvimento e escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação. Linha de pesquisa Processos de desenvolvimento e cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Brasília, março de 2021.

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

CC972f Cunha, Gleicimar Goncalves
Formação e desenvolvimento do agente socioeducativo: um processo de revisão de campos afetivo-semióticos / Gleicimar Goncalves Cunha; orientador Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira. -- Brasília, 2021.
227 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Psicologia cultural. 2. Agente socioeducativo. 3. Campos afetivo-semióticos. 4. Posicionamentos dinâmicos de self. 5. Formação profissional. I. Lopes de Oliveira, Maria Cláudia Santos, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

BANCA EXAMINADORA:

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

Profa. Dra. Angela Uchoa Branco – Membro titular
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Ignacio Brescó de Luna – Membro Titular
Aalborg University

Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes – Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Francisco Rengifo-Herrera – Membro Suplente
Universidade de Brasília - UnB

Brasília, março de 2021

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

(Fernando Birri).

AGRADECIMENTOS

O processo de construção desta tese envolveu uma série de pessoas sem as quais eu não teria conseguido conceber, planejar e executar a pesquisa e muito menos analisar os fecundos indicadores empíricos que ela gerou. Portanto, se consegui concluir este trabalho foi devido ao apoio de pessoas que, além de coautoras deste texto, compõem minha biografia.

Agradeço a meus pais, que sempre me instigaram a reflexões críticas sobre a realidade, incentivando-me aos estudos, mas sobretudo à busca de um sentido para a vida. Obrigada por terem me educado à reflexão científica, mas também à busca de Deus. Amo vocês.

Agradeço ao meu irmão, Júnior, sem o qual eu não teria me inscrito no processo seletivo para o doutorado, afinal, faltava apenas uma semana para seu encerramento. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço ao meu irmão, Wel, pela arte de fazer-me rir, se não direta, indiretamente com meus sobrinhos lindos, que chegaram durante a construção desta tese, alimentando minha esperança em um mundo melhor. Obrigada à minha cunhada, Isa, por enriquecer meu mundo.

Agradeço ao meu marido, Wagner, por ter convivido comigo durante essa trajetória, cuidando de tantos detalhes, que sequer consigo enumerar sem extrapolar o bom senso. Sua cumplicidade, parceria, generosidade e dedicação à nossa família são minha força e incentivo a prosseguir. Amo você até quando eu respirar.

Agradeço aos meus filhos, Caio, João Pedro e Arthur, que são meu combustível e principal razão para superar minhas zonas de conforto, engajando-me na construção de um mundo melhor. Vocês são meus amores.

Agradeço com muito afeto aos oito agentes socioeducativos que participaram desta pesquisa-intervenção. Com vocês aprendi sobre adolescentes em conflito com a lei, atendimento socioeducativo, medida de internação, formação profissional continuada e tantos outros aspectos concernentes ao ato infracional. Para além disso, agradeço pelas experiências de vida compartilhadas e pela construção de vínculos que se tornaram importantes referências afetivas.

Agradeço aos colegas e amigos que fiz no Grupo de Ação e Investigação das Adolescências (GAIA) e no Laboratório de Psicologia Cultural (LABMIS) da UnB. As leituras compartilhadas, os debates orientados, assim como as conversas de bastidores foram fundamentais para o meu desenvolvimento como pesquisadora. Gratidão especialmente a Theresa, que foi uma companheira de viagem adorável e a Beatriz, cujo vínculo, por razões que nós duas intuímos, transcende nossas vidas.

Agradeço a todas as professoras e funcionárias(os) do Instituto de Psicologia da UnB, sem os quais não teria sido possível conduzir os estudos e um Curso de Extensão.

Agradeço profundamente à minha orientadora, profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, que me aceitou como doutoranda sem sequer me conhecer, auxiliando-me, durante toda a trajetória, com leituras, orientações teórico-metodológicas, experiências profissionais, redação de artigos, proposição de um curso de extensão, análise de indicadores empíricos e escrita desta tese. Obrigada por sua participação em meus processos de formação profissional e sobretudo de desenvolvimento humano.

Agradeço aos membros da banca, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho. Obrigada, profa. Angela, prof. Ignacio, prof. Paulo e prof. Francisco. Suas contribuições certamente agregam valor a esta tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Esta pesquisa contou com os seguintes apoios institucionais:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Concessão de bolsa de estudos para realização do doutorado mediante o Programa de Demanda Social, nº. do processo: 88882.383445/2019-01.

Comitê de Ética de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS-UnB). Aprovação do projeto de pesquisa, parecer nº. 3.587.359.

Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEx/UnB). Aprovação de Proposta de Curso de Extensão, nº. 61439 (2º/2019).

Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania – SEJUS/DF. Apoio para realização da pesquisa-intervenção em uma das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal.

Instituto Brasília Ambiental – IBRAM/DF. Concessão de espaço físico para realização dos encontros grupais com os participantes da pesquisa

RESUMO

No sistema socioeducativo, todos os profissionais que lidam com adolescentes em cumprimento de medida são concebidos como educadores sociais, em especial o agente socioeducativo. A ele compete colaborar com a promoção da reintegração social do adolescente, conduzindo-o ao reconhecimento do ato cometido e conhecimento dos direitos preconizados pelo sistema. Entretanto, no Brasil, ainda predominam, sobretudo em Unidades de Internação, práticas laborais comprometidas mais com a segurança que com a educação e desenvolvimento do jovem. Considerando que as crenças compartilhadas são a base do mundo subjetivo, convertendo-se em sistemas dinâmicos que acompanham as práticas profissionais e os sentimentos experimentados na relação com o trabalho, realizamos esta pesquisa-intervenção, sob inspiração da Psicologia Cultural. A intervenção consistiu em um Curso de Extensão para agentes socioeducativos, com o objetivo principal de conhecer, problematizar e transformar o sistema de crenças e valores desses profissionais, particularmente sobre os fenômenos que os interpelam no cotidiano do trabalho. O Curso foi realizado com oito agentes socioeducativos de uma mesma unidade de internação do Distrito Federal e compreendeu 20 encontros, com três horas de duração cada um, durante o período de maio a outubro de 2019. Os indicadores empíricos foram interpretados em dois níveis interdependentes de análise: síncrono e assíncrono à intervenção. O primeiro nível compreendeu a transcrição do material áudio gravado, a elaboração de crônicas e a mediação do processo grupal e buscou responder a duas perguntas: *o que* deve ser trabalhado em um Curso de Formação de Agentes Socioeducativos e *como* esse conteúdo deve ser abordado. O segundo nível de análise, assíncrono, consistiu em uma apreciação qualitativa das transcrições e das crônicas, seguida de uma triangulação de todas essas análises, com foco no reconhecimento das bases de justificação dos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados e posicionamentos dinâmicos de *self* dos participantes. Neste nível, buscamos responder *para que* serve um Curso de Formação de Agente Socioeducativo. Constatamos que processos de formação e desenvolvimento profissional, quando voltados para a revisão das práticas laborais (posicionamentos dinâmicos de *self*), impõem conhecimento e análise dos recursos subjetivos do profissional em suas dimensões cognitiva e afetiva. Devem adotar um modelo dialógico, que privilegie o intercâmbio comunicativo e a emergência de novos posicionamentos de *self* nos participantes. Por fim, considerando as oposições, os valores divergentes sobre os adolescentes em medida socioeducativa e a própria atuação laboral do agente, analisamos três zonas de tensões dialógicas que transversalizaram os encontros: punição *versus* socialização; virilidade *versus* abertura para o diálogo e reprodução *versus* promoção de mudança. Concluimos que um

processo de formação continuada não deve ter um formato previamente estabelecido quanto ao que deve ser abordado. Defendemos uma proposta comprometida com a revisão dos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados mobilizados e construídos no âmbito do trabalho, o que implica ouvir os profissionais, para que, com eles, a pauta do processo seja definida. Propomos três eixos para o planejamento de processos de formação: escuta como cuidado prévio à proposição dos conteúdos; mediação dialógica como estratégia de condução do processo de revisão dos sistemas de crenças, valores e posicionamentos de *self* e consolidação de uma postura ético-política comprometida com o desenvolvimento pleno do adolescente em medida socioeducativa e de si próprio como sujeito no mundo.

Palavras-chave: psicologia cultural, agente socioeducativo, campos afetivo-semióticos, posicionamentos dinâmicos de *self*, formação profissional.

ABSTRACT

In the socio-educational system, all the professionals who deal with adolescents in compliance with socio-educational measures are conceived as social educators, especially the socio-educational agent. He is responsible for collaborating with the promotion of the adolescent's social reintegration, leading him to the recognition of the act committed and knowledge of the rights suggested by the system. However, in Brazil, especially in youth detention center, work practices that are more committed to security than to the education and development of the young ones still predominate. Considering that shared beliefs are the basis of the subjective world, becoming dynamic systems that accompany professional practices and the feelings experienced in the relationship with the work, we conducted this research-intervention, under the inspiration of Cultural Psychology. The intervention consisted of an Extension Course for socio-educational agents, with the main objective of knowing, problematizing and transform the belief system of these professionals, particularly about the phenomena that challenged them in their daily work. The Course was conducted with eight socio-educational agents from the same correctional unit in the Federal District and it was composed of 20 meetings, each one lasting three hours, from May to October 2019. Empirical indicators were interpreted at two interdependent levels of analysis: synchronous and asynchronous to the intervention. The first level comprised the transcription of the recorded audio material, the elaboration of chronicles and the mediation of the group process; and sought to answer two questions: *what* should be undertaken in a Training Course for Socio-Educational Agents and *how* does this content should be addressed. The second level of analysis, asynchronous, consisted of a qualitative assessment of the transcriptions and chronicles, followed by a triangulation of all these analyzes, with a focus on recognizing the bases of justification of the affective-semiotic fields and dynamic self-positions of the participants. At this level, we sought to answer *what* purpose a Socio-Educational Agent Training Course meets. We found that training and professional development processes aimed at reviewing work practices (dynamic self-positionings), impose knowledge and analysis of the professional's subjective resources in their cognitive and affective dimensions. They must adopt a dialogical model, which privileges the communicative exchange and the emergence of new positions of self in the participants. Finally, considering the oppositions, the divergent values about the adolescents in a socio-educational measure and the agent's own work performance, we analyzed three dialogic tension zones that cross-cut the meetings: punishment versus socialization; virility versus openness to dialogue; and reproduction versus promoting change. We concluded that a process of continued education should not have a previously established format as to what should be addressed. We argue for a proposal

committed to the revision of the affective-semiotic fields mobilized and built within the scope of the work, which implies listening to the professionals, so that, with them, the agenda of the process is defined. We propose three axes for the planning of training processes: listening as a prior regard to proposing the contents; dialogic mediation as a strategy for conducting the process of reviewing belief systems, values and positions of self; and consolidating an ethical-political stance committed to the full development of the adolescent in a socio-educational measure and of himself as a subject in the world.

Keywords: cultural psychology, socio-educational agent, affective-semiotic fields, dynamic self-positions, professional training.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
SUMÁRIO	xi
INTRODUÇÃO	1

PARTE I

CAPÍTULO 1 – SOCIOEDUCAÇÃO: O DESAFIO DA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA JUSTIÇA JUVENIL	10
Histórico das concepções relacionadas ao cuidado de crianças e adolescentes no Brasil: impactos na justiça juvenil	10
Medida socioeducativa de internação: semiosfera favorável ao desenvolvimento humano?.....	20
CAPÍTULO 2 – A PSICOLOGIA CULTURAL E A SEMIOSFERA SOCIOEDUCATIVA	24
Contribuições da psicologia cultural à análise de relações e práticas na socioeducação	24
Reflexões sobre o trabalho do agente socioeducativo sob inspiração da psicologia cultural	31
CAPÍTULO 3 – SISTEMA DE SELF, CRENÇAS E GÊNERO: UMA LEITURA SEMIÓTICO-CUTURAL E DIALÓGICA DO TRABALHO DOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS	39
Sistema de <i>self</i> : contribuições da teoria do <i>self</i> dialógico	39
Crenças e valores: parte do sistema afetivo-semiótico do <i>self</i>	44
Algumas considerações sobre o aumento do número de mulheres no cargo de agente socioeducativo	46

PARTE II

OBJETIVOS	52
CAPÍTULO 4: PERCURSO METODOLÓGICO	53
Pressupostos epistemológicos: esclarecimentos introdutórios	54
Pesquisa-intervenção: no que consiste esse método?	58
Curso de Extensão: estratégia metodológica da pesquisa-intervenção	61
<i>Definição dos participantes da pesquisa e processos de institucionalização do Curso</i>	61
<i>Processo de divulgação do Curso e de inscrição dos interessados</i>	62
<i>Participantes do Curso</i>	63
<i>A intervenção grupal: trajetória, ferramentas e procedimentos</i>	65

Procedimentos de análise dos indicadores empíricos	70
1º nível de análise – síncrono à intervenção	73
2º nível de análise – assíncrono à intervenção	75

PARTE III

CAPÍTULO 5: SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS NO DECORRER DO CURSO DE EXTENSÃO	78
1º nível de análise: síncrono à intervenção	78
<i>Degravação do áudio de cada encontro: afinal, sobre o que devemos conversar em um curso de qualificação profissional para agentes socioeducativos?</i>	78
<i>Elaboração de crônicas para cada encontro: tudo o que dissermos pode ser utilizado a nosso favor</i>	99
<i>Mediação do processo grupal: é conversando que a gente se conhece</i>	114
2º nível de análise: assíncrono à intervenção	134
<i>Análise qualitativa das transcrições e releitura analítica das crônicas: tensões dialógicas vivenciadas no âmbito dos encontros</i>	134
<i>Punição versus socialização</i>	136
<i>Virilidade versus abertura para o diálogo</i>	148
<i>Reprodução versus promoção de mudança</i>	159
<i>Triangulação das análises tecidas nos níveis síncrono e assíncrono à intervenção: princípios para formação continuada do agente socioeducativo</i>	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	200
ANEXOS	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações referentes aos participantes da pesquisa-intervenção

Quadro 2 – Datas, temas/atividades e número de participantes por encontro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Indicadores de crenças, valores e posicionamentos dos agentes socioeducativos

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Matéria publicada no Jornal da Unidade na qual um projeto proposto por uma das participantes foi implementado

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Cartaz de divulgação do Curso de Extensão

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 2 – Modelos de mandalas utilizados na atividade de apresentação dos participantes

Anexo 3 - Fragmento retirado do último edital de concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para o cargo de agente socioeducativo

INTRODUÇÃO

A socioeducação, desde sua implementação, tornou-se objeto de estudo de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento científico, conforme identificamos em um breve levantamento bibliográfico¹ realizado na base de dados do portal CAPES. Com uso dos descritores “socioeducação” e “agente socioeducativo”, localizamos 139 dissertações e 18 teses produzidas no Brasil, entre os anos de 2003 e 2018, ano em que esta pesquisa bibliográfica foi feita.

A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos 157 trabalhos pesquisados, constatamos que os mesmos foram conduzidos no âmbito de diferentes programas de pós-graduação: 35 foram realizados na Psicologia; 31, na Educação; 21, em Serviço Social; 12, em Políticas Públicas; 10, no Direito; 10, em Ciências Sociais; 10, em Gestão; 8, em Saúde Pública; 4, em Direitos Humanos; 3, em Estudos da Linguagem. Além destes, compondo o total de 157 trabalhos, localizamos 13 dissertações elaboradas em um programa de mestrado profissional vinculado a uma Universidade de São Paulo cujo nome evidencia sobremaneira a relevância da temática: Adolescentes em Conflito com a Lei.

Comprometidos com aspectos diversos do fenômeno, esses estudos, de modo geral, se concentraram em dois principais eixos temáticos: 1) identidade, papel, formação, atuação, vivências de sofrimento e condições de trabalho de agentes socioeducativos e docentes do sistema; e 2) perfil, escolarização, profissionalização, gênero, desenvolvimento e família do adolescente em conflito com a lei. Também identificamos pesquisas sobre: estratégias de intervenção na socioeducação; justiça restaurativa; criminalização do adolescente e seletividade penal; reincidência do adolescente no sistema; paternidade do adolescente em conflito com a lei; direito à visita íntima na medida de internação e papel da escola no processo socioeducativo.

Nesta ocasião, licenciemo-nos da linguagem na primeira pessoa do plural para esclarecer de que modo o tema da socioeducação configurou-se como um objeto de interesse pessoal. Durante o período em que trabalhei na Universidade Católica de Brasília, de 2000 a 2018, além de lecionar, supervisionei estágio acadêmico, entre outros contextos, junto a duas Unidades de Internação de adolescentes, localizadas em uma região administrativa do Distrito Federal.

Nessas Unidades, tive a oportunidade de orientar atividades formativas que me aproximaram de professores, gestores, psicólogos, assistentes sociais, agentes

¹ O objetivo deste levantamento bibliográfico era apenas identificar como a socioeducação e o agente socioeducativo vinham sendo retratados nas pesquisas científicas. Por esta razão, fizemos um recorte de 15 anos para estabelecer o período de publicação a ser considerado (2003 a 2018).

socioeducativos² e adolescentes. A escuta, ainda que indireta, posto que nem sempre pude estar presente com meus estagiários nas atividades implementadas, despertou-me, inicialmente, para a complexa trama de narrativas que dialeticamente sustentam as relações estabelecidas e os serviços prestados nesse contexto. Esse interesse culminou com meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília.

Simultaneamente ao meu primeiro semestre no doutorado, orientei uma atividade que envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas individuais com agentes socioeducativos. Estas foram sugeridas como forma de lidar com um conjunto de queixas produzidas pelos meus estagiários, à época, sobre a postura desses profissionais³.

Essas entrevistas foram áudio gravadas e, posteriormente, ouvidas por mim. De modo geral, as narrativas construídas corroboram estudos referentes às precárias condições de trabalho do agente socioeducativo (Abreo, 2017; Sereno, 2015; Silva, 2013; Souza, 2017 e Vaillant, 2017), confirmando a importância da oferta de formação profissional, aspecto também salientado por Sales Júnior (2013) e Santibanez (2016). Evidenciam crenças marcadamente paradoxais sobre o adolescente em medida socioeducativa, o ato infracional, a socioeducação, a medida de internação e o papel do próprio agente socioeducativo (Calado, 2013; Hernandez, 2018 e Macedo, 2018).

Dentre os aspectos acima, neste estudo buscamos dirigir nossa atenção ao sistema de crenças e valores que compõem a complexa trama de significações que se articulam dialogicamente com o trabalho do agente socioeducativo. Nosso recorte transcende as narrativas tecidas pelos entrevistados; ele considera a história das políticas de atendimento a adolescentes em conflito com a Lei em nosso país. O que pensam, sentem falam e fazem os agentes da socioeducação nos dias atuais está, sob vários aspectos, relacionado a um percurso histórico que, no Brasil, foi marcado por uma miscelânea de posições sobre a infância e a adolescência – filantrópicas,

2Até o ano de 2017, o agente socioeducativo era denominado de ATRS (atendente de reintegração social). A ele compete acompanhar o adolescente em medida socioeducativa em seus movimentos e demandas, dentro e fora da unidade, em suas mais diversas atividades. Em maio de 2017, em virtude da aprovação do PL 1402/2016, de autoria do Poder Executivo do Distrito Federal, o termo foi alterado para agente socioeducativo, atendendo ao apelo dos próprios servidores, que, historicamente, já eram denominados de agentes.

3 Dentre outras reclamações apresentadas pelos meus estagiários e registradas por mim em meu caderno de anotações, durante a supervisão *in locus*, destaco as seguintes falas: “esses ATRS (atendentes de reintegração social) são ríspidos, eles nem olham nos olhos dos adolescentes”; “eles não têm interesse no nosso trabalho. Parece que tanto faz. Não acreditam no potencial de transformação do adolescente”; “não gostam de conduzir os meninos para a sala de multiuso, onde atendemos o grupo”; “eles ficam na janela, enquanto conduzimos o encontro”; “vígiam os adolescentes e a gente”; “usam preto para intimidar os meninos”, “ferem a autonomia do professor, ao ficarem na porta da sala de aula observando tudo o que acontece lá dentro” (falas de estagiários em supervisão acadêmica de estágio, em 12 de abril de 2018, nas dependências físicas da Unidade em que as práticas aconteceram).

caritativas, salvacionistas, sancionatórias, policiaescas, psicopatologizantes e de enclausuramento (Rizzini, 2005; Rizzini & Rizzini, 2004; Yokoy de Souza & Lopes de Oliveira, 2012).

Os elementos sinalizados pelos agentes socioeducativos entrevistados remetem às posições mencionadas. Ora o adolescente é retratado nas narrativas de entrevista como um marginal, que merece ser punido, ora como um ser em desenvolvimento que exige atenção diferenciada, cuidado e proteção. Do mesmo modo, o ato infracional foi tanto associado à falta de caráter e escrúpulo do adolescente, como às desigualdades sociais, às complexas configurações e dinâmicas familiares, e até à ausência do Estado. A medida de internação, segundo os entrevistados, pode colaborar com o estabelecimento de uma rotina favorável ao desenvolvimento, mas também configurar tão somente um tempo em que o adolescente está cerceado em seu direito de ir e vir. O agente socioeducativo, por sua vez, em todos os casos, vê-se como alguém que pouco ou nada pode fazer pelo adolescente com quem trabalha. Compreender a relação entre esse posicionamento dos trabalhadores, aparentemente impotente e descomprometido e os sistemas de crenças e valores do campo socioeducativo brasileiro foi o ponto de partida desta pesquisa.

Como enfatizam Leal e Carmo (2014), o sistema de garantia de direitos preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) rompe com a doutrina da situação irregular e reafirma o paradigma da proteção da infância e juventude brasileiras. Estabelece que sejam aplicadas junto ao adolescente que cometeu ato infracional medidas socioeducativas, visando responsabilizá-lo pelo ato cometido; integrá-lo socialmente como sujeito de direitos individuais e sociais e sancioná-lo pelas consequências lesivas de condutas análogas ao delito. Os dois primeiros compromissos evidenciam o caráter pedagógico do instituto, também confirmado pela obrigatoriedade da escolarização do adolescente e impõem o acompanhamento deste.

No sistema socioeducativo, todos os profissionais que lidam com adolescentes em cumprimento de medida são concebidos como educadores sociais, sejam eles: assistente social, pedagogo, psicólogo, professor, enfermeiro, gestor do sistema, ou agente socioeducativo. Qualquer que seja a medida imposta, compete a esses profissionais colaborar com a promoção da reintegração social do adolescente, conduzindo-o ao reconhecimento do ato cometido e conhecimento dos direitos preconizados pelo sistema. Como enfatiza Costa (2006), “nesse trabalho de criação de espaços educativos, todos os que atuam na unidade de internação (pessoal dirigente, técnico e operacional) são educadores. É essa condição que, independentemente da função específica de cada um, deve articular e orientar a todos” (p. 45).

De acordo com Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2015), nas diversas regiões do Brasil, o agente socioeducativo, também concebido como um educador segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), recebe diferentes nomeações: “agente educacional, orientador, orientador ou educador-guia, orientador ou educador comunitário” (p. 170). Apesar do modo como é denominada a função, o profissional é concebido como peça fundamental para a execução das medidas socioeducativas. Ele deve participar do processo educativo, ou seja, do planejamento e avaliação do programa e do acompanhamento de casos. As autoras, entretanto, indicam que existe uma dicotomia entre os profissionais do quadro técnico (sobretudo psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, enfermeiros) e não-técnicos (agentes socioeducativos, apesar de sua formação). Aos primeiros compete o planejamento, aos não-técnicos, a execução de atividades e ações planejadas com pouca, ou mesmo nenhuma colaboração deles.

Acreditamos que ao ser aliado do processo de concepção, construção e revisão da socioeducação, o não-técnico, categoria da qual, na perspectiva de Machado (2017), faz parte o agente socioeducativo, torna-se vulnerável a cisões entre sua ação e seu discurso e entre o discurso institucional (trabalho prescrito) e sua prática (trabalho vivo). Essa hipótese merece ser investigada, pois ela compreende uma pista importante sobre a distância entre o estabelecido nos marcos normativos e o vivenciado no âmbito da socioeducação.

Existem inúmeros desafios associados à tarefa socioeducativa, dentre os quais: ausência de um *corpus* teórico consistente capaz de orientar e sustentar as práticas; textos normativos carregados de concepções teórico-filosóficas distintas e desarticuladas das ações empreendidas; carência de cursos interdisciplinares para os diversos profissionais que atuam na área; condições precárias de trabalho, dentre outros. Apesar desses reptos, compreendemos que o trabalho do agente socioeducativo deveria contribuir para o fortalecimento e o engajamento do adolescente como protagonista de seu próprio devir e como sujeito crítico e participativo na construção de uma sociedade mais democrática.

O perfil profissiográfico necessário para o exercício desta função parece exigir do sujeito não apenas preparo técnico, mas também crítico do ponto de vista teórico-filosófico. É importante que o agente socioeducativo seja capaz de identificar as contradições das atribuições a ele conferidas (tarefas de cunho pedagógico-educativo e outras de segurança e vigilância, as quais envolvem propósitos e metodologias potencialmente contraditórios). Também deve reconhecer os direitos humanos como a base para as relações sociais, de modo que suas ações transcendam a função sancionatória da medida estabelecida judicialmente.

A prática dos programas de execução de medidas socioeducativas tem sinalizado que o preparo técnico e teórico-filosófico é insuficiente para sustentar o prescrito pelo SINASE. Faz-se necessário adicionar a capacidade e disponibilidade de estabelecer vínculos pautados no respeito, empatia e afetividade com os adolescentes. Sem estes, o trabalho socioeducativo não ascende ao seu compromisso pedagógico; atendendo apenas a dimensão jurídica (sancionatória) da medida.

Essas breves considerações indicam que o prescrito nos documentos oficiais não coincide com a semiosfera⁴ que efetivamente coordena as relações e as práticas no sistema socioeducativo. Além do abismo entre o estabelecido na Lei e o assegurado junto ao público infantojuvenil, os documentos apresentam-se carentes de uma sistematização conceitual e teórica a respeito dos elementos que compreendem o fenômeno sobre o qual versam. Essa lacuna acaba se configurando como uma brecha favorável à construção de um sistema de crenças a respeito dos fenômenos que interpelam aqueles que lidam diretamente com a socioeducação.

Na ausência de conceitos científicos concernentes ao adolescente infrator, ao ato infracional, à própria socioeducação, os sujeitos, no interior das trocas interpessoais estabelecidas no cotidiano, da dialogicidade constituída entre *Alter* e *Ego* no ambiente de trabalho, inspirados em diferentes fontes de informação e conhecimento, bem como nos significados presentes em sua historicidade, organizam crenças, na busca de tornar inteligíveis os objetos que os confrontam (Marková, 2006). Assim, são forjadas explicações muitas vezes reducionistas e deterministas sobre os fenômenos abarcados pela socioeducação.

Nesse contexto, sob inspiração da psicologia cultural, concebemos esta pesquisa, com o objetivo principal de identificar e analisar o sistema de crenças e os valores associados ao trabalho e às relações socioafetivas de agentes socioeducativos. Por desdobramento, buscamos: 1) problematizar o sistema de crenças coordenado e tensionado por agentes socioeducativos, que se referem ao ato infracional, ao adolescente que o comete, ao sistema, à instituição socioeducativa e a seu próprio papel dentro do sistema, com foco em seus princípios e relações com as práticas a ele associadas; 2) analisar relatos de episódios de interações socioafetivas estabelecidas entre os agentes e os demais profissionais da socioeducação e entre eles e os adolescentes; e 3) sistematizar princípios teórico-metodológicos comprometidos com processos de formação profissional e de desenvolvimento do agente socioeducativo em parceria com os(as) próprios(as) agentes que participaram da pesquisa.

4 O conceito de semiosfera é apresentado no Capítulo 2 da tese: “A psicologia cultural e a semiosfera socioeducativa”.

A Psicologia Cultural, campo teórico-metodológico a partir do qual este estudo foi concebido e estruturado, apresenta alguns princípios decorrentes das perspectivas semiótica e dialógica, que, segundo propõem Santana e Lopes de Oliveira (2016), podem ser assim sintetizados: 1) existe entre o sujeito (dimensão pessoal) e a cultura (dimensão social) um processo de constituição mútua; 2) o desenvolvimento humano é processual, dinâmico e relacional; 3) a linguagem e os processos de significação participam do desenvolvimento humano; 4) o desenvolvimento compreende um processo que ocorre durante todo o ciclo vital; 5) o sujeito participa ativamente do seu processo de desenvolvimento; 6) o desenvolvimento ocorre no tempo e no espaço; 7) o desenvolvimento sofre processos de canalização cultural; e 8) dialogicidade, alteridade, dinamicidade e contextualidade são princípios que caracterizam o desenvolvimento das relações dialógicas. Em síntese, “o ser humano caracteriza-se como uma subjetividade discursiva e dialógica, cuja atividade de conhecimento não pode ser pensada fora das relações socioafetivas historicamente contextualizadas” (Lopes de Oliveira, 2003, p. 39).

De acordo com a psicologia cultural, existe uma ampla gama de interpretações e reações afetivas vivenciadas no âmbito das relações interpessoais experimentadas pelos sujeitos em seus diferentes contextos de vida, dentre os quais, o de trabalho. Nesse caso, considerando a relação dessa teia semiótica com as ações dos sujeitos, identificamos a importância de um espaço favorável à negociação, confronto, construção de consensos e comunicação de regras, concepções, crenças e valores que orientam as ações e as relações das equipes de trabalho no contexto socioeducativo.

Compreendemos que a institucionalização de um espaço coletivo de trocas interpessoais é favorável ao auto e hetero conhecimento; análise das relações socioprofissionais; avaliação das regras e normas associadas ao trabalho; apreciação do trabalho vivo; identificação e ajuizamento das estratégias comumente adotadas para enfrentar os desafios do trabalho; construção de novas estratégias de enfrentamento. Em suma, em espaços dialógicos de fala, os profissionais podem conversar sobre questões que os interpelam no cotidiano de trabalho, o que envolve os afetos, as emoções e os sentimentos experimentados nas relações estabelecidas tanto com os adolescentes, quanto com os demais profissionais. Assim, buscamos construir com agentes da socioeducação, particularmente os que atuam na execução da medida de internação, um espaço de diálogo sobre esses e outros aspectos, conforme interesse e disponibilidade do grupo acompanhado.

Defendemos, e esta é nossa tese, que os agentes socioeducativos constroem respostas subjetivas e intersubjetivas às tensões inerentes à dialogicidade das relações interpessoais vivenciadas no âmbito do trabalho na socioeducação, conforme suas culturas pessoais e a cultura coletiva que integram (semiosfera socioeducativa). Como

nem sempre essas respostas são congruentes com os princípios da socioeducação, propomos que processos de formação e desenvolvimento profissional sejam contínuos e comprometidos com a revisão dos recursos subjetivos que mediam a relação dos sujeitos com o trabalho. Esse investimento pode contribuir com a identificação de recursos semióticos capazes de alterar/transformar essa relação na direção dos objetivos desenhados na socioeducação. O sucesso desse empreendimento, no entanto, nos parece condicionado ao formato que é dado ao processo. Ele precisa ser dialógico, ou seja, fundamentado na participação, no diálogo entre todos os seus participantes.

Do ponto de vista epistemológico, admitimos a interdependência entre nossas concepções teórico-filosóficas (que englobam nossas visões de ser humano, mundo e ciência), a manifestação do fenômeno investigado, os indicadores empíricos construídos, o método pelo qual essa construção ocorreu e os aportes teóricos a partir dos quais a pesquisa foi delineada e o conhecimento interpretado.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa-intervenção, na forma de um curso de extensão com agentes socioeducativos do DF. Os indicadores empíricos construídos foram analisados segundo o ciclo epistêmico proposto por Branco e Valsiner (1999). Para esses autores, os conteúdos acessados adquirem significado a partir da interpretação do pesquisador, que experimenta os fenômenos intuitivamente, recorrendo a suas visões axiomáticas do mundo; perspectivas pessoais; crenças e posições. Nesse processo dinâmico e subjetivo, ocorre a construção de conhecimento.

Este estudo oferece subsídios que podem ser favoráveis à compreensão das condições (epistêmicas e estruturais) sob as quais a socioeducação tem sido realizada, e à promoção de mudanças importantes no sistema de valores da socioeducação, aproximando as práticas socioeducativas da vocação emancipatória e promotora de desenvolvimento pessoal e social, como objetiva o SINASE. Também endossa a importância de parcerias interinstitucionais entre as universidades e o Sistema de Proteção e Garantia de Direitos, caminho congruente com o previsto pelo SINASE. De acordo com este, a responsabilidade junto à criança e ao adolescente deve ser compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado, do qual fazem parte as Instituições de Ensino Superior. Estas podem colaborar de modo especial com os processos de qualificação profissional, o que buscamos realizar com esta pesquisa-intervenção (Portugal, 2008; Ferrari, 2008), conduzida na forma de um Curso de Extensão.

Na primeira parte desta tese, organizada em três capítulos, dedicamo-nos à sua fundamentação axiomática, teórica e fenomênica, o que nos impôs: 1) o resgate histórico da construção do fenômeno da socioeducação, no contexto brasileiro; 2) a

apresentação dos marcos teórico-conceituais que nos inspiraram – a psicologia cultural; e 3) a problematização do fenômeno segundo o recorte realizado, a saber, a relação entre crenças, posicionamentos profissionais e gênero do agente socioeducativo. Na segunda parte, além de descrever os objetivos, abordamos a metodologia de pesquisa e esclarecemos os métodos pelos quais realizamos o estudo empírico. Por último, na terceira parte, apresentamos os indicadores empíricos construídos e as análises tecidas sob inspiração dos aspectos anteriormente retratados.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Constituída por três capítulos, esta parte da tese apresenta a fundamentação teórica da pesquisa. No primeiro capítulo, comprometemo-nos com a história de cuidados e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, destacando a estreita relação que existe entre as práticas estabelecidas e as crenças associadas ao ato infracional, à criança e ao adolescente infrator, com ênfase em temas como culpa *versus* responsabilidade, condenação *versus* socialização. Também abordamos as especificidades da medida socioeducativa de internação. Consideramos que esse álbum discursivo pode contribuir para o entendimento da semiosfera que compõe o sistema socioeducativo, em um processo dinâmico e dialógico, caracterizado pela presença de antinomias e polifonia.

No segundo capítulo, abordamos princípios e conceitos da psicologia cultural, uma vez que esta foi a lente adotada no estudo, além de seus principais eixos teórico-epistemológicos, a saber: as perspectivas semiótica e dialógica. Também retratamos, em virtude dos objetivos delimitados, os conceitos de desenvolvimento humano, cultura, semiosfera, campos representacionais, campos afetivo-semióticos, valores, crenças e canalização cultural.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre o trabalho dos profissionais que atuam na execução de medidas socioeducativas, considerando a relação entre posicionamentos dinâmicos de *self*, crenças e gênero do agente socioeducativo.

CAPÍTULO 1

SOCIOEDUCAÇÃO: O DESAFIO DA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA JUSTIÇA JUVENIL

A socioeducação tem sido objeto de interesse de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, conforme retrata o elevado número de pesquisas sobre o assunto realizado por programas de pós-graduação *stricto sensu* de distintos campos, conforme o banco de teses da CAPES: Psicologia, Educação, Sociologia, Serviço Social, Direito, dentre outros. Esses estudos sobre os cuidados dispensados ao adolescente infrator sugerem ultrapassar o campo jurídico-político e exigem um resgate histórico dos modelos instituídos para a justiça juvenil.

Portanto, coerente com esta linha de entendimento, neste capítulo, buscamos retratar as principais reformas das legislações nacionais que disciplinaram as práticas que visaram à responsabilização do adolescente. Consideramos os parâmetros estabelecidos na Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança de 1989, introduzidos no marco normativo brasileiro pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA).

Retratamos elementos históricos favoráveis à compreensão dos principais modos pelos quais atualmente os adolescentes infratores são concebidos, em particular por aqueles que mais diretamente lidam com eles na socioeducação: os agentes socioeducativos. O resgate do percurso histórico colabora com o debate “sobre a renitente continuidade de uma cultura de exclusão de crianças e adolescentes que se inicia ainda no âmago das políticas ditas de proteção” (Niimi, 2004, p. 08).

Concebida no âmbito da Psicologia Cultural, a produção desta pesquisa impôs uma historiografia do fenômeno, pois as crenças, assim como “as representações sociais não surgem do raciocínio absoluto ou do processamento de informações. Elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem” (Marková, 2006, p. 12). No método dialético privilegiado na Psicologia Cultural, os fenômenos são investigados em seu processo de mudança, ou seja, em sua historicidade. Portanto, recuar ao passado compreende um cuidado necessário à compreensão da constituição do nosso objeto de pesquisa.

Histórico das concepções relacionadas ao cuidado de crianças e adolescentes no Brasil: impactos na justiça juvenil

Os modelos de justiça juvenil somente encontram sentido quando associados ao sistema penal moderno e à história do conceito de direitos humanos, particularmente

quando estes são reconhecidos junto a crianças e adolescentes. Como defendem Andrade e Machado (2017), a consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos impactou as legislações referentes à responsabilização do sujeito menor de 18 anos de idade por delitos cometidos.

Considerando os objetivos desta pesquisa, optamos por retratar essa racionalidade penal em dois principais eixos. De um lado, a definição de limites quanto à intervenção do Estado (princípios e processuais penais que regulam o poder punitivo), de outro, a construção de discursos assentados em concepções, crenças, princípios filosóficos que legitimaram dialeticamente a intervenção penal.

Machado (2012) esclarece que as racionalidades punitivas transitaram de um modelo de retribuição ao criminoso, pela conduta ilícita realizada, para uma versão utilitarista, segundo a qual a pena tem um caráter preventivo. Assim, a ameaça da imposição de um castigo passa a ser concebida como ferramenta útil à regulação social por parte do Estado moderno. A versão preventiva, segundo Andrade e Machado (2017), inspirou-se na possibilidade de reintegração e reabilitação social do sujeito criminoso. Essa ideologia, contudo, parece ter dissimulado a intenção disciplinar do sistema de justiça criminal, com base no qual foi idealizado o modelo de justiça juvenil.

De fato, a história de cuidados e institucionalização de crianças e adolescentes, no Brasil, evidencia o quanto esse público foi tratado como objeto e não sujeito de direitos. Segundo Oliveira (2002), a história compreende três principais fases: caritativa, filantrópico-caritativa e bem-estar social. Vale destacar que estas fases correspondem a modelos de atendimento que, em certa medida, coexistem no sistema de justiça juvenil, na atualidade. Apesar da convergência da Constituição Federal (CF/1988) e do ECA (1990) com o último modelo, denominado 'bem-estar social', os atores envolvidos na implantação das políticas públicas não necessariamente se ajustam ao ideário instituído pelas mudanças legislativas que se apresentam a cada fase. Não é gratuita a luta contínua pelo reconhecimento de direitos fundamentais aos adolescentes apenados.

Durante o período colonial, o Brasil apresentava uma estrutura econômico-social fundamentada na agricultura de exportação e dependia da mão-de-obra escrava. As Ordenações do Reino (Afonso, Manuelinas e Filipinas, dos séculos XV, XVI e XVII) vigoraram até depois da Proclamação da Independência. Às Câmaras Municipais cabia o papel de zelar por tais ordenações, Faleiros (2009) e Del Priore (1999).

Em relação às crianças, Ramos (1999) destaca sua presença nas embarcações lusitanas do século XVI, na condição de órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como parte das famílias que migraram para esse país. Durante os longos períodos que passavam nas embarcações, as crianças órfãs eram

vítimas de sodomia e obrigadas a aceitar abusos sexuais por parte dos marujos e pedófilos. Quando os navios eram atacados por piratas, elas eram escravizadas e forçadas a servirem os franceses, holandeses e ingleses em suas respectivas embarcações e destinos.

Esses trágicos registros históricos, adicionados à elevada mortalidade infantil, estão, de acordo com Ramos (1999), associados ao sentimento de desvalorização da vida infantil. Este incentivava a Coroa a recrutar crianças como mão-de-obra entre as famílias pobres de áreas urbanas de Lisboa e do Porto para servirem tanto nas embarcações, como em serviços do Brasil colônia. Além disso, sobretudo a partir da segunda metade do século XVI, a Coroa reunia meninas pobres, especialmente menores de 17 anos, para serem enviadas à colônia para o matrimônio com homens de destaque (Ramos, 1999).

Esses registros históricos denunciam que, durante o período colonial, os meninos eram tratados como adultos cuja mão-de-obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. As meninas de 12 a 16 anos, por sua vez, já eram concebidas como mulheres aptas ao casamento inclusive pela Igreja Católica.

Quanto às crianças indígenas, de acordo com Chambouleyron (1999), destacam-se os esforços dos jesuítas junto a elas no intuito de ensiná-las a ler e a orar. Havia uma crença de que os meninos índios se converteriam em parte de uma “nova cristandade”. “Para o padre Nóbrega, os moços, ‘bem doutrinados e acostumados na virtude’, seriam ‘firmes e constantes’” (Chambouleyron, 1999, p. 59-60). Frustrada pela cultura indígena, adepta do nudismo e canibalismo, essa esperança foi gradativamente substituída por uma educação de conversão pela sujeição e temor. “Fortalecia-se aos poucos a convicção de que os índios só se converteriam se fossem sujeitos a alguma autoridade, daí o constante apelo ao poder da Coroa, para a consecução da conversão dos índios” (Chambouleyron, 1999, p. 69).

Do Brasil-colônia até o Império, denominado período caritativo, as instituições funcionavam conforme o modelo da clausura e da vida religiosa. A educação das crianças e jovens (uma vez que nesta época não se falava em adolescentes) das classes populares objetivava formar força de trabalho para o processo de colonização do país e para a contenção da marginalidade social, de acordo com Oliveira (2002).

Silva (2011) atribui à sobreposição dos poderes secular e religioso o fato das condutas serem classificadas como crimes, pelas Ordenações, quando elas coincidiam com os comportamentos considerados pecaminosos pela Igreja. Este mesmo autor (Silva, 2011) recorda que a imputação de pena era iniciada aos sete anos de idade e até os dezessete, os menores estavam livres da pena de morte. Caso cometessem alguma infração, entre essa idade e os vinte e um anos, eles deveriam ser submetidos

ao sistema de “jovem adulto”. Neste, havia a possibilidade de condenação à pena capital, ou, a depender das circunstâncias atenuantes, a redução da pena.

Para Rizzini (2009), embora a menoridade tenha atuado como um fator atenuante, no decorrer do período colonial há testemunhos sobre crianças que foram severamente punidas. A rigidez punitiva visava à legitimação do sistema de dominação tanto do Império, quanto da Igreja. Nesta época, o encarceramento não compreendia uma forma de pena, tanto que as cadeias eram utilizadas apenas como espaços de custódia, onde os presos ficavam à disposição da justiça, aguardando o término do julgamento ou a execução da punição (Aguirre, 2009).

A sociedade colonial era organizada hierarquicamente e isso implicava em tratamentos distintos para cada categoria social. “A noção de crime implicava a ruptura das normas reais e dos princípios cristãos, entretanto, ressaltamos que essa conduta tenderia a ser interpretada de modo tão mais ofensivo quanto menor fosse a categoria social do infrator” (Silva, 2011, p.25).

As punições previstas pelas Ordenações conviviam com práticas coercitivas privadas, como as utilizadas na dominação dos cativos (gentios ou africanos), de acordo com Silva (2011). Del Priore (1999) acrescenta que, no Brasil colônia, os castigos eram aplicados não somente pelo poder real e pelos senhores de terras, os patriarcas também os adotavam, no espaço privado da casa, como estratégias de educação dos filhos. Nessa ocasião, os castigos configuravam uma expressão de amor.

A fase filantrópico-caritativa se prolongou do fim do Império até aproximadamente a década de 80 do século XX. Nela, preocupava a identificação e o estudo das categorias necessitadas de proteção e de reforma, como enfatiza Oliveira (2002). Não é por acaso que os menores de idade (categoria jurídica utilizada especificamente para designar as crianças e adolescentes abandonados, vivendo nas ruas e/ou infratores) tornaram-se, a partir da metade do século XIX, alvo de intervenções reformadoras por parte do Estado e de outros setores da sociedade, como instituições religiosas e filantrópicas. Rizzini (2005) acrescenta que, nesse período, foram criadas colônias agrícolas e reformatórios para abrigar os menores, enclausurados por causa dos atos infracionais cometidos, com o fim de serem recuperados.

Andrade e Machado (2017) identificam, a partir dessa história, um paradigma baseado na sanção do menor infrator, seguida de sua culpabilização e institucionalização. Tal argumento é ilustrado pelos seguintes eventos: o Decreto nº. 16.272, de 1923, que aprovava o regulamento de assistência e proteção dos menores abandonados e delinquentes; a criação, em 1927, do primeiro Código de Menores seguida do surgimento da primeira Vara de Menores, no Rio de Janeiro; do primeiro

reformatório brasileiro (Escola Quinze de Novembro, também no Rio de Janeiro); e do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1937.

Para os mesmos autores, nessa fase estabeleceu-se um viés paternalista e autoritário cujo foco era a necessidade de tratamento diferenciado para o adolescente que havia cometido um delito. Andrade e Machado (2017) compreendem que, durante as fases caritativa e filantrópico-caritativa, configurou-se no âmbito da justiça juvenil um modelo de atenção baseado no conceito de situação irregular (ou tutelar).

Passam a explicar a infração com base nas condições socioeconômicas de origem dos adolescentes infratores, causalidade que culmina com a estigmatização das famílias das classes populares. Rizzini (2005) constata que os modelos explicativos e interventivos nessa fase seguiam os ditames da criminologia clássica, caracterizada por uma lógica policialista e psicopatologizante. Com a chancela da psicomетria (uso de testes psicológicos), diagnosticava-se crianças e adolescentes infratores com quadros nosológicos que sintetizavam as razões pelas quais o ato infracional havia sido cometido.

Nos dizeres de Andrade e Machado (2017), “no início do século XX, marco da implementação do modelo, o positivismo criminológico ‘científico’, sob o influxo ‘biologista’, encontrou no ‘problema dos menores’ terreno fértil para ampliar e consolidar o poder da ciência: a ‘medicalização’ das crianças abandonadas e delinquentes”. (p. 28).

Nesse período, não se falava em “direitos da criança e do adolescente”, nem se priorizava a garantia de direitos. Além disso, o modelo alcançava exclusivamente as crianças e adolescentes, concebidos como “menores” em “situação irregular”, sendo eles, os pobres, abandonados, inadaptados e/ou infratores. Em nome da ordem e asseguramento da modernização capitalista em curso, os menores deveriam ser tutelados pelo Estado.

Nesse caso, conforme prosseguem Andrade e Machado (2017), o reformatório consistia na única medida aplicável, seja para os casos que demandavam proteção, quanto àqueles que precisavam ser punidos. Essa indistinção resultava em uma aleatoriedade da atuação judicial, que parecia pautada mais no controle social, que no tratamento da delinquência juvenil. Esse modelo tutelar foi denominado como *doutrina da situação irregular*.

A história indica que a distinção da infância em relação ao universo adulto ocorreu mediante um amplo processo de desvalorização da subjetividade do público infantojuvenil. Para todo efeito, fosse o menor um desprotegido, ou um delinquente, ele deveria ser submetido à tutela de um maior. A situação irregular está claramente associada à produção social da pobreza.

Em consonância com os interesses econômicos e políticos da burguesia da época, o Estado passou a criar formas de controle e repressão sobre meninos e meninas cujas famílias estavam à margem. Segundo Silva (2002), o código de Menores de 1927

destinava-se a legislar sobre as crianças de 0 a 18 anos, em estado de abandono, quando não possuíssem moradia certa, tivessem os pais falecidos, fossem ignorados ou desaparecidos, tivessem sido declarados incapazes, estivessem presos há mais de dois anos, fossem qualificados como vagabundos, mendigos, de maus costumes, exercessem trabalhos proibidos, fossem prostitutas ou economicamente incapazes de suprir as necessidades de sua prole (s/p).

Atribuiu-se ao Estado a tutela sobre o órfão, fosse ele um abandonado, ou um menor cujos pais eram presumidos como ausentes. Silva (2002) enfatiza que o Código de Menores de 1927 foi aprovado também em resposta à sociedade, que cobrava medidas do Estado frente ao perigo representado pelas crianças pobres nas ruas. Estas eram compreendidas como resultado do abandono e da falta de cuidados da família, realidade que colocava a elite sob ameaça e exigia proteção do Estado. Portanto, não por acaso, esse Código distinguia as categorias “criança” e “menor”, não em função de uma diferença etária, mas social e econômica. O termo “menor” era aplicado às crianças e aos adolescentes marginalizados e delinquentes das camadas mais pobres.

A lei, nesse período, autorizava o Estado a retirar da família a tutela das crianças. Quando o “poder familiar” era tomado como ausente, ou exercido de modo distinto dos modelos burgueses estabelecidos à época, o Estado tomava a custódia da criança, sendo que as principais vítimas desse regime eram as famílias das camadas populares. Segundo Venâncio (1999),

as normas, as leis e as práticas assistenciais, que além de estigmatizarem os pobres com acusações de irresponsabilidade e de desamor em relação à prole, deram origem a uma perversidade institucional que sobrevive até nossos dias: paradoxalmente, desde os séculos XVIII e XIX, a única forma de as famílias pobres conseguirem apoio público para a criação de seus filhos era abandonando-os (p. 13).

Nesse contexto, a questão econômica tornou-se motivo para que fossem retiradas da família a autonomia e a autoridade sob seus filhos. Em suma, a pobreza serviu de justificativa para uma violenta intervenção do Estado sobre a vida familiar, o que vigorou durante todo o século XX. Como analisou Rizzini (2009), juristas, com o consentimento das elites políticas da época, incumbiram a si próprios o direito de suspender, retirar e restituir o pátrio poder, sempre que avaliassem uma família imprópria para uma criança.

A terceira fase foi inaugurada com a criação, em 1964, da Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM). Apesar de preservada a lógica do internato-prisão para o adolescente infrator, nesse período, emerge uma preocupação em intervir sobre a vida familiar e favorecer a integração do adolescente na comunidade, com alternativas de prevenção da situação irregular.

Entretanto, somente na década de 80, com o processo de abertura política e a promulgação da nova Constituição Federal (CF/1988), passou a haver mais expressivo protagonismo de movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua. Conforme Rizzini e Rizzini (2004), novas ideias relacionadas à desinstitucionalização, à antipsiquiatria e ao movimento antimanicomial contribuíram para que se questionasse o modelo de assistência ao público infantojuvenil, estimulando mudanças significativas nas práticas de atendimento. As preocupações gravitaram do entendimento etiológico da criminalidade para uma discussão sobre as causas histórico-estruturais das condições sócio-político-econômicas do país que concorrem para o fenômeno.

Assim, um modelo educativo foi se tornando possível paralelamente à consolidação do Estado de Bem-estar, para o qual, mais que punir, caberia às políticas públicas assegurar direitos básicos – educação, saúde, assistência social, segurança, lazer. Esse ideário reorientou as políticas, confirmando a importância do Estado Social e de suas instituições de apoio, sobretudo família e escola.

Andrade e Machado (2017) enfatizam que nessa mesma época, nos Estados Unidos, emergiu um debate sobre os 4D (*diversion, decriminalization, deinstitutionalization, e due process*)⁵, comprometido com a redução da criminalidade entre o público infantojuvenil. Para tanto,

Buscam fazê-lo por intermédio de dois caminhos: um primeiro de direito material, despenalizando condutas (*decriminalization*), por um lado, e implantando medidas alternativas à privação de liberdade (*deinstitutionalization*), por outro; um segundo caminho, de direito processual: a desjudicialização (*diversion*), em suas inúmeras vertentes (perdão, transação, mediação, etc.) e a aplicação do devido processo legal (*due process of law*) nos procedimentos a cargo da justiça juvenil. (Andrade & Machado, 2017, p. 32).

No Brasil, foi promulgada nessa fase a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece no capítulo II, dos direitos sociais, artigo VI, o direito à educação e no capítulo III, o artigo 205 trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da família como elemento indispensável ao desenvolvimento da pessoa, em particular para o exercício da cidadania e o mercado de trabalho. Prevê também:

⁵ (respeito ao contraditório, descriminalização; desinstitucionalização; e devido processo legal).

ensino obrigatório e gratuito, fornecido pelo Estado a todo cidadão brasileiro em idade escolar. Portanto, não se exclui nenhuma faixa da população, seja por qual motivo for, especialmente os mais jovens, Brasil (1988).

Dois anos após a promulgação da Constituição, reafirmando a noção de proteção da infância e juventude brasileiras, o direito à educação foi fortalecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Desde 1990, essa Lei, que substituiu o Código de Menores, cuida dos direitos e deveres do público infanto-juvenil e orienta o conjunto de políticas voltadas ao mesmo. Regula as medidas de proteção e prevê medidas socioeducativas para adolescentes que venham a cometer atos infracionais.

Portanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) inaugura uma forma diferenciada de tratamento desse público, que deixa de ser chamado de “menor”, passando à condição de criança, adolescente e jovem. Como sujeitos de direito, o público infanto-juvenil alcança uma transformação sociojurídica, tornando-se o Estatuto um marco na história da criança, do jovem e da família

O modelo de proteção integral, ou de responsabilidade, presente no ECA, conforme denominam Andrade e Machado (2017), decorre de uma constatação fundamental, embora aparentemente óbvia, “o adolescente que comete um delito não pode ser processado nem sancionado de maneira mais rigorosa que o adulto” (p. 33).

Portanto, nesse modelo de responsabilização, tornou-se necessário estabelecer uma menoridade e uma maioridade penal. Nessa direção, O artigo 40.3.a. da Convenção dos Direitos da Criança prevê “o estabelecimento de uma idade mínima antes da qual se presumirá que as crianças não têm capacidade para infringir as leis penais” (ONU, 1989, p. 14). Já o artigo 4.1 das Regras de Beijing, de 1985, estabelece que “Nos sistemas jurídicos que reconheçam o conceito de responsabilidade penal para jovens, seu começo não deverá fixar-se numa idade demasiado precoce, levando-se em conta as circunstâncias que acompanham a maturidade emocional, mental e intelectual” (CNJ, 2016, p. 21). Essa discussão torna-se relevante, pois não se deve exigir responsabilidade por eventuais erros àqueles que não tenham a capacidade mínima de compreender a reprovabilidade de seus atos quando eles configuram delitos. Entretanto, nas entrevistas citadas na introdução deste projeto, os agentes socioeducativos pronunciaram-se concordantes quanto à redução da maioridade penal.

O entendimento de que não se deve exigir responsabilidade do adolescente superior à sua condição de compreensão da gravidade de seus atos requer uma abordagem criminológica crítica do ato infracional. Contudo, essa visão ainda não parece referenciar plenamente o sistema judicial brasileiro. Neste, podem ser identificados resquícios de uma cultura que naturalizou a criminalização da pobreza, de

tal modo que se configuram como mais relevantes políticas punitivas, que medidas sociais que possam colaborar com a prevenção do crime.

Wacquant (2001) propõe o conceito de criminalização da pobreza para defender a importância da desnaturalização da delinquência, da incivilidade e da violência urbana. Para o autor, esses fenômenos estão associados ao engendramento do Estado penal e ao desmonte das políticas sociais condensadas na expressão *Welfare State*. O conceito, além de evidenciar um fenômeno social vigente, também colabora com a compreensão dos movimentos de mundialização capitalista sustentados pelos ditames neoliberais e articulados à atitude repressiva do Estado perante as populações empobrecidas. A segurança, nessa lógica, aparece associada a um aparelho policial-penal repressor que deve vigiar e punir todos os que perturbam o “bom cidadão”, sendo que aparentemente os que mais ameaçam a ordem são os pobres, negros, da periferia.

Não é por acaso que se discute atualmente, no cenário brasileiro, a redução da maioria penal⁶. No Brasil, as condições epistêmicas básicas para garantia da proteção do público infantojuvenil ainda não se consolidaram, quais sejam essas condições: a absoluta prioridade dos direitos das crianças e dos adolescentes, o que envolve seu direito de convivência familiar e comunitária e a inimputabilidade, ou seja, o reconhecimento de que o público infantojuvenil se encontra em situação peculiar de desenvolvimento (e não incapaz) o que implica a soberania de políticas sociais e não de políticas criminais (Diniz, Brito, Rondon & Gumieri, 2017).

De acordo com Andrade e Machado (2017), o modelo da proteção integral foi impulsionado pelas supracitadas Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil (1985), popularizadas como regras de Beijing (Pequim), de 1985, e pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989. Contudo, além dessas inspirações normativas, colaboraram para o estabelecimento do modelo de reponsabilidade a crise do Estado de Bem-estar europeu (à qual acrescentamos a crise do Estado de Bem-estar norte-americano), e a percepção social do aumento da delinquência juvenil.

Com a crise econômica, experimentada sobremaneira a partir da década de 1970, os países em desenvolvimento declinaram de seus compromissos de promoção de bem-estar social, uma vez que políticas públicas sociais, incluindo as de apoio ao

⁶Em 2015, a Câmara dos Deputados aprovou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n°. 171/1993, de autoria de Benedito Domingos, do Partido Progressista/DF, que modifica o Artigo 228 da Constituição Federal (Brasil, 1988), visando reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos em casos de crimes hediondos, como configuram o latrocínio e o estupro; homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte (Brasil, 1993). Esse projeto aguarda a aprovação do Senado para se tornar lei. O debate legislativo em torno dessa pauta ganhou força, no ano de 2018, com a campanha e eleição à presidência da República de Jair Bolsonaro, à época, do Partido Social Liberal (PSL).

adolescente e à família, são custosas ao Estado, como sugere a discussão sobre o engendramento do Estado Penal e o enfraquecimento do Estado Social (Wacquant, 2001).

Portanto, a transição do modelo educativo para o modelo de responsabilidade, também presente nos marcos legais vigentes do Estado brasileiro, está associada a uma crise econômica. Por um lado, tornou-se inviável preservar uma política fundamentada em propostas educativas; por outro, não seria possível regressar ao modelo tutelar de tratamento assistencial às crianças e aos adolescentes. Desse impasse, surge um modelo (de responsabilização) visivelmente referenciado no modelo penal, como enfatiza Giménez-Salinas (1996).

A absoluta prioridade anunciada no artigo 227 da Constituição Federal (1988) indica, de acordo com Diniz et al (2017), o que deve ser priorizado como políticas sociais para o público infantojuvenil: saúde, educação, dignidade e proteção.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (Brasil, 1988).

Todavia, sabe-se que, antes de penal, o problema da criminalidade juvenil está associado à violação de direitos fundamentais de grande parte da população brasileira. O perfil dos adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade, de acordo com Silva e Oliveira (2015), é o seguinte: quando cometeram o delito, tinham entre 16 e 18 anos (cerca de 70%); moravam em uma residência cuja família apresentava renda inferior a dois salários mínimos (80%); não haviam concluído o ensino fundamental (90%); não frequentavam a escola (51%); não trabalhavam (49%) e mais de 60% eram negros. Esses números despertam uma dúvida: se tivessem tido seus direitos protegidos integralmente, conforme prescrito na Constituição Federal e no ECA, que rumos teriam tomado as trajetórias de vida dos jovens infratores identificados e sentenciados pela justiça brasileira?

A contribuição que pretendemos oferecer, com esta tese, para responder a essa pergunta envolve o estabelecimento de relações dialógicas com os agentes socioeducativos. Buscamos conhecer o que eles pensam sobre o fenômeno, favorecendo o debate e negociações tanto inter quanto intrassubjetivas. Isso porque o entendimento de que a criminalidade juvenil está associada à violação de direitos fundamentais não é unanimidade sequer entre esses profissionais que lidam diretamente com os adolescentes no interior do sistema, o que acaba colaborando com

a perpetuação de posicionamentos fundamentados em crenças e valores que mantém o círculo vicioso da criminalização do jovem em conflito com a lei.

Elisa Lucinda (s/d) conclui seu poema “Só de sacanagem” com as seguintes palavras: “Sei que não dá pra mudar o começo, mas, se a gente quiser, dá pra mudar o final!” Esse grito de otimismo terá mais chances de se consolidar, no tocante às mudanças almejadas pela Socioeducação, se as crenças e os valores que impregnam as relações e ações vivenciadas no âmbito do sistema forem revistos conforme a racionalidade da criminologia crítica. Não nos parece possível romper com esse círculo vicioso que insiste em tratar o adolescente que infringiu a lei como bandido, adotando como lentes de visão e pontes para a formação de vínculos recursos subjetivos que criminalizam e condenam o adolescente a despeito de toda a complexa tessitura social da qual faz parte o ato infracional.

Dando continuidade a essas reflexões e considerando que as políticas brasileiras adotadas perante o público infantojuvenil não escapam dos princípios de proteção social, mas também confirmam o fortalecimento do Estado Penal e a criminalização da pobreza, a seguir abordamos a socioeducação em suas potencialidades e incongruências.

Medida socioeducativa de internação: semiosfera favorável ao desenvolvimento humano?

A doutrina de proteção integral e a visão do sujeito de direitos, de acordo com o ECA, valem para todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles em conflito com a lei. Os princípios norteadores desse Estatuto sugerem ações de ressocialização e aplicação de medidas socioeducativas ao adolescente infrator, como alternativa para não deixar impune o ato praticado, o qual passa a ser diferenciado do ato cometido por um adulto. Assim, as medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto visam punir o ato, reparar o dano social, mas também responsabilizar e emancipar o adolescente como cidadão.

Sucintamente, o ECA prevê quatro medidas socioeducativas não-privativas de liberdade ao adolescente em conflito com a lei: *advertência*, repreensão verbal pronunciada por um juiz, documentada e assinada pelas partes envolvidas; *obrigação de reparar o dano*, aplicada quando o ato infracional provoca danos patrimoniais, exigindo restituição ou compensação do prejuízo; *prestação de serviços à comunidade*, realização de tarefas gratuitas junto a entidades assistenciais e comunidade, sem prejuízo da frequência escolar ou da jornada de trabalho; e *liberdade assistida*, programa de acompanhamento e inclusão psicossocial do adolescente e sua família, ECA (1997).

Além destas, o ECA (1997) prescreve dois modelos de medidas socioeducativas com privação de liberdade: *semiliberdade*, que impõe a permanência do adolescente em um estabelecimento socioeducativo, em geral uma residência de sua própria comunidade, no qual ele seguirá uma rotina, podendo realizar atividades externas, retornando conforme horários estabelecidos; e *internação*, que somente deve ser aplicada quando não houver outra medida adequada, sendo que o período máximo de internação não pode exceder a três anos. Tanto a semiliberdade, quanto a internação devem obedecer aos princípios da brevidade e excepcionalidade e ser aplicada quando o adolescente, pelo ato infracional cometido, ameaçou ou violentou a vítima, ou, ainda, repetiu infrações graves, ou descumpriu outra medida socioeducativa estabelecida.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído em 2012 pela Lei n. 12.594⁷, compreende a política pública específica que orienta o atendimento do adolescente em conflito com a lei. De modo geral, norteia a discussão pedagógica referente à socioeducação e busca promover a reintegração social do adolescente em medida socioeducativa, garantido seu acesso a oportunidades de superação de sua condição de exclusão e à formação de valores positivos, coerentes com a vida em sociedade.

Contudo, a aplicação do paradigma da proteção integral à execução de medidas socioeducativas, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e regulamentado pela lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em 2012, não conseguiu conter o agravamento da violência (inclusive institucional) que vitimiza adolescentes e jovens nos últimos anos, como atesta o Atlas da Violência 2018, organizado por Cerqueira et al (2018).

Os sistemas socioeducativos que, nos estados e municípios, são responsáveis pela execução das medidas, parecem ainda referenciados em um modelo tutelar e correccional, que autoriza a violência em nome da punição, da correção moral e até da educação. A frequente incidência de matérias na mídia reportando práticas de violações de direitos, sobretudo no interior das unidades de internação, corrobora a lógica prisional ainda vigente e evidencia a perpetuação da violência, na vida desses jovens. Em geral, provenientes de contextos marcados pela violência, expostos a condições de vulnerabilidade e aos riscos psicossociais, os adolescentes em medida socioeducativa experimentam a violação de direitos desde cedo, dentre os quais, à educação, como

7 O SINASE, embora sancionado somente em 2012 como política de atenção ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa do país, já havia sido aprovado em 2006, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Resolução n. 119.

sinaliza a acentuada defasagem série-idade presente entre eles (Teixeira, 2005), ou mesmo a evasão escolar.

Nos dizeres de Castro e Guareschi (2008), a privação da dignidade social encaminha adolescentes à privação da liberdade individual. Nesse caso, como reconhecer o adolescente como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e, simultaneamente, impor-lhe a restrição de liberdade em regime de reclusão como medida de retribuição ao descumprimento da lei penal? Ou ainda, como uma medida de internação, com privação de liberdade, portanto, o afastamento da convivência familiar e comunitária, pode garantir o desenvolvimento do adolescente como sujeito autônomo, capaz de aprimorar o sentido de cidadania?

Goffman (1974) oferece um conceito que colabora com essa reflexão, o de instituição total. Para o autor, “uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada” (p. 11).

Parecem incompatíveis com o objetivo de promoção da autonomia os modos pelos quais funcionam as medidas socioeducativas com privação de liberdade, sobretudo de internação. Goffman (1974) denominou de “mortificação do eu” o processo pelo qual a instituição total, por meio da disciplina, modifica a auto e hetero-percepção do sujeito. Para o autor, esse processo serve para a docilização das pessoas, subjugando-a ao funcionamento institucional. Em outras palavras, retira-se do sujeito sua autonomia, capacidade de decisão e sua autodeterminação, pela regulação de todas as atividades por parte da equipe institucional.

Em uma unidade de internação, por exemplo, não é possível se deslocar do dormitório para a escola sem o acompanhamento de um agente de segurança. Também não é permitido ao adolescente levar para o dormitório lápis, caneta, caderno. Tem-se horário para o banho, o cigarro (quando este é admitido), o pátio de sol, os lanches e as refeições. Enfim, a vida dentro de uma unidade de internação caracteriza-se pelo controle, vigilância, atitudes estas fundamentadas no paradigma da desconfiança, da culpa e conseqüente disciplina.

Não somente os sistemas semióticos formais da instituição (regras de funcionamento, relações hierárquicas, modelos de avaliação adotados pelas equipes técnicas responsáveis pelo acompanhamento do adolescente no processo de socioeducação, proposta pedagógica), mas também os informais (concepções, crenças e valores sobre os elementos implicados nesse contexto, como a adolescência, o ato infracional, a punição, a educação, a criminalidade; dispositivos sutis de controle do comportamento, cultura organizacional, até a própria cultura juvenil) compreendem o

nicho no qual o *self*⁸ do adolescente em medida de internação será formado (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006).

Nessa linha de compreensão, o trabalho semiótico operado pelo sistema socioeducativo se desloca da educação, enquanto prática orientada para a emancipação e a construção de outras possibilidades de futuro, de novas trajetórias biográficas, para a construção e reafirmação da periculosidade dos adolescentes. Nessa semiosfera, os signos revelam crenças depreciativas e condenatórias. As produções discursivas, a partir das quais os adolescentes são subjetivados, são reforçadas nos relatórios técnicos nos quais psicólogos e outros especialistas são instados a determinar prognósticos sobre os riscos de eventuais reiterações infracionais (Borba, Lopes & Malfitano, 2015; Brito, 2007; Castro & Guareschi, 2008; Cunha, 2000; Espíndula; Aranzedo; Trindade; Menandro; Bertollo & Rolke, 2006), assim como em narrativas de docentes que expressam descrença quanto ao potencial de mudança do adolescente infrator.

Afinal, como o cumprimento de uma medida socioeducativa pode colaborar com o processo de subjetivação do adolescente que delinuiu, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia, sendo que ele está exposto a uma semiosfera que não valoriza sua singularidade?

⁸ O conceito de *Self* é esclarecido no capítulo 3 da tese: “Sistema de *self*, crenças e gênero: uma leitura semiótico-dialógica do trabalho dos agentes socioeducativos”.

CAPÍTULO 2

A PSICOLOGIA CULTURAL E A SEMIOSFERA SOCIOEDUCATIVA

Esta pesquisa foi inspirada no campo da psicologia do desenvolvimento, particularmente nas contribuições da psicologia semiótico-cultural. Compreende uma pesquisa-intervenção, a partir da qual investigamos e problematizamos o sistema de crenças e os valores associados ao trabalho e às relações socioafetivas de agentes socioeducativos do DF.

Além de seus principais eixos teórico-epistemológicos – perspectivas semiótica e dialógica – retratamos neste capítulo, em virtude dos objetivos delimitados, os conceitos de desenvolvimento; cultura; semiosfera; campos representacionais; campos afetivo-semióticos, valores; crenças e canalização cultural, segundo os fundamentos da psicologia cultural.

Contribuições da psicologia cultural à análise de relações e práticas na socioeducação

A questão apresentada ao término do capítulo anterior requer uma perspectiva de análise que valorize as relações, o processo, a coconstrução, enfim, a qualidade do fenômeno inquirido. Neste trabalho, reivindicamos que o processo de subjetivação do adolescente que delinuiu seja compreendido a partir do resgate dos campos de significados dinâmicos que tornaram possível sua existência, seu desenvolvimento, dentre os quais, o cenário socioeducativo. Portanto, a definição pela psicologia cultural nesta pesquisa não é gratuita. Ela decorre da congruência epistêmica que buscamos preservar.

Os princípios que inauguram a Psicologia Cultural, de acordo com Zittoun (2012), podem ser assim sintetizados: 1) as pessoas e as coisas mudam a todo momento, em função da irredutibilidade do tempo; 2) as pessoas somente podem ser compreendidas no âmbito de suas relações com as outras pessoas, com os objetos e com o mundo simbólico e 3) a passagem das relações sociais para o modo psicológico acontece por meio dos signos que circulam processual e dinamicamente nos níveis interpessoal (conduta em relação a outros seres humanos) e intrapessoal (sentir, pensar e agir).

Portanto, para a Psicologia Cultural, o desenvolvimento humano somente pode ser compreendido e investigado a partir da relação dialética, dialógica e de coconstrução que existe entre o indivíduo e a cultura. Segundo esse paradigma, a experiência humana compreende uma “realidade subjetiva culturalmente organizada e constantemente recriada de modo pessoal” (Valsiner, 2012, p. ix).

Nesta abordagem, tanto a cultura como os processos simbólicos exercem papel fundamental no desenvolvimento humano. A cultura é concebida como parte inerente e indissociável das funções psicológicas, promovendo uma zona de contato entre o mundo psicológico e o coletivo. Ela oferece ao indivíduo material para construir e utilizar signos, mas permitindo que ele o faça de modo único, particular. Como acentua Valsiner (2014), a cultura é um processo de relacionamento entre o indivíduo e o objeto e, do ponto de vista da psicologia, interessa a cultura que está dentro da pessoa e não o contrário. Assim, a cultura compreende uma semiosfera onde objetos e eventos significativos circundam as pessoas e se tornam refletidos em suas mentes. Portanto, não se trata de uma variável que interfere nas experiências subjetivas, ou seja, algo externo e independente do sujeito. Para Valsiner (2014), a cultura não tem agência. Ela é um processo.

Em síntese, a cultura é coconstruída em novas formas de trocas intergeracionais, assim como entre pessoas de mesma coorte de idade. Tal construção colaborativa se dá por meio de atos comunicativos, portanto, ela não é transmitida; é internalizada e externalizada. A pessoa decompõe ativamente mensagens comunicadas a ela por signos, recompondo-as em novos padrões intrapsíquicos, garantindo, assim, a acessibilidade dos mesmos; e é coordenada e não compartilhada, pois agentes diferentes, como pessoas e instituições, regulam uns aos outros experimentando seus mundos de vida de modo direcionado, mas indeterminadamente limitados.

Essas considerações articulam-se com o conceito de semiosfera de Iuri Lotman, que, em 1980, criou o termo para tratar da cultura como sistema de sistemas. Opostamente à noção de biosfera, que designa o mundo da natureza tal como ela é, ou seja, ainda não organizada a partir de qualquer código ou sistema semiótico, a semiosfera corresponde ao mundo da semiose, em que funcionam os sistemas semióticos, responsáveis pela comunicação, Lotman (1996). A cultura é o lugar da semiosfera, cujos textos, linguagens e sentidos se interconectam compondo o universo semiótico no qual os sujeitos se desenvolvem dialeticamente.

Na mesma direção, Valsiner (2014) recupera o conceito de semiosfera de Lotman (1990), diferenciando-o do conceito de ambiente. Embora se apoie neste, a semiosfera consiste no resultado do esforço humano de construção de significado. As pessoas codificam ambientes com significados, transformando-os de modo que se tornem inteligíveis. O conceito de semiosfera de Lotman (1992), segundo Valsiner (2014), abarca todo o universo de sentidos e se aproxima da noção de cultura.

De acordo com Lotman (2001), “a cultura organiza a si mesma em forma de um determinado ‘espaçotempo’ e não pode existir fora dessa organização. Essa

organização é realizada como semiosfera e, ao mesmo tempo, com a ajuda da semiosfera” (Lotman, citado por Américo, 2017, p. 07).

A semiosfera tem um caráter original, o qual a define e permite diferenciá-la de outras semiosferas, inclusive aquelas com as quais faz margem. Com efeito, toda cultura (semiosfera) necessita de outra cultura para demarcar sua identidade e suas fronteiras. Portanto, as margens da semiosfera compreendem um espaço de extrema importância. Embora consistam em um divisor abstrato e imaginário, as fronteiras possibilitam a troca de informações entre a semiosfera e o espaço circundante (Américo, 2017).

Dentro da semiosfera, a fronteira desempenha as seguintes funções: primeiramente, o seu objetivo é limitar a invasão incontrolável dos elementos "alheios". Em segundo lugar, alguns dos elementos "alheios" são selecionados, filtrados e adaptados, (ou traduzidos) para a linguagem da semiosfera em questão (Américo, 2017, p. 9).

Conforme enfatiza Valsiner (2014), e isso se deve ao fato de Lotman ter se inspirado em Bakhtin para desenvolver seu conceito de semiosfera, esta inclui signos socialmente relevantes marcando *status* e relações sociais, portanto, a presença de um outro. Segundo Américo (2017), a partir do conceito de fronteira, Lotman buscou explicar como duas culturas se encontram, “que tipo de diálogo elas travam entre si e como elas criam experiências capazes de reconfigurar o campo das forças culturais” (p. 08).

Além disso, Américo (2017) esclarece que as informações provenientes do espaço extrassemiótico são recodificadas segundo os códigos aceitos na semiosfera penetrada. Esse processo é bilateral, pois o mesmo acontece quando elementos de uma semiosfera extrapolam seus limites sendo assimiladas por outras semiosferas. Portanto, a fronteira tem um caráter paradoxal: tanto separa uma semiosfera de outra, como as une, o que lhe confere pertencimento a ambos os espaços.

De modo complementar a essas considerações, a psicologia cultural enfatiza o caráter assimétrico das relações intersubjetivas, a irreversibilidade do tempo e o papel da comunicação na construção da cultura. Para tratar desse aspecto, Valsiner (2014) apoia-se nos três níveis de campos representacionais de Bühler (1990): 1) primário: campo, ou lugar que o discurso/signo "traz consigo" quando é atualizado. O signo, dada a sua forma, evoca um campo particular de relações dentro do qual sua significância pode ser ainda construída pelo intérprete; 2) secundário: envolve o campo das memórias pessoais e fantasias produtivas que o ato de fala evoca no processo coconstrutivo do ouvinte. Esse campo representacional libera o ouvinte para compreender a partir do imediato, do aqui-e-agora, e leva ao desenvolvimento das funções de controle internalizadas dos signos de fala no mundo pessoal do ouvinte e 3)

terciário, que envolve os esquemas sintáticos evocados por um ato de fala específico. O orador é intencional e codifica uma mensagem particular dentro de um campo de conjuntos de significados possíveis, orientados por objetivos (Valsiner, 2014).

Neste modelo, reconhece-se a impossibilidade do remetente de uma mensagem e seu receptor assumirem a mesma posição. Além disso, para Bühler, segundo Valsiner (2014), o uso da linguagem exerce três principais funções: 1) expressão - do entendimento subjetivo do remetente; 2) apelo – ou seja, impacto da mensagem no receptor e 3) representação - do estado de coisas do que está sendo refletido pela comunicação, lembrando que emissor e receptor têm posições distintas, e que o mesmo mundo objetivo nunca será igual sob dois pontos de vista pessoais diferentes.

Valsiner (2014) acrescenta ao modelo de Bühler o recurso tempo e a organização hierárquica da mensagem, aspectos fundamentais para o processo de comunicação. A organização hierárquica, contudo, pode ser compreendida a partir do debate sobre abstração. Para Bühler, o sujeito cria categorias abstratas que preservam apenas recursos selecionados do objeto. A generalização abstrativa é uma parte inevitável da construção do signo, seja este um ícone, um índice, ou um símbolo.

A generalização acontece a todo momento em nosso uso de signos. Seus resultados - categorias ou representações abstratas - tornam a reflexão psicologicamente distanciada sobre o mundo possível. Essa reflexão transcende o tempo irreversível - criando campos de signo que podem ser considerados além das categorias generalizadas - campos de signos hipergeneralizados (Valsiner, 2014, p. 09, tradução livre).

Com essa pista, Valsiner (2014) oferece elementos imprescindíveis para se pensar como os adolescentes infratores são simbolizados pela sociedade, particularmente pelos profissionais que lidam diretamente com eles no campo da socioeducação. O processo de significação, ou seja, de atribuição de sentido ao objeto do pensamento, como é o adolescente, funciona na direção da generalização. As pessoas precisam de signos (ícones, símbolos e/ou índices), para atribuir sentido aos objetos que as interpelam. Os signos as tornam capazes de fugir das realidades concretas de suas vidas.

Nessa linha de entendimento, o pensado/simbolizado a respeito do adolescente atendido pela socioeducação é uma generalização que carrega elementos próprios do adolescente, mas também outros que compõem a rede de significações a partir da qual ele foi abstraído. Esse processo permite tornar inteligível o objeto, mas também culmina com uma diversidade de sentidos que são agregados a ele, os quais podem torná-lo mais nítido, ou, ao contrário, mais turvo. O fato é que “a ação coletiva de tal desarticulação leva ao surgimento da semiosfera em torno de nossos corpos em ação nos contextos do aqui e agora” (Valsiner, 2014, p. 15, tradução livre).

A expressão “delinquente”, herança do menorismo e do paradigma da situação irregular, ainda adotada na cultura brasileira para designar o adolescente em medida socioeducativa, configura um exemplo dos esclarecimentos de Valsiner (2014). A palavra evidencia um olhar metonímico, a partir do qual um comportamento, ainda que cometido pelo adolescente, é tomado como definidor do sujeito como um todo. Essa generalização ultrapassa o adolescente. Ela carrega juízos de valor associados não apenas ao comportamento do sujeito, mas a noções culturais do que é certo e errado e até de como se deve tratar uma pessoa que delinuiu.

Os campos representacionais referentes ao adolescente, em particular àquele que se encontra dentro do sistema socioeducacional, foram constituídos ao longo das histórias que compõem diferentes dimensões de nossa sociedade. Nesse caso, sofrem o atravessamento da história das formas de tutela estatal sobre as crianças e os jovens brasileiros, como buscamos descrever no primeiro capítulo deste estudo. O que nos inspirou a investigar as crenças dos agentes socioeducativos sobre o adolescente e outros elementos constitutivos da socioeducação foi a constatação de que, embora tenhamos avançado do ponto de vista legal, o cotidiano do trabalho evidencia a coexistência de concepções contraditórias, inclusive que antagonizam o referido ponto de vista legal. Ora prevalecem narrativas menoristas, higienistas e condenatórias acerca do adolescente que delinuiu, ora se tem posicionamentos caritativos e salvacionistas, ora ainda posicionamentos mais críticos, coerentes com as políticas de educação e proteção social.

Para a psicologia cultural, o ser humano sente, pensa e age, dialética e dialogicamente, no interior das relações intersubjetivas experienciadas. Essa perspectiva anuncia a impossibilidade e inadequação de proposições, conceitos e teorias deterministas sobre o desenvolvimento. Sua visão de cultura indica que os ambientes/contextos são socialmente sugestivos, mas não deterministas, o que se alinha ao conceito de canalização cultural.

De acordo com Branco (1993), a canalização cultural compreende um processo a partir do qual metas, regras, normas e restrições particulares, presentes em contextos específicos de vida, levam ou direcionam ações, interações e interpretações em certas direções. Esse conceito confirma a importância das interações socioafetivas experimentadas no cotidiano das instituições. Nestas, a canalização cultural ocorre por meio das ações, das interações e da comunicação experimentadas na rotina organizacional e institucional. Os sujeitos negociam constantemente os signos que lhes são apresentados, podendo concordar, mas também divergir deles. Distintos significados codificados por diferentes instituições sociais sugerem aos indivíduos como agir, pensar e sentir, como exemplificam os signos hipergeneralizados, que, quando

internalizados, se transformam em importantes campos afetivo-semióticos hipergeneralizados (CAS) (Valsiner, 2012).

Os CAS, segundo o autor, são organizados semioticamente com a mediação cultural, desde um nível (1), de generalizações pré-verbais; passando por um nível (2), no qual ocorre a nomeação das emoções experimentadas pela pessoa; em direção a um nível (3), em que o sujeito fala, mas tem dificuldade de expressar verbalmente o que sente; até um nível (4), que abarca os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados, conhecidos como valores ou preconceitos, os quais não podemos expressar verbalmente com clareza, daí serem considerados pós-verbais.

Justamente por isso, nesta pesquisa, tendo em vista o caráter mediador e regulador dos signos, envidamos identificar e problematizar o sistema de crenças, do qual fazem parte os valores, que tem sustentado o trabalho e as relações socioafetivas de agentes socioeducativos. Para além da cultura que ora criminaliza, ora vitimiza o adolescente que cometeu algum delito, é possível, na perspectiva apresentada pela Psicologia Cultural, conceber interpretações que resgatem o papel ativo dos sujeitos. Isso torna mais viável operacionalizar os próprios princípios da socioeducação, particularmente de responsabilização e emancipação do adolescente.

Partimos do pressuposto que o ser humano se desenvolve e atualiza, ao longo de sua história de vida, a partir de suas relações com o outro, as quais ocorrem em uma semiosfera composta por várias instituições e seus respectivos sistemas de signos. Por este ângulo, tanto a adolescência como a juventude devem ser pensadas como processo e construção histórico-cultural, a partir das práticas que lhes conferem sentido. Conseqüentemente, cada adolescente e jovem deve ser visto como um sujeito singular. Portanto, no campo da socioeducação a compreensão da adolescência impõe uma análise dos estigmas e dos processos de normatização e criminalização de suas características, estilos de vida e formas de se expressar e se colocar no mundo.

Uma vez ancorada na potencialidade, na capacidade de transformação e superação do adolescente como sujeito, no respeito à alteridade, a socioeducação, pela mediação de seus profissionais, dentre os quais, dos agentes socioeducativos, pode contribuir para que os adolescentes avaliem seus comportamentos e sejam capazes de traçar trajetórias de vida compatíveis com suas demandas, sem ferir o respeito ao outro. Isso impõe, no entanto, uma revisão das crenças e dos valores a respeito do adolescente em particular daquele que cometeu algum ato infracional.

São necessárias ações que busquem sua proteção social e sejam favoráveis ao seu desenvolvimento integral; ações que se distanciem da restrição, da incapacidade, da repressão, do castigo, da punição. Ações que concebam o adolescente como alguém

que é capaz de se posicionar de outro modo perante o cenário no qual o ato infracional foi construído.

Branco e Borges-de-Miranda (2018) esclarecem que, além das restrições culturais, crenças e valores cultivados dentro dos contextos escolares podem operar como signos que encorajam e apoiam perspectivas de vida auspiciosas para os estudantes, ou, pelo contrário, podem gerar projetos de vida estreitos ou antissociais entre os alunos. As crenças problematizadas nesta pesquisa evidenciam uma semiosfera cujos signos, de igual modo nas unidades de internação, sustentam a insistência em culpar os adolescentes em medida socioeducativa de internação e suas famílias por seus fracassos, classificando-os como não-educados, desviantes, criminosos e assim por diante. Os agentes socioeducativos parecem perder de vista a realidade de injustiça e abandono a que tais adolescentes estão submetidos pela sociedade e pelo Estado. Ao culpar as vítimas, os agentes reforçam o desvio cometido, no lugar de procurar ativamente maneiras construtivas de superar as reais dificuldades enfrentadas pelos jovens em medida socioeducativa.

Segundo a Psicologia Cultural, crenças e valores guiam a dinâmica das relações intersubjetivas estabelecidas entre as pessoas em seus diversos contextos de vida. Nesse caso, mensagens sociais que criminalizam o pobre, por processos de canalização cultural (Valsiner, 2014), podem levar a sociedade, da qual também fazem parte os agentes socioeducativos, a temer o adolescente infrator, em geral morador da periferia, no lugar de considerá-lo como um sujeito em situação peculiar de desenvolvimento que requer, conforme sinaliza o SINASE (2012), ações/interações promotoras de desenvolvimento.

Nesse caso, adicionamos os esclarecimentos de Branco e Valsiner (2012) sobre os valores, os quais, embora sejam difíceis de serem nomeados e localizados, estão por toda parte. Na perspectiva dos autores, os valores não estão na cultura, eles são a cultura e constituem signos hipergeneralizados que orientam a conduta humana, regulando-a semioticamente. Branco e Madureira (2008) concebem os valores como crenças carregadas de afeto, associadas a propósitos ou orientadas a determinados objetivos.

Além disso, Branco e Valsiner (2012) enfatizam que os valores, em uma perspectiva semiótica, originam-se e simultaneamente promovem práticas culturais. Em outros termos, práticas culturais observáveis e valores inferidos que guiam de maneira significativa as ações observáveis, constroem-se mutuamente.

Valores e crenças atuam na qualidade das trocas interpessoais, entretanto, não necessariamente os sujeitos envolvidos nas interações sociais têm conhecimento disso, haja vista as incongruências entre o prescrito/dito e o vivido. Não raras são as vezes em

que os educadores sociais, particularmente os agentes socioeducativos, relacionam-se e se comunicam com os adolescentes de modo austero e truculento. No lugar de colaborar para o desenvolvimento de valores pautados no respeito, ensinam aos adolescentes a violência e exemplificam o desrespeito. Ao agirem desse modo, os agentes socioeducativos estão contribuindo para processos de canalizações culturais que perpetuam e naturalizam a violência. Inclusive porque, em termos gerais, como esclarecem Branco e Valsiner (2012), “interpretação é construção de significado, e processos de construção de significado são fundamentais para a ontogênese de crenças e valores emergentes de contextos culturais específicos” (tradução livre, p. ix).

Segundo o Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal de Internação (2013), o socioeducador (categoria que, nesta tese, inclui o agente socioeducativo) deve ser capaz de se abrir e se comprometer com o socioeducando, estabelecendo com ele uma relação de reciprocidade. Portanto, sua postura não deve ser truculenta, assim como não deve ser de neutralidade, ou passividade. Ele deve criar condições favoráveis ao desenvolvimento de ambos (socioeducando e socioeducador), lembrando que seus valores orientam as interpretações que constrói a respeito dos objetos e fenômenos que o interpelam, como o adolescente com quem trabalha. Conhecer esses valores pode colaborar para a revisão das crenças e das condutas associadas a eles. Considerando que,

Muitas vezes as pessoas falam sobre seus valores, mas na verdade elas expressam suas expectativas ideais ou os princípios morais que desejam que guiem suas orientações e ações diárias. Isso significa que podemos desejar e esperar ser guiados na vida por certos valores - e podemos elaborar bons discursos sobre eles -, mas não raramente estamos, na verdade, fazendo escolhas e orientando nossas interações na vida cotidiana e lutando por tipos completamente diferentes de valores (Branco & Valsiner, 2012, tradução livre, p. ix).

Para dar sequência a essas reflexões, no próximo tópico, retratamos o trabalho do agente socioeducativo, com ênfase na natureza subjetiva de sua atuação laboral, por se tratar de um ofício que se completa na relação com o adolescente atendido no sistema.

Reflexões sobre o trabalho do agente socioeducativo sob inspiração da psicologia cultural

O SINASE oferece um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve desde o

processo de apuração do ato infracional até a execução de medidas socioeducativas (Brasil, 2012).

De modo geral, as medidas socioeducativas têm uma natureza sancionatória e sociopedagógica (Brasil, 2012). A medida de internação, isto é, em meio fechado, enfrenta um desafio complexo: educar e ressocializar em ambiente de privação de liberdade. Essa medida requer uma gestão em dois eixos: equilibrar aspectos sancionatórios e pedagógicos; e extinguir a segurança repressiva e punitiva e estabelecer a segurança socioeducativa, o que compete essencialmente ao agente socioeducativo. Este, dentro da perspectiva defendida nesta tese, integra o compromisso do sistema socioeducativo de promover, junto ao adolescente, a internalização de valores sociais e morais de respeito, cidadania democrática, autonomia e inclusão.

A segurança cria condições para sustentar e garantir o trabalho socioeducativo, de acordo com o SINASE (2012). Ela deve assumir mais a função de prevenir e manter a ordem do que a de conter e punir e quem executa essas funções no sistema é o agente socioeducativo. A regulamentação de suas atividades sugere que esse profissional atue com moderação, direta ou indiretamente, no processo socioeducativo dos adolescentes, por meio de diálogo, orientações e mediação de conflitos, sendo utilizada a contenção como último recurso (Brasil, 2012).

O suporte institucional e pedagógico prescrito como princípio da ação socioeducativa, conforme os parâmetros socioeducativos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012), indica uma concepção muito próxima da Pedagogia Social⁹. De acordo com Machado, E. R. (2017), a Pedagogia Social passou a seguir orientações da Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), da Espanha. Segundo tais orientações, o educador social deve dispor de competências específicas, compreendidas como conhecimentos combinados e não fragmentados, e relacionados à prática profissional.

As competências comportam um conjunto de conhecimentos, de procedimentos, de atitudes e de capacidades que são pessoais e se complementam entre si para que o profissional atue com eficiência frente às situações profissionais, devendo saber, saber fazer, saber estar, saber ser, saber aprender e fazer saber. (Machado, E. R., 2017, p. 660).

9 A Pedagogia Social, inicialmente ofertada como disciplina específica na Universidade de Madri, na Espanha, em 1954, foi deslocada para o campo da Sociologia da Educação após uma década de sua criação, e posteriormente ascendeu à condição de Curso Superior, nos anos 80. Nesse processo, fortaleceu-se como área de conhecimento e atuação profissional, cuja formação é de três anos para uma qualificação mais prática e técnica, e cinco anos para uma graduação mais teórica e científica. Na primeira década do século XXI, em razão das modificações do Ensino Superior na Espanha e demais países membros da União Europeia, a Pedagogia Social sofreu modificações e assumiu uma nova configuração, em conformidade com a Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como esclarece Machado, E. R. (2017).

Esse repertório requer, em virtude dos contextos a serem atendidos pelo educador social, uma visão de vida, de ser humano e de mundo diferente da visão proporcionada pela Educação Tradicional pretensamente hegemônica. Entende-se que “a relação educativa pressupõe o estabelecimento de vínculo, que por sua vez depende do grau de conhecimento do adolescente.” (Brasília, 2016, p. 194).

O SINASE (2012) estabelece, quanto à composição do quadro de pessoal do atendimento socioeducativo, uma composição mínima do quadro de profissionais, de acordo com a medida socioeducativa. Para a medida de prestação de serviço à comunidade, faz uma distinção entre “referência socioeducativo” e “guia socioeducativo”. O primeiro corresponde ao “profissional de nível superior ou com função de gerência ou coordenação nos locais de prestação de serviço comunitário, que será responsável geral tanto pelos adolescentes prestadores de serviço comunitário quanto pelo funcionário guia” (Brasília, 2016, p. 194). O segundo, o “guia socioeducativo”, “é o profissional do local de prestação de serviço diretamente ligado ao exercício da atividade realizada pelos adolescentes” (Brasília, 2016, p. 194). Para a medida de internação, o termo adotado é socioeducador e, no Distrito Federal, adota-se o termo agente socioeducativo.

Embora os agentes socioeducativos sejam concebidos como educadores sociais, não é exigida deles nenhuma formação específica. Em muitos estados brasileiros, inclusive, o cargo agente socioeducativo é de nível médio, embora se encontre entre eles um grande percentual de profissionais graduados, com especialização e mesmo mestrado, em uma diversidade de áreas de formação acadêmica (Valente, 2015). Estes profissionais correspondem ao maior número na estrutura funcional das unidades que, no caso do DF, pode chegar a um agente para 2 a 3 adolescentes. Aqui eles trabalham em regime de escala por tempo integral, em turnos de 24h de trabalho/78h de descanso remunerado. Durante o seu plantão, o agente socioeducativo mantém permanente contato com o interno, acompanhando-o em seus movimentos e demandas, dentro e fora da unidade, nos horários de refeição, de escola, visitas, banho de sol, atendimento de saúde na enfermaria da unidade ou fora dela, audiências, dentre outras atividades. A intensidade da relação necessariamente estabelecida entre adolescente e agente socioeducativo sugere que este ensejaria o papel principal no trabalho de promoção do desenvolvimento pessoal daquele, como esclarece o Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal - Internação (Brasília, 2013). Conforme consta neste documento,

Para que o socioeducador construa uma presença significativa na vida do adolescente, imbuído do seu papel, deverá ser capaz de se abrir ao

socioeducando, de se comprometer com o adolescente e de estabelecer uma relação de reciprocidade com o jovem. Portanto, a postura do socioeducador não deve ser de neutralidade ou passividade, mas de compromisso em criar condições, por meio do processo socioeducativo, para que ambos (socioeducador e socioeducando) rompam com a trajetória de vida que o adolescente vinha percorrendo, redirecionando seus destinos e sendo responsáveis por este redirecionamento (COSTA, 2001).

O número de agentes socioeducativos por adolescente deve ser estabelecido de acordo com a dinâmica institucional. Eventos internos (férias, licenças, afastamento de socioeducadores) e demandas internas e externas (deslocamento de adolescentes para atendimentos técnicos, visitas familiares, audiências, atividades externas dos adolescentes) devem ser considerados pelos gestores para se estabelecer a proporção agente socioeducativo-adolescente. Também interferem nesse delineamento quantitativo, o perfil das necessidades pedagógicas dos internos; situações de custódia hospitalar; risco de fuga, de auto e/ou hetero-agressão e adoecimentos psíquicos acompanhados de risco de suicídio, SINASE (2012).

Essa preocupação com a relação numérica de agentes socioeducativos por adolescente (um agente para cada dois, ou três adolescentes, ou um para cada cinco) evidencia a importância dada à vigilância na medida de internação e confirma o desafio de colaborar com o desenvolvimento da autonomia do adolescente, mantendo-o sob permanente observação. Seja para proteger, ou para punir, o Sistema disponibiliza um profissional cujas atribuições podem, no lugar de colaborar com o vínculo, configurar uma animosidade por parte do adolescente. Este, ao se sentir vigiado, pode adotar uma atitude reativa perante aquele que o vigia (hipótese investigada nesta pesquisa).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal – Internação (Brasília, 2013), o socioeducador deve ser capaz de compreender o ato infracional cometido pelo adolescente internado à luz das condições sociais, políticas e econômicas a que está associado. Além disso, deve ser capaz de estabelecer com o socioeducando uma relação de reciprocidade, favorável ao redirecionamento das trajetórias de vida dos adolescentes que delinquiram.

Essas capacidades exigem do socioeducador uma postura de compromisso com a transformação, ou seja, uma atitude política, de engajamento social. Nesse caso, reconhecemos em Freire (1997) o precursor dos princípios da socioeducação. Para o autor, o educador não é uma pessoa neutra, afinal, a educação é um ato político.

Freire (1997) enfatiza, quanto ao repertório a ser apresentado pelo educador, a competência profissional; o reconhecimento e o respeito pelos saberes dos adolescentes e de suas identidades culturais; a reflexão crítica da própria prática

profissional; a congruência entre o que se fala e o que se faz; a capacidade de dialogar, a qual pressupõe escuta atenta e respeitosa; a consciência do inacabado; a alegria e a esperança como temperos a serem adotados durante todo o processo.

As narrativas construídas pelos agentes socioeducativos, entrevistados no âmbito das atividades de estágio supervisionado curricular referidas na introdução desta tese¹⁰, não confirmam a presença desses saberes. Ao contrário, demonstram intolerâncias, preconceitos, dificuldades de convívio, descrença no potencial de transformação dos adolescentes, ambivalências afetivas frente aos socioeducandos e desesperança perante o Estado quanto a elaboração e implementação de políticas públicas que deveriam ser asseguradas além dos serviços prestados pela Socioeducação.

Nas entrevistas, os agentes socioeducativos foram contundentes em suas queixas quanto ao comportamento dos adolescentes. Segundo os entrevistados, muitos internos são agressivos e desafiadores. Questionam as regras da casa, transgredindo-as quando não percebem neles (agentes) uma figura de autoridade. Dois entrevistados disseram que os jovens precisam sentir medo deles para se submeterem às normas da Unidade. Por outro lado, também foi sinalizado que quanto mais severos e rígidos eles são perante os internos, mais estes se rivalizam contra eles.

Essas informações indicam um cenário delicado, no qual agentes socioeducativos e adolescentes estabelecem entre si relações socioafetivas embebidas por um complexo conjunto de valores e crenças que merece ser investigado, dada a quantidade e diversidade de conflitos sinalizados. Lembrando que a semiosfera socioeducativa comporta sentidos e significados que extrapolam os muros das Unidades de Internação.

Os documentos que regem a Socioeducação, embora apresentem ações a serem desenvolvidas pelo agente socioeducativo, não as detalham quanto ao modo como devem ser executadas. Essa lacuna, via de regra, tem resultado em uma discricionariedade no cumprimento das atividades profissionais do agente socioeducativo, fato admitido pelo próprio documento que estabelece o SINASE: “Tendo como premissa básica a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, o SINASE reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa” (Brasil, 2016, p. 156).

¹⁰ Conforme esclarecido, esta pesquisa foi em grande medida inspirada por um conjunto de entrevistas realizadas com agentes socioeducativos no âmbito de uma atividade de estágio supervisionado em uma Unidade de Internação do Distrito Federal.

De fato, qualquer contexto de trabalho que envolve relações humanas inviabiliza uma definição prévia e rigorosa de tudo que deve configurar a identidade do profissional e sua atuação concreta. Um agente socioeducativo, por mais bem preparado que esteja quanto ao que lhe compete, em seu exercício profissional será cotidianamente desafiado pela singularidade de cada adolescente. Além de corresponsável pela implementação da medida socioeducativa, o agente socioeducativo é convocado a tomar uma série de decisões diariamente.

Os agentes atuam em situações que lhes impõem respostas à dimensão humana. Seu trabalho envolve pessoas, portanto, afetos, sentimentos, emoções, histórias, pensamentos, crenças... Esse é o material com o qual trabalha; não apenas porque suas ações incidem no sujeito em todas essas experiências subjetivas, mas porque precisa desses recursos para trabalhar. A discricionariedade comparece porque a natureza de seu trabalho exige observações e análises sensíveis, não passíveis de prescrição a priori.

Essa constatação não significa ausência de diretrizes quanto ao trabalho dos agentes socioeducativos, porém, frente à imprecisão destas; à complexidade das ações requeridas no âmbito da socioeducação e ao imperativo de lidar com inúmeras situações imprevistas, esses profissionais acabam interpretando e selecionando tais diretrizes de acordo com suas próprias crenças. As condições precárias de trabalho (muitas tarefas a serem executadas, falta de recursos materiais e humanos, frágeis ou ausentes políticas de reconhecimento no trabalho) e os conflitos experimentados no interior das relações socioprofissionais agravam esse cenário e colaboram para um processo de escolha por parte do agente socioeducativo quanto ao que deve ser priorizado e ao modo pelo qual deve executar o trabalho.

O plano individual de atendimento (PIA), a ser construído na fase inicial da medida socioeducativa conforme especificidades do adolescente sentenciado, estabelece o tratamento singular demandado pela diretriz nacional da socioeducação e confirma a discricionariedade do fazer do agente socioeducativo. O PIA pressupõe vínculo entre esse profissional e o adolescente, pois é nesse nicho interativo que o planejamento deve ser analisado, atualizado e concretizado.

Participam desse processo os demais profissionais da socioeducação, entretanto, o foco desta pesquisa incide sobre os agentes, dos quais se espera exemplaridade. Teixeira, Mezêncio e Fuchs (2015) são enfáticas quanto a esse aspecto. Para elas,

A construção da relação de confiança e o estabelecimento do educador, de fato, como referência (exemplaridade, modelo) para ele (adolescente) é algo a ser construído no cotidiano dos muitos encontros, a partir de um vínculo afetivo que se constrói aos poucos. Esta concepção de educador

supera aquela em que a atribuição de educador responsável pelo adolescente se restringe/reduz ao acompanhamento burocrático do 'caso' do adolescente e providências junto ao Poder Judiciário (relatórios, etc). (p. 190).

Impactam a construção do vínculo entre o agente socioeducativo e o jovem, as razões pelas quais ambos se encontram no sistema. O primeiro, por uma determinação judicial, o segundo, em tese, por uma escolha profissional pessoal (Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2015). Essa configuração aparentemente assimétrica, marcada por uma desigualdade de anseios, imprime uma peculiaridade desafiadora à relação que se estabelece entre ambos, sendo que, a despeito do desconforto inicial, trata-se de uma relação que deve colaborar com o desenvolvimento integral do adolescente, conforme estabelece o SINASE:

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva (Brasília, 2016, p. 197).

Efetivamente, o trabalho educativo atribuído ao agente socioeducativo transcende o escopo da educação formal. Não é por acaso que a última diretriz pedagógica do atendimento socioeducativo estabelece a formação continuada dos atores sociais (Brasília, 2016). O aperfeiçoamento das ações no campo da socioeducação, ainda muito referenciado por modelos assistencialistas e repressores, depende, em grande medida, dos processos de formação continuada.

O trabalho executado pela Escola Nacional de Socioeducação¹¹ e o cuidado de oferecer aos recém aprovados no último concurso para agentes do Distrito Federal um curso preparatório para posterior inserção no contexto indicam avanços quanto à formação dos profissionais. Contudo, nossa imersão no cenário permitiu-nos perceber uma série de contradições nas atuações laborais desses trabalhadores. Essa constatação, aliada a princípios da Psicologia Cultural e da teoria do *Self* Dialógico,

11 Vinculada à Coordenação Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Escola Nacional de Socioeducação (ENS) objetiva proporcionar formação continuada para os (as) diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no SINASE. Nesse sentido, busca ser uma unidade metodológica e curricular em todo o Brasil. Sua gestão é realizada juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e com o Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), (Site da Escola Nacional de Socioeducação – ENS).

inspirou-nos na concepção e realização desta pesquisa. Sendo assim, no próximo capítulo, o sistema de *self*, as crenças e o gênero do agente socioeducativo serão retratados de modo articulado com seu papel no âmbito do trabalho.

CAPÍTULO 3

SISTEMA DE *SELF*, CRENÇAS E GÊNERO: UMA LEITURA SEMIÓTICO-CULTURAL E DIALÓGICA DO TRABALHO DOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS

Nesta pesquisa, a identidade profissional¹² do agente socioeducativo é concebida como um “mediador psicológico” (Tateo, 2012), um sistema de negociação que articula, interna e externamente, elementos cognitivos, culturais e emocionais constitutivos do cotidiano desses profissionais. Por essa razão, compreende uma unidade de análise e intervenção privilegiada, especialmente porque se encontra articulada ao sistema de crenças que compõe a semiosfera socioeducativa, aspecto tomado como fenômeno de investigação neste estudo.

Propomos uma definição de identidade como o posicionamento subjetivo do ser humano diante de uma realidade histórica e social que o leva a sentir que compartilha conteúdos simbólico-afetivos com outros indivíduos, compondo assim um grupo ao qual há um sentimento de pertença (Alves & Pedroza, 2016, p. 33).

Esse conceito de identidade, articulado com a Psicologia histórico-cultural de Vygotsky, evidencia proximidade com a teoria do *self* dialógico de Hermans e Hermans-Konopka (2010), aporte teórico privilegiado nesta pesquisa.

Sistema de *self*: contribuições da teoria do *self* dialógico

Inspirados em Mead (1934), para quem o *self* é um sistema plural, polifônico e dialógico e constituído do I (Eu – agente e autor) e do *self* (dimensão reflexiva), Hermans e Hermans-Konopka (2010) esclarecem que as relações dialógicas ocorrem não somente entre os indivíduos, grupos e culturas, mas também dentro do *self*, ou seja, do eu do sujeito. Essa concepção, que transcende a dicotomia indivíduo-sociedade, indica que o eu não é uma entidade em si mesma, pré-estabelecida. Ele é um sistema dialógico, que envolve uma estreita interconexão entre o eu e a sociedade.

Para Hermans e Hermans-Konopka (2010), o *self* é formado por múltiplas posições-do-eu, ou vozes, que se inter-relacionam dialogicamente no cenário mental. Os autores distinguem, nesse sentido, *self* de identidade: *self* dialógico é composto por três tipos de identidade – pessoal, social e cultural – que estão associados,

¹² Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa-intervenção consistiu em um Curso de Extensão para agentes socioeducativos, o que nos exigiu uma divulgação prévia da proposta, na qual foi utilizado o termo identidade, visto que a expressão “sistema de *self*” é pouco ou nada conhecida pelos profissionais. Assim, visando estimular a participação dos agentes socioeducativos no Curso, na chamada pública adotamos cartazes nos quais constava o seguinte título: “Agente Socioeducativo: uma Identidade em Construção”.

respectivamente, a uma dinâmica multiplicidade de posições pessoais, sociais e culturais. Por tais pressupostos, a teoria de Hermans e Hermans-Konopka (2010) revela-se eficaz para análise de processos de configuração e reconfiguração do sistema de *self*, os quais são, nesta tese, tomados como fundamentais para a compreensão da relação do sujeito com o trabalho.

Salgado e Gonçalves (2007) apresentam o conceito de outro-no-*self*, a partir do qual é possível compreender como esse cenário mental vai se constituindo a partir da internalização criativa da alteridade. Contrariamente à visão individualista e autossuficiente do *self*, os autores defendem que o outro-no-*self* representa a alteridade constitutiva do *self*. Isso porque, quando a reconstrução imaginária do outro passa a habitar o *self*, o outro real torna-se uma nuvem, ficando apenas o outro construído, tal como um outro-no-*self*. Portanto, o outro real, ou seja, que se caracteriza pela diferença em relação ao *self*, colabora com os processos de construção da singularidade do sujeito, ao ser internalizado pelo *self* e tornando-se o outro-no-*self*. O outro que pertence ao *self*, não está fora dele, de modo que oposições, negociações, acordos, desacordos com o outro-no-*self* são, na realidade, melhor definidos como múltiplos posicionamentos do *self*.

De acordo com Hermans (2001), essa multiplicidade dinâmica de posições movimenta-se, dentro do sujeito, em um cenário imaginário. Neste, conforme o papel social em ação, a situação e o tempo, o Eu tem a possibilidade de se deslocar entre uma posição e outra. Esse processo é mediado pelos campos semióticos vivenciados pelo sujeito, ou seja, pelos significados associados ao outro e ao contexto. O autor esclarece que esses aspectos podem conduzir o sujeito a diferentes posicionamentos de *self*, inclusive opostos em diferentes contextos de vida.

Para Hermans e Hermans-Konopka (2010), o *self* se constitui dialeticamente a partir da interconexão de diferentes culturas, refletindo e respondendo ativamente congruências e incongruências da sociedade. Assim, da participação social do sujeito configuram-se experiências de incertezas associadas à complexidade, contradições, déficit de conhecimentos e imprevisibilidade dos fenômenos. Essa experiência “conjetura a multivocalidade do cenário global (complexidade), que não admite uma fixação de sentido (ambiguidade), que carece de uma voz superordenada favorável à resolução de contradições e informações conflitantes (déficit de conhecimento) e que é, em grande medida, imprevisível” (Hermans e Hermans-Konopka, 2010, p. 3, tradução).

Além disso, partindo da visão de que o *self* é constituído por uma multiplicidade de vozes, os autores enfatizam que as relações sujeito-outro nem sempre são produtivas. As divergências experimentadas nas relações com a alteridade podem ser minimizadas pelo enrijecimento das fronteiras entre o eu e o outro, o que pode acentuar

o estranhamento, o não reconhecimento do outro, ou mesmo conduzir o eu ao desejo de aniquilar esse outro diferente, que pode vir a se tornar abjeto para o *self*. Por outro lado, para lidar com situações de incertezas, o *self* pode elevar o número de posições, abrindo espaço para outras vozes. Isso pode ocorrer especialmente quando, diante das ambiguidades, novas posições se revelam mais benéficas e resolutivas que posições outrora adotadas. Outra reação do *self* mediante a incerteza é a de enfrentamento. Ao invés de evitar o incerto, o *self* experimenta modificações totais, ou parciais de suas posições iniciais para preparar-se para lidar com as novidades.

Essas considerações teóricas alinham-se com “a natureza ativa, discursiva, interativa e contextual da subjetividade e do desenvolvimento humano” (Yokoy & Lopes-Oliveira, 2018, p. 154). Além disso, colaboram para o entendimento dos processos a partir dos quais os agentes socioeducativos constroem dialogicamente respostas subjetivas às questões que os interpelam no cotidiano do trabalho, assumindo diferentes posicionamentos dinâmicos de *self* (PDS), conceito proposto por Branco, Freire e Rocancio-Moreno (2020), para designar a multiplicidade de posicionamentos do *self*. Nesse caso, dado o caráter eminentemente social e cultural dos processos descritos, importa conhecer a semiosfera no âmbito da qual tudo isso ocorre.

Embora o conceito de semiosfera compreenda a zona imaginária que forma o grupo (Lopes-Oliveira, Toledo & Araújo, 2018), seu enquadramento, nas medidas socioeducativas de internação, por exemplo, pressupõe um ambiente, ou seja, condições materiais e físicas de um espaço organizacional. Sobre este, em recente pesquisa a respeito das condições de trabalho do agente socioeducativo em unidades de internação, Abreo (2017) identificou: superlotação das unidades; precarização das instalações; falta de recursos materiais diversos, desde itens de higiene pessoal, como papel higiênico, a objetos de segurança, como câmera de acesso global aos quartos dos adolescentes nos alojamentos; falta de mobília; ausência de internet e quantidade insuficiente de agentes.

Com ênfase nas políticas de gestão de pessoas na socioeducação, Yokoy e Lopes-de-Oliveira (2018) acrescentam outros elementos, que confirmam a precariedade das condições de trabalho do agente socioeducativo:

contratações em número insuficiente; sobrecarga de procedimentos burocrático; alta rotatividade de pessoal; rivalidade entre equipes profissionais; critérios políticos de avaliação e progressão na carreira; grande insatisfação com as condições de trabalho; baixa qualidade de vida no ambiente laboral; e sentimentos de angústia, ansiedade e institucionalização no trabalho (Yokoy & Lopes-Oliveira, 2018, p. 154).

A construção da identidade profissional do agente socioeducativo ocorre na convergência dessas conjunturas, que tensionam o sujeito e impactam suas relações

com os outros, assim como com seus outros-no-self. Não é por acaso que os agentes têm se mostrado pouco interessados em se manter no emprego a longo prazo (Vaillant, 2017 e Abreo, 2017). As precárias condições de trabalho, as vivências de sofrimento e adoecimento associados às atividades laborais; a rigidez institucional que coíbe ações favoráveis à transformação dos processos; a forte demanda à priorização de ações disciplinares e de segurança às socioeducativas; a sobrecarga de trabalho; o permanente estado de alerta e a forte experiência de medo são alguns dos fatores que têm aparentemente coengendrado o *self* do agente, particularmente em sua dimensão profissional.

Torna-se difícil nessa semiosfera assumir posicionamentos dinâmicos de *self* congruentes com os princípios filosóficos da socioeducação. Como respeitar o adolescente estando exposto a condições tão precárias de trabalho? Como colaborar com o desenvolvimento da autonomia do outro, experimentando a captura do seu próprio *self*? Como incentivar a formação profissional do adolescente carecendo também o agente de um processo de qualificação e desenvolvimento profissional compatível com a complexidade de seu trabalho?

De toda forma, essas tensões não são, nesta pesquisa, tomadas como desfavoráveis aos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao contrário, elas podem ser muito férteis para a reflexão sobre o que compete ao agente socioeducativo, inclusive porque inexistente um perfil profissional do educador social, como identificamos o agente socioeducativo. É no cotidiano do trabalho que as respostas laborais são construídas e os posicionamentos dinâmicos de *self*, assumidos.

Considerando que essas tensões não se dão apenas externamente, mas também dentro do próprio agente, vale esclarecer que, conforme defende Hermans (2002), inspirado em Bakhtin (1963/1984), o *self* é polifônico. O diálogo interno é condição fundante do eu. Nos dizeres de Hermans, Kempen e Van Loon (1992, citado por Santos & Gomes, 2010), o *self* dialógico compreende “uma multiplicidade dinâmica de posições do ‘eu’ relativamente autônomas em uma paisagem imaginária” (p. 354). O eu transita entre essas diversas posições, situadas espacialmente, e imaginativamente acrescidas de voz, condição que possibilita o diálogo entre elas. Assim, a exemplo do que ocorre em um enredo constituído por diversos personagens, cada voz pode estabelecer narrativas sobre seu respectivo mim.

Hermans e Hermans-Konopka (2010) enfatizam a capacidade imaginativa do *self*, a partir da qual o sujeito pode construir diferentes narrativas para cada posição em que transita o eu. Nessa perspectiva, o *self* circula entre posições internas e externas, sendo que as posições externas podem ser dotadas de vozes imaginadas sem correspondência necessária com a realidade. Ou seja, não se trata de uma oposição

indivíduo (interno) – sociedade (externo). Para os autores, importam as relações entre essas posições, que constituem uma unidade discursiva, descentralizada, narrativa e em movimento constante.

Justamente porque se caracteriza por um estado provisório, o *self* dialógico foi tomado neste projeto de pesquisa como uma unidade de análise potente. Os agentes são interpelados em seu cotidiano de trabalho por inúmeros desafios, os quais nem sempre resultam em respostas laborais muito favoráveis aos objetivos da socioeducação. A proposta de um espaço reflexivo fundamenta-se também nessa noção de transitoriedade dos posicionamentos assumidos pelos agentes.

De acordo com Hermans (2001), o diálogo entre posições ocorre segundo relações de poder e dominação, ou seja, a exemplo do que ocorre na sociedade, existem hierarquias no sistema de *self*. Assim, nas relações entre as posições, algumas delas podem ser excluídas do diálogo, por terem fugido dos padrões que regem tais relações. Do mesmo modo que as relações sociais são vulneráveis a preconceitos, reducionismos e estereótipias, as relações entre as posições do *self* também sofrem esses atravessamentos de poder.

Hermans (2001) acredita que é possível para o eu assumir posições mais favoráveis que outras na dinâmica social vivenciada pelo sujeito. Portanto, mediante determinadas situações, o *self* pode monitorar suas posições identificando aquela(s) mais compatível(is) com o momento. Desse processo de monitoramento, surge a metaposição, a qual se caracteriza, segundo o autor, por um distanciamento em relação às demais posições, o que a permite inter-relacionar às posições do *self* como parte da história pessoal do sujeito e vislumbrar os movimentos de transformação que ocorrem internamente ao *self*. Além disso, a metaposição permite uma apreciação do papel das diferentes posições do *self* mediante os desafios que a vida lhe apresenta. Essa dinâmica subjetiva assegura ao indivíduo a condição de autor capaz de se perceber como ator do próprio dever.

Esses esclarecimentos teóricos sugerem que é possível colaborar com o desenvolvimento de metaposições no campo da socioeducação, ou, conforme o conceito de PDS, de novos posicionamentos. Embora sejamos críticas à consciência que esse conceito de metaposição sugere, acreditamos que um espaço de circulação de vozes pode levar os agentes a uma reorganização de suas posições de *self*, de modo mais compatível com os desafios do cenário. De fato, segundo Salgado e Gonçalves (2007), o processo psicoterápico é concebido, na perspectiva do *self* dialógico, como uma reorganização do repertório de posições do *self* do paciente, com vistas à flexibilidade e movimentação do eu.

Não por acaso propomos uma pesquisa-intervenção. Por esta, buscamos implementar um espaço dialógico de desenvolvimento e formação profissional, considerando que esse processo pode culminar com a revisão dos sistemas de crenças e valores, bem como com o desenvolvimento de novos posicionamentos dinâmicos de *self*. Na próxima seção, abordamos o conceito de crenças e sua relação com a semiosfera e os PDS.

Crenças e valores: parte do sistema afetivo-semiótico do *self*

Mediante o reconhecimento do sistema socioeducativo como uma semiosfera, destituída de verdades fundantes, que desestabiliza consensos, gera antagonismos, dissensos e exclusões (Lopes, 2013), julgamos necessário conhecer os significados entranhados nas práticas estabelecidas nesse âmbito. Para tanto, além dos aportes teóricos já apresentados, resgatamos Peirce, em virtude do apoio que suas considerações sobre crenças podem oferecer.

Para Peirce (1878), as crenças apresentam três predicados: “primeiro, é algo de que nos damos conta; segundo, sossega a irritação do pensamento; e, terceiro, implica a determinação na nossa natureza de uma regra de ação, ou, numa palavra, de um hábito” (p. 08). Estas propriedades indicam que as crenças consistem em um estado da ação mental, cuja direção vai sempre ao encontro do conforto do pensamento. Na perspectiva do autor, o sistema de crenças compreende um estado estável e preguiçoso que, quando não contrariado, faz com que as experiências sigam as expectativas dos hábitos com os quais o sujeito está familiarizado, Peirce (1877).

Adicionamos a essas importantes contribuições de Peirce, a dimensão do afeto e dos sentimentos, afinal, eles são a base da construção de significados. Como reivindica Valsiner (2012), há uma unidade entre afeto, linguagem e cognição em se tratando de subjetividade. Segundo este autor, os sentimentos são fenômenos intrapsicológicos que não podem ser reduzidos a emoções. Eles não se dissociam das crenças e das ações do sujeito. Portanto, não há como retratar um aspecto sem mencionar o outro.

Se para Peirce (1877) as crenças são inclinadas à estabilidade, para Valsiner (2012), os sentimentos que as compõem são contraditórios e fluidos, o que resulta na composição de campos afetivo-semióticos hipergeneralizados igualmente complexos e dinâmicos, conforme esclarecido no capítulo anterior. Nesse sentido, considerando as contradições do cenário socioeducativo, acreditamos que é necessário um espaço que valorize a dúvida, as antinomias, as tensões e os conflitos muitas vezes silenciados, entre outras razões, pela força dos hábitos estabelecidos na rotina de trabalho, a partir de movimentos institucionais e na própria dinâmica cultural.

Os desafios apresentados pela socioeducação sinalizam a necessidade de transformação do sistema semiótico que medeia as relações estabelecidas entre os profissionais da socioeducação e os adolescentes em medida socioeducativa. Peirce (1877) afirma que as crenças são dadas à repetição, conformidade e estabilidade. Entretanto, embora com um viés mais cognitivista, o autor acrescenta que a experiência pode confrontar o sujeito com alguma surpresa, quebrando sua expectativa ordinária e instaurando a dúvida, estado de desconforto do qual o sujeito luta para se libertar, rumo ao estado de crença novamente. Peirce (1877) denomina esta luta de inquirição, a qual, nesta pesquisa-intervenção, foi estimulada, visando a coconstrução de novas hipóteses sobre os fenômenos que interpelam os agentes da socioeducação.

Acrescentamos a essas reflexões sobre as crenças, sua natureza dialógica, considerando que a dialogicidade é uma característica ontológica da mente humana. A concepção, criação e comunicação de crenças ocorre através do mútuo engajamento do *Ego* e do *Alter*, no pensamento e na comunicação. Nas palavras de Marková (2006), “as antinomias nas comunicações entre a interdependência e a independência e entre o estabelecimento da própria perspectiva e a adoção da perspectiva de outra pessoa, criam tensão e conflito” (p. 18).

Portanto, não é gratuita a proposta de um estudo do tipo pesquisa-intervenção. De acordo com Yokoy de Souza (2012), a despeito da importância atribuída à formação e do aumento do número de contratação de trabalhadores para a socioeducação, ainda são escassas as pesquisas realizadas nesse contexto com foco em metodologias de trabalho e desenvolvimento profissional. Assim, buscamos não apenas valorizar a tensão e o conflito, mas também estimular o diálogo sobre essas experiências subjetivas por parte dos agentes da socioeducação. O diálogo se justifica fundamentalmente pela natureza dialógica do desenvolvimento humano.

Embora o cenário indique, especialmente a partir da lei do SINASE, um investimento mais robusto na formação profissional, como atesta a criação da Escola Nacional de Socioeducação e parcerias com instituições de ensino superior, Yokoy de Souza (2012) identificou prevalência de metodologias monológicas de formação. Em geral, o formato adotado oferece um temário previamente estabelecido, privilegia um modelo hierárquico de transmissão de conhecimento, que fica sob a responsabilidade de profissionais que não necessariamente conhecem o cotidiano do trabalho na socioeducação.

Aqui no Distrito Federal, por exemplo, Yokoy de Souza (2012) constatou que muitos profissionais, após os treinamentos iniciais posteriores à contratação, não mais participam de processos comprometidos com a formação profissional, o que talvez esteja associado à insatisfação dos agentes quanto ao modo como eles são acolhidos

nesses espaços destinados à formação profissional. Desrespeitados em seus saberes e silenciados quanto aos afetos, sentimentos, medos, dúvidas, inquietações e insatisfações que se articulam em seus contextos de trabalho, os agentes parecem, ao não aderir às oportunidades de formação profissional ofertadas, reivindicar espaços mais compatíveis com a natureza dialógica de seus *se/ves*.

Assim como defende Yokoy de Souza (2012), compreendemos que os saberes dos agentes, em suas dimensões cognitivo e afetivo-emocionais, devem fazer parte do processo de formação profissional, desde sua concepção, organização, realização à sua avaliação. Esse compromisso impõe uma reflexão sobre o aumento do número de mulheres no cargo de agente socioeducativo, afinal, tem-se sobre este uma visão corrente de que se trata de um perfil profissional masculino.

Algumas considerações sobre o aumento do número de mulheres no cargo de agente socioeducativo

Andrade (2017) identificou que corresponde a 42,3% o quantitativo de mulheres agentes socioeducativos no Distrito Federal, ou seja, quase metade do quadro profissional. Este dado evidencia mudanças na composição e perfil dos agentes socioeducativos e “contraria a visão corrente, de que se trata de um perfil profissional significativamente masculino” (p. 78). Em 2017, por exemplo, segundo Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), dos 721 candidatos aprovados no último concurso para o cargo de agente socioeducativo (quantitativo de vagas e cadastro de reserva), 382 (53%) são mulheres. Contudo, a despeito dessa estatística, existe uma crença generalizada de que o trabalho de segurança pública (uma das atribuições do agente socioeducativo) é uma tarefa masculina, o que parece culminar com a invisibilidade da mulher nesse contexto.

No Distrito Federal, as atribuições do agente socioeducativo foram descritas na Portaria conjunta nº. 03 da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS) e Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Distrito Federal (SEPLAG), datada de 22 de janeiro de 2010. De acordo com esta Portaria, compete ao agente socioeducativo: “receptionar os adolescentes recém-chegados e orientá-los quanto à disciplina, direitos e deveres estabelecidos nas normas internas da unidade (...) tomar ciência dos fatos registrados no livro de ocorrências da unidade, na passagem do plantão e sempre que necessário (...) manter a guarda das alas; acionar a equipe de segurança em caso de anormalidades; inspecionar e instruir os adolescentes quanto aos hábitos de higiene (...) vistoriar os quartos; revistar colchões e banheiros, verificar instalações hidráulicas e elétricas, condições físicas das paredes, corredores e outros; realizar revistas pessoais nos adolescentes (...) impedindo que

mantenham a posse de objetos e substâncias não autorizadas (...) coordenar e supervisionar a distribuição das refeições e lanches aos adolescentes, assegurando a ordem e disciplina; supervisionar o horário das visitas semanais; receber os visitantes (...) acompanhar o processo de entrada das visitas dos adolescentes, registrando-as em livro próprio, fazendo revistas e verificação em alimentos, bebidas ou outros itens trazidos (...) acompanhar os adolescentes à Delegacia da Criança e do Adolescente, Fóruns, Instituto Médico Legal ou a quaisquer outras atividades externas; auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas, orientando os adolescentes para que mantenham a ordem, a disciplina, o respeito e a cooperação durante as atividades; prestar informações à equipe de profissionais técnicos sobre o desenvolvimento observado nos adolescentes para compor os relatórios e estudos de caso (...) mantendo-se preparado para adotar procedimentos de combate ao fogo, caso necessário; efetuar rondas periódicas de inspeção da parte externa da unidade, examinando portas, janelas e portões (...) manter o registro de todas as ocorrências verificadas durante seu turno de trabalho; elaborar e apresentar ao responsável hierárquico, mensalmente, relatórios das atividades desenvolvidas; executar outras atividades de mesma natureza e nível de complexidade.”

De modo geral, depreendemos a priorização de ações disciplinares e de segurança, o que se alinha com o perfil de agente descrito no mesmo documento: capacidade de demonstrar autoridade moral; habilidades para exercer trabalhos em equipe, atitude de atenção e imparcialidade, autocontrole em situação de risco e resistência à frustração e à fadiga.

Segundo Dias e Rosa (2014), a sociedade, particularmente as instituições comprometidas com a segurança social, está alicerçada no entendimento de que esse ofício pressupõe virilidade, belicosidade, intrepidez e disponibilidade de uso da força, “em detrimento da paciência, do diálogo, da delicadeza e do trato cuidadoso” (p. 160). Embora os autores priorizem o debate do papel do policial, suas considerações revelam-se pertinentes à semiosfera socioeducativa, no âmbito da qual ainda existe uma cultura policialesca conexasobremaneira ao papel do agente socioeducativo.

Os atributos associados ao profissional da segurança, embora não sejam prerrogativas do público masculino, se aproximam mais do modelo de masculinidade hegemônica de nossa cultura, que do modelo de feminilidade. Apesar dos avanços referentes aos direitos da mulher, os quais podem ser atribuídos também à epistemologia feminista, que tem colaborado com o fortalecimento ideológico contrário aos mecanismos de opressão presentes nas relações entre homens e mulheres (Madureira & Lopes-Oliveira, 2014), ainda hoje observamos estereótipos e preconceitos

de gênero que perpetuam a crença, segundo a qual, o homem deve ser forte e invulnerável, e a mulher, delicada, suave, doce e paciente.

Joan Scott (1995), historiadora feminista, adota o termo gênero para, em contraposição a explicações de cunho biológico, retratar as origens sociais das “identidades subjetivas de homens e mulheres. Gênero é uma “categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1995, p. 75). Desse modo, a autora “coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (Scott, 1995, p. 76).

Se analisadas à luz do conceito de gênero, as atribuições do agente socioeducativo, embora mais comprometidas com a disciplina, do que com a socioeducação, mostram-se compatíveis para ambos os universos – feminino e masculino. Entretanto, no cotidiano do trabalho, as palavras de Dia e Rosa (2014), ainda que referentes à polícia, podem ser aplicadas ao cenário da socioeducação:

evidencia-se uma visão de grupos conservadores da sociedade que se engajam na associação entre o masculino e a virilidade, a valentia, a proteção e o uso da força. Estas são características marcadamente presentes no modelo reativo de segurança pública e nos moldes de controle social praticado no Brasil. O que vigora é um consenso irrefletido de que a mulher é um ser frágil, portador de uma delicadeza especial que a aproxima da precariedade, da debilidade e da insuficiência de qualidades para o exercício de determinadas funções, dentre elas, a de policial. (p. 162).

No século passado, no início dos anos de 1970, Simone de Beauvoir (1970), considerando que “anatomia não é destino”, já enfatizava a inexistência de um ofício para cada sexo. Para a autora, o desempenho social, particularmente no campo profissional, é que acaba auxiliando o processo de vir a ser do homem e da mulher. Assim como não existe gênero pré-definido, não há uma pré-disposição do homem para a socioeducação, em detrimento da mulher, ou vice-versa.

Entretanto, como alerta Valsiner (2012), as sugestões sociais existentes no espaço simbólico são organizadas por signos que cumprem o papel de organizadores semióticos, regendo desde os discursos sociais, relações, aos papéis, inclusive profissionais. Nesse caso, o aumento do número de mulheres exercendo a função de agente socioeducativo pode colaborar para a transformação do contexto, o qual foi primariamente engendrado como espaço de contenção de corpos, o que, por sua vez, pressupõe força de quem atua na área. Nesse campo simbólico, características culturalmente vinculadas ao feminino, como a docilidade, paciência, meticulosidade, delicadeza perdem importância e espaço. Isso é tão marcante no contexto socioeducativo que existe um quase consenso de que quanto mais coragem, destemor,

força e intrepidez o agente transparecer, mais respeito ele terá dos adolescentes que estão sob seus cuidados.

Nessa linha de compreensão, deveriam ser contratados para trabalhar na socioeducação apenas homens, uma vez que não se trata somente de força física, mas de uma força sociocultural atribuída ao gênero masculino. Contudo, contrariando essa cultura misógina, as mulheres têm demonstrado que a socioeducação pode estar sob sua responsabilidade, sendo que, em certos casos, a ação socioeducativa pode ser executada por elas com zelo e eficácia superior à dos agentes masculinos. A elas não cabe apenas o papel de coadjuvante, pois suas mensagens (signos a ela associados) são tão legítimas quanto as representativas do universo masculino.

Mesmo em situações que venham a exigir o emprego da força física, como em casos de rebelião de internos, admite-se a incerteza de que pela contenção dos corpos a insurreição será contida. Ou seja, a força física necessariamente deve estar aliada a recursos subjetivos que independem do gênero do agente socioeducativo.

Vale lembrar que, no Brasil, os concursos públicos são regidos pelo princípio da meritocracia e não admitem segregação de gênero. “A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei” (art. 37, II, Constituição Federal). Apenas quando a natureza do cargo demandar, é que são estabelecidos requisitos diferenciados de admissão para homens e mulheres. Todavia, a cultura dominante sustenta e reproduz a hierarquia de gênero no sistema socioeducativo, levando a uma semiosfera que privilegia os homens em relação às mulheres.

Essas considerações visam apenas registrar uma pauta que acabou sendo incluída na pesquisa-intervenção. Admitindo a cultura machista e patriarcal característica de nossa sociedade, problematizar as relações de poder existentes entre homens e mulheres, com vistas ao engendramento de um campo de produções semióticas mais democrático, pareceu-nos imprescindível. Consideramos que esse cuidado pode ser favorável não apenas para o exercício profissional dos agentes, homens e mulheres, como também para o desenvolvimento dos adolescentes com os quais aqueles trabalham. Igualmente os adolescentes, imersos nessa cultura misógina, estão expostos a signos que culminam com a objetificação das mulheres e a construção de um *self* ancorado no ideário de que quanto mais “macho” eles forem, mais respeito terão dos outros.

Também confirma a importância desta pauta o pressuposto de que os objetivos da socioeducação, tais como descritos nos documentos norteadores, poderão ser mais eficientemente alcançados com o protagonismo de agentes comprometidos com o

diálogo, o que, na cultura coletiva costuma ser mais associado às mulheres, que aos homens. Embora o cenário no qual se produzem as identidades femininas seja mais plural na atualidade do que transparece uma visão tradicional do universo feminino, sabemos que os signos social e historicamente vinculados à feminilidade, como paciência, doçura, suavidade, podem colaborar com a ação socioeducativa, que requer, por parte do agente, atitudes de cuidado, proteção, credibilidade e incentivo ao desenvolvimento do adolescente. Portanto, a inserção cada vez mais expressiva de mulheres no sistema pode contribuir para a problematização de um longo e insistente processo de inferiorização da mulher, ainda que isso venha a ocorrer “por meio de um reforço de signos estigmatizados de feminilidade” (Dias & Rosa, 2014, p. 168).

De toda forma, o que subjaz a inclusão desta temática neste estudo é a crença tão bem descrita por Dias e Rosa (2014):

de que somos capazes de recriar um mundo no qual o ser humano seja mais livre e completo, e onde mulheres e homens transitem para além das fronteiras marcadas pelos estereótipos. Este empreendimento elevaria não só a dignidade das mulheres, mas a de todos (p. 168).

PARTE II

METODOLOGIA

Nesta parte, são retratados os aspectos metodológicos da pesquisa, a começar por seus objetivos, os quais guiaram todo o processo de construção do estudo. Em seguida, apresentamos o caminho metodológico percorrido, considerando os pressupostos epistemológicos que nos conduziram; as especificidades da pesquisa-intervenção e o Curso de Extensão, enquanto estratégia metodológica adotada.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral: identificar e analisar o sistema de crenças e os valores associados ao trabalho e às relações socioafetivas de agentes socioeducativos.

Objetivos Específicos:

- 1) problematizar o sistema de crenças coordenado e tensionado por agentes socioeducativos, que se referem ao ato infracional, ao adolescente que o comete, ao sistema, à instituição socioeducativa e a seu próprio papel dentro do sistema, com foco em seus princípios e relações com as práticas a ele associadas;
- 2) sopesar relatos de episódios de interações socioafetivas estabelecidas entre os agentes e os demais profissionais da socioeducação e entre eles e os adolescentes;
- 3) analisar o processo de desenvolvimento adulto, com foco nas mudanças nos sistemas de crenças e valores experimentadas durante a pesquisa-intervenção;
- 4) sistematizar princípios teórico-metodológicos comprometidos com processos de formação profissional e de desenvolvimento do agente socioeducativo em parceria com os(as) próprios(as) participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO

“A verdade é que eu jamais seria capaz de separar todas essas coisas. Acho que elas só se separam como objeto de estudo, de análise, como por exemplo quando Leonardo da Vinci secciona um corpo e analisa um pequeno músculo que corre para que um dedo se mova, mas há que analisar-se o próprio homem, e creio que são imprescindíveis um e outra: o pequeno tendão do dedo da unha e a alma do homem que move o dedo.”
(Fernando Birri).

Este estudo compreende uma pesquisa-intervenção, cujo desenho metodológico foi inspirado nos princípios da Psicologia Cultural. Segundo esta, a ciência consiste em uma atividade humana, portanto subjetiva, circunscrita em um determinado contexto cultural. O acesso ao fenômeno investigado não é direto e imediato. Ele é sempre e necessariamente mediado semioticamente. Entre o objeto de estudo e o pesquisador existe uma trama de signos que opera sobre os processos de representação do objeto. A ciência, nesse sentido, expressa uma complexa síntese intelectual por parte do pesquisador, o qual trabalha orientado por modelos metodológicos (de aproximação do objeto de estudo) tornados *circunscritores superordenados* (normas científicas), como denomina Valsiner (2012), que guiam a ação de pesquisa.

Nesse processo, explicitar os métodos e procedimentos adotados para construção de indicadores empíricos compreende, conforme esclarecem Bauer e Gaskell (2002), uma forma de “prestação de contas pública” (p. 29) favorável à confiabilidade da pesquisa. Por conseguinte, neste capítulo, descrevemos os caminhos já percorridos e aqueles previstos como parte do processo de construção de conhecimentos a que nos propusemos, segundo os objetivos de pesquisa apresentados.

Retratamos, inicialmente, os pressupostos epistemológicos que sustentam a concepção de ciência adotada pela Psicologia Cultural, perspectiva teórico-metodológica subjacente a este estudo. Em seguida, apresentamos as especificidades da pesquisa-intervenção, considerando sua compatibilidade com os objetivos traçados. Por fim, delineamos a intervenção a partir da qual buscamos conhecer valores e crenças dos trabalhadores e, com base neles, construir os indicadores empíricos com os quais estabelecemos um diálogo, visando à sistematização de princípios teórico-

metodológicos para a formação e o desenvolvimento profissional do agente socioeducativo.

Pressupostos epistemológicos: esclarecimentos introdutórios

O reconhecimento de que a ciência compreende um processo qualitativo de produção sociocultural, marcado por vieses teórico-filosófico-metodológicos diversos, nem sempre se fez presente. No transcorrer do pensamento filosófico ocidental, tornou-se dominante a concepção de uma realidade estável, externa ao sujeito cognoscente. González Rey (1997) sublinha que o positivismo, dominante no século XIX, radicaliza as duas premissas compartilhadas pelo racionalismo e empirismo, vertentes epistemológicas majoritárias nos séculos XVII e XVIII. Para estas perspectivas: 1) existe uma separação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento, e 2) o conhecimento reflete uma relação linear e isomórfica com a realidade. O positivismo acrescenta a essas características mais cinco predicados: a) a subjetividade e a afetividade são fontes de erro; b) o método se sobrepõe à teoria e à interpretação, o que leva a uma visão instrumentalista do conhecimento; c) o empreendimento científico é neutro e objetivo; d) o método científico é único, apesar da diversidade de objetos de investigação; e, e) a ciência objetiva descrever imparcialmente, prever e controlar a realidade, González Rey (1997).

Prigogine (1996) denominou essa lógica subjacente à ciência, na qual não há lugar para a complexidade, de 'conotação legalista do positivismo'. Assim, compete ao cientista, pela adoção de instrumentos e métodos válidos, conhecer as leis simples e imutáveis que regem a realidade. Nesse contexto, a subjetividade do sujeito do conhecimento e de seu respectivo contexto sócio-histórico-cultural deveriam ficar fora do trabalho científico. O grande esforço empreendido nessa direção colaborou para o fortalecimento do mito da neutralidade científica e do controle dos pesquisadores em relação ao objeto investigado.

Essa tradição científica, nos dizeres de Valsiner (2012), compreende um *circunscritor superordenado*, que age como um conjunto de normas científicas que regem as práticas de produção de conhecimentos (delineamento metodológico, processos de análise e discussão de informações de pesquisa, *etc.*) sem que, muitas vezes, os pesquisadores sequer se deem conta delas.

A Psicologia foi fecundada não em meio a essas críticas, mas aos predicados do positivismo, que representou para ela um duplo silenciamento do sujeito. O sujeito investigado, tornado objeto de conhecimento, é considerado ingênuo em relação às leis científicas a que são debelados. O sujeito que conhece, ou seja, investigador, apenas descreve essas leis. Estas são tomadas como inerentes ao objeto de conhecimento e

são externas ao cientista. Por essa ótica, o sujeito pesquisado e o pesquisador são, ambos, convertidos em objetos passivos no processo de construção do conhecimento científico.

Entretanto, há uma dose de poder atribuída ao pesquisador. O cientista, sujeito treinado pela academia, domina um vocabulário específico e conhece técnicas de “acesso” às “leis” que “orquestram” a realidade. Essa condição lhe outorga o poder de acessar o outro, tomado como objeto de conhecimento, em uma relação assimétrica, na qual o pesquisador sabe mais sobre o sujeito que investiga que este mesmo sabe de si. Desse claro culto à metodologia científica, depreende-se a consolidação de uma ciência a serviço de uma seleta casta da sociedade à qual foi dada a chave para se chegar à “verdade”. Esta, supostamente desvelada, confere ao sujeito que a tornou clara o direito de intervir, ou seja, de prever e controlar os fatos (Smedslund, 2009).

Valsiner (2012) identifica dois principais problemas nesse paradigma científico: 1) a redução da metodologia a um método e 2) a desvalorização dos processos dinâmicos e complexos das vidas humanas, dos quais depende a construção científica. O autor defende, no âmbito da Psicologia Cultural, um foco sobre os processos de síntese do pesquisador, que implicam *quadros de referência*, ou seja, “*esquemas de posicionamento conceitual geral dentro das mentes dos pesquisadores, os quais definem suas questões de pesquisa e constroem métodos*” (Valsiner, 2012, p. 305).

A Psicologia Cultural reivindica e instaura um compromisso epistêmico distinto do positivismo: o de reconhecer a psicologia como prática científica, portanto produtora de explicações que visam à generalização e, eventualmente, à universalidade, ante fenômenos psicológicos inteiramente singulares (Valsiner, 2014). Portanto, o projeto epistemológico da psicologia cultural não reside no controle, na standardização dos fenômenos psicológicos. Ao contrário, a Psicologia Cultural defende que é justamente o reconhecimento da singularidade dos fenômenos psicológicos humanos que torna possível a construção de uma psicologia científica. O conhecimento psicológico geral não é classificatório, mas comprometido com os processos básicos do existir, geradores de novas intelegibilidades em face das experiências da vida humana, em todas as suas possibilidades. As configurações particulares dos fenômenos psicológicos humanos variam conforme o tempo, a pessoa e o contexto, mas os modos pelos quais se organizam são universais. Isso, precisamente, torna possível o projeto de uma psicologia científica.

De fato, aqui reside um paradoxo ainda não transposto. Por um lado, temos uma crescente sensibilidade e consciência social quanto à diversidade das sociedades e seus subsistemas, por outro, “posicionamentos conservadores que buscam ativar diferentes dispositivos de poder a fim de sustentar que apenas uma das múltiplas formas

de existir seja admissível, enquanto todas as outras tendem a ser reprimidas, censuradas, aniquiladas” (Lopes de Oliveira, Chagas-Ferreira, Mieto & Beraldo, 2016, p: 5).

Para a Psicologia Cultural, devemos valorizar a estrutura social dinâmica do existir humano, aquela na qual cada pessoa, em qualquer que seja o contexto (continente, país, cidade), integra cultura em sua vida psicológica, sendo que faz parte desta a construção do conhecimento científico. Assim, ao método indutivo de produção de conhecimento é necessário adicionar a análise sociológica das formas de organização e das forças objetivas da sociedade. Além desta, devemos incluir o exercício da inferência (lógica) abductiva, ou seja, inferência hipotética que aponta para o porvir, demonstrando que alguma coisa pode ser. Esse exercício de apreciação favorece a interpretação crítica das informações construídas, bem como o questionamento dos sentidos sociais dos fenômenos pesquisados e a criação de novas hipóteses explicativas. Acreditamos que esse cuidado pode contribuir para o reconhecimento dos atravessamentos ideológicos, e resgate do sujeito que constrói o conhecimento e, particularmente, dos signos propostos a partir dos aspectos selecionados dos fenômenos investigados, como defende Valsiner (2012).

Segundo Valsiner (2014), a cultura é parte inerente e indissociável das funções psicológicas da pessoa, as quais permitem ao sujeito construir signos e utilizá-los de modo particular, inclusive para fazer pesquisa. Sendo assim, os aspectos sociais, ideológicos e subjetivos presentes na prática científica não podem ser tomados como variáveis externas (dependente *versus* independente) ao sujeito cognoscente. Ao contrário, sendo todos eles elementos constitutivos da cultura, são parte do complexo sistema de mediação semiótica a partir do qual a pesquisa se torna possível.

Nessa linha de pensamento, para a Psicologia Cultural, a metodologia científica compreende um ciclo epistêmico do qual fazem parte: as visões axiomáticas do mundo; os fenômenos e a subjetividade do pesquisador, cuja experiência é mediada intuitivamente por seus axiomas. Nesse processo de aproximação intuitiva ao fenômeno estudado, são construídas teorias, que expressam, portanto, a perspectiva pessoal do pesquisador, Branco e Valsiner (1999).

De acordo com Valsiner (2012), a objetividade surge ancorada em um processo de generalização profundamente subjetivo. O psicólogo, assim como qualquer outro cientista, opera a partir de sua própria compreensão intramental (*indução subjetiva*). Esta, aliada ao compromisso de esclarecer o objeto de investigação, conduz o cientista à observação (*extropecção*), a qual, por sua vez, culmina com a *indução objetiva*. Nessa via de mão dupla (objetividade ⇔ subjetividade), tem-se uma intensa atividade semiótica, a partir da qual são construídos signos de diversos tipos. Mesmo a

mensuração (pretensamente objetiva) consiste em um signo. Também “os dados são signos construídos que representam aspectos selecionados dos fenômenos” (Valsiner, 2012, p. 315).

Para o autor, os dados da pesquisa são construções semióticas correspondentes a contextos histórico-culturais específicos. Nesse caso, a metodologia não é uma mala de instrumentos e procedimentos de “coleta de dados” (Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008). Ela deve ser compreendida como um processo cíclico e dinâmico, do qual fazem parte inclusive as motivações do pesquisador ao eleger determinado fenômeno como objeto de investigação e não outro.

Sobre nossas motivações, queremos colaborar para o alargamento das explicações dirigidas ao ato infracional pelos agentes socioeducativos. A infração é um fenômeno, via de regra, interpretado de modo linear e reducionista, haja vista a compreensão dominante de que os adolescentes cometeram atos infracionais quer por razões internas a eles próprios, quer por efeito de fatores sociocomunitários dos quais são considerados alvos passivos. Para alguns, os adolescentes “são meninos violentos”; “estão colhendo o que plantaram”, “não têm solução”, “pau que nasce torto morre torto”, “eles não têm boa índole”. São exemplos extraídos de algumas narrativas construídas por agentes socioeducativos que nos inspiraram a tomá-los como coautores da pesquisa. Com eles buscamos compreender o complexo processo de entendimento do ato infracional e, dialeticamente, os dispositivos que perpetuam um cenário de violência no interior do próprio Sistema Socioeducativo, que em nada colabora para a ressocialização do adolescente.

As narrativas mencionadas ilustram o escamoteamento de condições sócio históricas do fenômeno da infração juvenil e do atendimento socioeducativo. Para todo efeito, a explicação do fenômeno se encontra dentro do indivíduo. Relações com a família, escola, comunidade, cultura; relações de desigualdade e de poder; violações de direitos; situações de vulnerabilidade e riscos sociais a que estão expostos os adolescentes mesmo antes de se tornarem ‘adolescentes em conflito com a lei’ são consideradas naturais e apartadas das contradições sociais subjacentes ao processo de produção dos atos infracionais. Essa linha de entendimento encontra respaldo na visão de ser humano e de mundo apoiada nos modelos da ciência positivista, o que confirma a importância do estudo. Por este, aspiramos colaborar para o processo de revisão desses vieses reducionistas e ambíguos (ora condenatórios, ora salvacionistas) presentes no cotidiano do Sistema Socioeducativo.

Por fim, destacamos um aspecto ético importante: o compromisso social da pesquisa e da prática psicológica associada a ela. Glaveanu e Neves-Pereira (no prelo) concebem a psicologia cultura como um modelo que deve culminar, para preservar a

congruência epistêmica, com uma consciência pragmática e uma atitude de engajamento social. A pesquisa, nessa perspectiva, não se restringe ao estudo e à construção de conhecimento. Ela envolve a transformação da sociedade. Como define Robinson (2010), estar consciente é estar em contato com o presente e disposto a tudo o que puder seguir com base em tudo o que precedeu. Reconhecer e problematizar a pretensa objetividade científica e resgatar o protagonismo da subjetividade é uma forma de admitir o potencial, mas também as limitações da ciência e de engajar-nos eticamente na realidade social, reconhecendo-nos parte constitutiva dela, ou de um fragmento dela, neste caso, do sistema socioeducativo.

Portanto, no lugar de uma pesquisa fundamentada em uma equivocada atitude monológica, em que somente o pesquisador se expressa, considerando os “dados coletados”, nossa proposta compreendeu um espaço dialógico. Neste, a participação ativa de todos os que integraram o grupo de trabalho foi estimulada e valorizada.

Pesquisa-intervenção: no que consiste esse método?

O método de investigação adotado pelo pesquisador não somente expressa suas concepções teórico-filosóficas de ciência, ser humano e mundo, como também se entrelaça com o próprio objeto de investigação. Sendo assim, consideramos fundamental esclarecer no que consiste o método de pesquisa-intervenção, “cujo campo se delinea em uma multiplicidade de abordagens, conceitos e linguagens que, nem sempre, concorrem para uma visão consistente da especificidade desse método em relação aos demais” (Castro & Besset, 2008, p. 10).

Diferente do que designam as expressões *pesquisa-ação* e *pesquisa-participante*, na *pesquisa-intervenção*, “reconhece-se que todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção” (Castro, 2008, p. 29). De acordo com Thiollent (2002), toda pesquisa-ação é do tipo participativo, uma vez que envolve a participação das pessoas pesquisadas. Por outro lado, nem toda pesquisa-participante é pesquisa-ação, pois ocasionalmente pode envolver ação somente da parte do pesquisador. Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham papel ativo na resolutividade dos problemas identificados ao longo do processo de pesquisa.

A despeito dessas singularidades, tanto a pesquisa-ação, quanto a pesquisa-participante ainda se referenciam na perspectiva positivista, segundo a qual, compete ao pesquisador, ainda que este possa contar com a colaboração dos sujeitos do estudo, clarear o que se revela obscuro no fenômeno investigado, o qual é tomado como algo externo ao sujeito epistêmico. A pesquisa-intervenção subverte esse pressuposto filosófico concebendo como sujeito de pesquisa tanto o pesquisador quanto o

participante da pesquisa, e admitindo que a realidade estudada é coconstruída, de modo relacional, dinâmico e subjetivo no próprio processo de pesquisa.

De acordo com Portugal (2008), a pesquisa-intervenção, do ponto de vista histórico, surgiu em resposta às críticas que passaram a ser endereçadas aos pressupostos epistemológicos do positivismo, em particular o universalismo, o individualismo, a objetividade e a neutralidade. Denzin e Lincoln (2006) acrescentam que o reconhecimento da complexidade dos objetos de investigação, em particular das ciências sociais, desencadeou uma reviravolta naquele *modus operandi*¹³ típico do modelo positivista de ciência, que impunha ao pesquisador um método baseado na repetição.

A história da Psicologia, particularmente, indica uma valorização crescente, sobretudo a partir dos anos de 1970, da diversificação dos dispositivos de produção subjetiva e um compromisso com a desnaturalização dos fenômenos psíquicos. Face ao modelo experimental pretensamente neutro, passaram a ser desenvolvidos no âmbito da pesquisa em psicologia estudos cujos objetivos políticos eram explicitados, fossem eles associados à promoção de mudanças pessoais e/ou sociais. Isso indica que o caráter interventivo (nada neutro) da pesquisa foi não somente admitido, como também assumido como modelo de investigação.

Colaborou para esse processo de inovação metodológica o destronamento do pesquisador, o qual, na perspectiva positivista, correspondia ao sujeito do conhecimento que viria a iluminar o objeto pesquisado, mesmo sendo este um outro sujeito. Esse papel de intérprete do pesquisado atribuído ao pesquisador foi gradualmente substituído (embora ainda hoje sejam adotados métodos cujos pressupostos se fundamentam no positivismo) pela compreensão de que toda escolha metodológica consiste em um ato político.

No caso da pesquisa-intervenção, cuja adoção foi amplamente estimulada pelas minorias que passaram a ser investigadas, como as crianças e os adolescentes, Portugal (2008) explicita que não se trata de

uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão, mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas (p. 18).

13 Thomas Kuhn, em 1962, ao abordar a Estrutura das Revoluções Científicas, traçou o que ele denominou de “rota normal” da ciência, a qual pode ser exemplificada no seguinte esquema: definição de um modelo teórico → recorte da realidade a ser investigado → construção de hipóteses → delimitação de objetivos → desenho metodológico → coleta de dados (como se existissem fatos e não fenômenos) → confirmação do modelo teórico adotado lá no início do processo. Nesse fluxo, fica evidente que não há espaço para a novidade, mas tão somente para a reprodução.

Nesse caso, vale responder como a intervenção¹⁴, dicionarizada como uma ação assimétrica, unilateral, monológica e autoritária, seja do Estado ou do indivíduo que intervém, pode ser associada a uma prática (de pesquisa) que se pretende coconstrutiva, bilateral, dialógica e democrática?

Os pilares da Psicologia Cultural – abordagem semiótica, em sua matriz histórico-cultural e a perspectiva dialógica – indicam que a ação humana é sempre mediada por signos socialmente construídos. Portanto, nessa perspectiva, a pesquisa consiste em um processo dialógico, no âmbito do qual o pesquisador, inspirado por determinados axiomas, define objetivos de estudo, delimita um método de investigação, que envolve desde os participantes da pesquisa aos instrumentos e procedimentos de construção e análise de indicadores empíricos e adota, mediante os demais participantes da pesquisa, uma atitude mediadora. Essa atitude provoca reflexões, as quais podem resultar em modificações tanto do pesquisador, como do pesquisado.

Portanto, neste estudo, a opção pela pesquisa-intervenção se articula com essa noção de intervenção: os participantes da pesquisa (pesquisador e demais sujeitos) são mutuamente afetados pelas intervenções realizadas, sendo que estas ocorrem por processos de comunicação, sejam eles verbais ou não-verbais. De acordo com Freitas (2002), o sujeito de pesquisa fala, escuta, compreende, enfim, se comunica a partir de signos, confirmando-os, modificando-os e construindo-os, dialética e dialogicamente, no decorrer das provocações ensejadas e proporcionadas pelos métodos de pesquisa adotados.

Admitindo que toda pesquisa tem um caráter interventivo, provocativo, mobilizador e transformador, e sensível à diversidade de questões que desafiam os personagens da socioeducação, realizamos esta pesquisa-intervenção com a intenção de compreender e colaborar com os processos experimentados no cotidiano das unidades de internação, particularmente daqueles dos quais participam diretamente os agentes socioeducativos.

14 Segundo o MiniAurélio, intervenção consiste em: “1. Ato de intervir, interferência. 2. Operação. 3. Interferência do poder central em qualquer unidade da Federação” (Ferreira, 2000, p. 398) e intervir compreende: “1. Meter-se de permeio, ingerir-se, interferir. 2. Interpor sua autoridade, ou bons ofícios, ou diligência. 3. Sobrevir. 4. Intervir” (Ferreira, 2000, p. 398).

Curso de Extensão: estratégia metodológica desta pesquisa-intervenção

“Não preciso de conselhos. E não mos dêem porque me irritam. Irritam porque quem está dentro do trabalho sou eu. Posso estar equivocado, mas é um equívoco que resulta naturalmente do próprio trabalho”.

(José Saramago).

O Curso de Extensão foi realizado segundo o princípio de que o grupo compreende um dispositivo dialógico privilegiado de acesso às subjetividades e coconstrução destas; de problematização de temas diversos; de coconstrução de conhecimentos; de elaboração coletiva de estratégias de enfrentamento e de soluções criativas para problemas do cotidiano; de contato com sentimentos e emoções e de trocas afetivas.

Segundo a perspectiva dialógica de Bakhtin (1936/2008), a Teoria do *Self* Dialógico (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) e a Psicologia Cultural (Valsiner, 2014) inspiradoras deste trabalho, as trocas interpessoais configuram um nicho de produção de sentidos. Consecutivamente, nos encontros promovidos no âmbito do Curso de Extensão buscamos estimular diálogos sobre fenômenos constitutivos da socioeducação. O foco dos encontros foi a revisão dos sistemas de crenças, valores e posicionamentos dinâmicos de *self* dos agentes socioeducativos, particularmente frente os fenômenos com os quais trabalham. Esse compromisso exigiu a interpretação e problematização dos enunciados construídos pelos participantes ao longo do Curso.

Definição dos participantes da pesquisa e processos de institucionalização do Curso

A pesquisa foi antecedida por duas reuniões realizadas com representantes da Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS/DF), em particular com o setor responsável pela formação dos servidores. Segundo a Direção de Capacitação, seria aconselhável que realizássemos o Curso junto a agentes socioeducativos de uma mesma Unidade, esse cuidado favoreceria o acolhimento das especificidades das relações estabelecidas com o trabalho, garantindo, assim, um tratamento mais personalizado aos participantes. Foi indicada, então, uma unidade de atendimento na qual os agentes socioeducativos eram, em sua maioria, recém-empossados no cargo e cujo diretor apresentava-se comprometido com a capacitação de seus servidores, o que poderia levá-lo não apenas a estimular a adesão dos servidores ao Curso, como também a adotar algumas medidas para viabilizar a participação em horário de trabalho.

Considerando as características do plano de carreira do servidor público do Distrito Federal, que estabelece que a cada 120 horas de Curso ele pode pleitear

progressão de classe, apresentamos ao diretor da Unidade indicada pela SEJUS uma proposta de Curso que poderia resultar em um certificado chancelado pela Universidade de Brasília (UnB). Para tanto, com a anuência e colaboração da professora orientadora desta pesquisa, foi cadastrado no Sistema de Extensão (SIEEx) do Decanato de Extensão da UnB (Dex) um Projeto de Curso de Extensão. Simultaneamente, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da mesma Universidade (CEPCHS-UnB), o qual deu parecer favorável ao projeto, conforme parecer consubstanciado (ANEXO 1).

Processo de divulgação do Curso e de inscrição dos interessados

Concluídas essas tratativas, iniciamos um cuidadoso processo de divulgação do Curso na Unidade de Internação indicada como *locus* para a pesquisa. Para garantir contato com todos os plantões, estivemos, ao longo de uma mesma semana, de segunda a sábado nas dependências da Unidade, transitando por todos os locais nos quais havia agentes socioeducativos para, pessoalmente, conversar com eles sobre o Curso. Nessa ocasião, entregamos um folder para cada agente contatado. Nele constavam: uma chamada motivacional; o objetivo geral; uma breve descrição da metodologia de trabalho; um provável temário; e links de acesso aos currículos das responsáveis pelo Curso. Além desse folder, foram afixados na Unidade de Internação, em algumas paredes mais visíveis aos agentes socioeducativos, cartazes com as mesmas informações presentes no folder (APÊNDICE 1).

Convencido da importância do Curso e considerando que o contato pessoal não havia alcançado todos os agentes socioeducativos, o diretor da Unidade assumiu o compromisso de divulgar a proposta junto aos chefes dos plantões, que, por sua vez, apresentariam o convite aos seus respectivos agentes. Assim, para otimizar o processo, com auxílio do *Google Form*¹⁵, geramos um formulário de inscrição, cujo hiperlink foi disponibilizado ao diretor da Unidade, junto com um cartaz referente ao curso. Este, por *whatsapp*, enviou aos chefes dos plantões, para que os mesmos fizessem a mensagem chegar aos agentes socioeducativos.

Apesar dos vários esforços para a divulgação da proposta, o curso foi fechado com 8 participantes regulares. Quanto a este aspecto, importante salientar que em dado momento, em meio ao processo de divulgação do Curso, o diretor da Unidade precisou se afastar temporariamente por ter recebido diagnóstico de dengue. Mais tarde, já no decorrer do Curso, os participantes sinalizaram por diversas vezes que a baixa adesão se devia não apenas ao desinteresse dos agentes socioeducativos, mas também a um

15 Aplicativo de administração de pesquisas do pacote do escritório do *Google Drive*.

problema de comunicação característico da Unidade, que se agravou durante o período em que o diretor esteve afastado.

Participantes do Curso

Embora o processo de divulgação do Curso tenha resultado na inscrição, pelo *google form*, de 38 profissionais, destes, quatorze eram assistentes sociais não ligados à Socioeducação¹⁶. No primeiro encontro, estiveram presentes oito agentes da Unidade e cinco assistentes sociais externos ao Sistema Socioeducativo. Concluído o encontro, enviamos um *email* para esses inscritos que não eram servidores da SEJUS, agradecendo pelo interesse, mas encerrando a participação deles no Curso.

Além desses inscritos, que tiveram que ser dispensados, participaram do primeiro encontro duas agentes que não deram seguimento ao Curso: uma delas, cujo filho apresenta uma síndrome, teve a oportunidade de atendimento terapêutico para ele, nos mesmos dias e horário nos quais estavam previstos nossos encontros; outra, que ainda esteve presente no segundo encontro, porque conseguiu permuta de Unidade, o que resultou em uma distância que tornou inviável sua permanência no grupo.

No segundo encontro, o grupo contou com a presença de dois novos inscritos, sendo que destes, apenas uma agente permaneceu. Por fim, no quarto encontro, ingressou uma nova agente. Assim, efetivamente integraram o grupo de pesquisa-intervenção oito agentes socioeducativos de uma mesma Unidade de Internação do Distrito Federal. Seus dados seguem apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Informações referentes aos participantes da pesquisa-intervenção

NOME¹⁷	IDADE	FORMAÇÃO	CURSOS COMPLEMENTARES	TEMPO DE SOCIOEDUCAÇÃO
CÉU	31	Direito	Spray extratos vegetais; Algemamento e imobilizações táticas; Primeiros Socorros	1 ano e 9 meses
FÁBIO	33	Serviço Social	Spray extratos vegetais; Algemamento e imobilizações táticas; Operador de bastão tonfa; SEI; Transdisciplinaridade e socioeducação; Prevenção ao suicídio;	1 ano

16 Soubemos, posteriormente, que um agente socioeducativo enviou, por razões desconhecidas, a mensagem de divulgação e o link de inscrição do Curso para uma instituição de formação continuada em Serviço Social do Distrito Federal, o que resultou na inscrição de pessoas que não correspondiam ao público para o qual o Curso foi concebido.

17 Os nomes adotados para designar os participantes foram eleitos por eles próprios.

			Saúde mental; SINASE	
GALADRIEL	34	História	Estava grávida na época dos cursos	1 ano e 9 meses
LUTHER	31	Administração e Pedagogia	Spray extratos vegetais; Algemamento e imobilizações táticas; Operador de bastão tonfa; SEI; Primeiros Socorros	1 ano
LUZ	50	Informática, com pós-graduação em finanças	Spray extratos vegetais; Algemamento e imobilizações táticas	2 anos
MORENA	28	Biologia	Spray extratos vegetais, Algemamento e imobilizações táticas	2 anos
MORGANA	33	Psicologia	Spray extratos vegetais; Algemamento e imobilizações táticas; Educação sexual. Terapia sexual; Terapia comportamental	11 anos
RAVENA	38	Processos Gerenciais	Spray extratos vegetais; Algemamento e imobilizações táticas; SEI; Transdisciplinaridade e socioeducação; Prevenção ao suicídio; Comunicação não-violenta	2 anos

Conforme descrito pela coordenação da Direção de Capacitação de agentes socioeducativos da SEJUS, os servidores da Unidade indicada ingressaram em sua maioria no último concurso para o cargo, datado de fevereiro de 2017, e por isso apresentavam pouco tempo de serviço na Secretaria. Todos os participantes tinham, no máximo, dois anos de experiência no Sistema Socioeducativo, com exceção de uma que havia atuado como psicóloga terceirizada no extinto Centro de Apoio Juvenil Especializado (CAJE/DF).

O grupo tinha um perfil plural quanto à formação superior, condição para participar do processo seletivo para o cargo. Quanto à capacitação para o serviço, todos os agentes, à exceção de uma que se encontrara impossibilitada de participar dos cursos ofertados, tinha formação para utilizar spray de extratos vegetais e para algemar e imobilizar taticamente os adolescentes. Os dois únicos agentes masculinos também tinham curso de operador de bastão tonfa. Esse indicador empírico revela uma grande preocupação do Sistema quanto à oferta de capacitação voltada à contenção do adolescente.

Por outro lado, também foram mencionadas pelos agentes socioeducativos experiências profissionalizantes comprometidas com o bem-estar físico e psíquico do adolescente: dois cursaram primeiros socorros, e outros dois agentes, prevenção ao suicídio. A participante que se mostrou mais entusiasta da dimensão socioeducativa do trabalho do agente, e por isso era a que mais reivindicava uma atitude dialógica dos que atuavam junto ao adolescente, fez um curso de comunicação não-violenta.

A intervenção grupal: trajetória, ferramentas e procedimentos

No lugar de uma sequência fechada de encontros e atividades, com objetivos estabelecidos sem a participação dos integrantes do grupo, desenvolvemos a proposta de trabalho junto com os agentes que se inscreveram no Curso. Assim, embora o convite contemplasse uma agenda de trabalho e um temário previamente pensados¹⁸, ao iniciar o curso, essa programação foi processualmente submetida ao grupo, tendo por isso sofrido alterações de acordo com as demandas identificadas.

Cada encontro foi construído à luz do processo grupal, o que impôs à equipe de coordenação¹⁹ uma escuta psicológica atenta, sensível às ambivalências, oposições e ambiguidades inerentes à polifonia do grupo. Lembrando que os diálogos autênticos são abertos, seguem um curso e chegam a um fim imprevisíveis, a despeito do esforço de planejamento. Não se sabe, de antemão, o que se deve dizer e como expressar os pensamentos ao(s) outro(s). Assim como não se sabe de antemão o que a outra pessoa vai entender da mensagem pronunciada, isso só pode ser intuído a partir das respostas do(s) ouvinte(s). A audiência não é passiva, não dispõe apenas de ouvidos para ouvir, mas também de boca e, nesse aspecto, a exemplo do que defendeu Rosenzweig (2001, citado por Marková, 2006), a pessoa pensa pela boca.

Por conseguinte, embora a pesquisa tenha se configurado como um Curso de Extensão, privilegamos a interlocução. Em nenhuma ocasião, sequer nos encontros em que o diálogo foi iniciado com uma exposição de conteúdos, buscamos ensinar. Ao contrário, estimulamos o confronto de ideias, incluindo paixões e admirações, desapontamentos e equívocos sobre diversos fenômenos imbrincados na socioeducação. Isso porque esta tem interpelado seus atores em múltiplas direções e

18 Como mencionado anteriormente, visando estimular a participação dos agentes socioeducativos, esta pesquisa foi associada a um curso de extensão, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB), garantindo certificação aos participantes. Esse formato nos exigiu a delimitação prévia de uma proposta de trabalho, uma vez que a aprovação do Curso pelo Decanato de Extensão dependia desse documento.

19 A equipe de coordenação desta pesquisa-intervenção foi constituída pela professora orientadora da pesquisa; por mim, que assumi o papel de facilitadora dos encontros grupais e por outra pesquisadora, mestranda do mesmo laboratório no âmbito do qual o estudo foi realizado. Também participaram do processo duas estudantes de graduação em Psicologia, em estágio de licenciatura.

as respostas construídas nem sempre são convergentes entre si e com os princípios que deveriam, na prática, orientar o trabalho no sistema socioeducativo.

Foram adotados alguns dispositivos favoráveis à dialogia e à reflexão conjunta, tais como: construção de mandalas; análise e reelaboração de minuta do edital do concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para o cargo de agentes socioeducativos; leitura de livros e textos; discussão de casos; uso de instrumento figurativo; relatos de práticas; questões orientadoras para a auto e heteroavaliação; exposição de experiências exitosas; depoimento de egresso do sistema socioeducativo; elaboração de projetos de intervenção; resposta a instrumento de avaliação final do curso; estímulo à inscrição de trabalho e acompanhamento da redação de uma proposta de fala para o II Simpósio Nacional de Socioeducação; elaboração colaborativa de um relatório descritivo analítico final para os gestores da Unidade. Todas essas estratégias foram implementadas visando o compartilhamento de histórias de vida, sentimentos, valores e crenças associados à socioeducação.

A carga horária total do curso foi de 60 horas, distribuídas em 20 encontros presenciais, que ocorreram semanalmente, com 3 horas de duração cada um, entre os meses de maio a outubro de 2019.

Durante o período de divulgação do Curso, foi acordado que ele ocorreria nas dependências físicas da Unidade. No entanto, concluído o primeiro encontro, levamos ao conhecimento da diretoria da Unidade que o ambiente reservado para o curso era muito barulhento. Frente essa queixa, foi sugerido que déssemos sequência ao trabalho nas dependências de um órgão público do Governo do Distrito Federal, localizado no mesmo bairro em que se encontrava a Unidade. Assim, a partir do segundo encontro, o curso foi continuado neste local, no qual se dispunha de um espaço confortável, com cadeiras e mesas, equipamento e tela para projeção de slides.

Os temas orientadores de cada encontro foram planejados de acordo com o processo grupal, tendo sido contemplados os seguintes fenômenos: escolha e trajetória profissional; formação e identidade profissional; crenças e práticas profissionais; identidade do agente socioeducativo; desenvolvimento humano; adolescência e importância dos vínculos; adolescência e ato infracional; criminalização da pobreza e do adolescente; papel da segurança socioeducativa; empatia e afetividade; o trabalho do agente socioeducativo e o papel da escola na socioeducação; a escola em uma Unidade de Internação; o papel da escola na socioeducação e relações socioafetivas no trabalho; direitos humanos e socioeducação; trabalho do agente socioeducativo e relações intersetoriais na socioeducação; empatia e afetividade na socioeducação, e, embora o

trabalho e a identidade²⁰ do agente socioeducativo tenham sido os fios condutores do Curso, os dois últimos encontros foram, respectivamente, destinados a um diálogo mais comprometido com esses assuntos. O quadro a seguir apresenta a distribuição dos temas e dispositivos mediacionais adotados, bem como o número de participantes de cada encontro.

Quadro 2: Datas, temas/atividades e número de participantes por encontro

DATAS	TEMAS/ATIVIDADES	PRESENTES
30/05	Tema: Escolha e trajetória profissional Atividades: Apresentação das responsáveis pelo Curso; da proposta de trabalho e dos inscritos, o que foi feito por meio de mandalas, nas quais os participantes deviam descrever vivências, trocas, pessoas, que direta ou indiretamente colaboraram com suas escolhas e formação profissional.	13 participantes, dos quais 5 eram assistentes sociais externos ao Sistema
06/06	Tema: Formação e identidade profissional Atividades: Diálogo a partir da crônica; e preenchimento do edital do último concurso para o cargo de agente socioeducativo (atribuições do agente e conhecimentos específicos).	7 participantes
13/06	Tema: Crenças e práticas profissionais Atividades: Diálogo a partir de questões apresentadas na crônica.	6 participantes
20/06	FERIADO – CORPUS CHRISTI	---
27/06	Tema: Crenças e práticas profissionais Atividades: Diálogo a partir de questões apresentadas na crônica e despertadas pelo livro <i>Vigiar e Punir</i> , de Foucault Texto: Foucault, M. (1987). <i>Vigiar e Punir: nascimento da prisão</i> . (Trad. Raquel Ramallete). Petrópolis: Vozes.	8 participantes
04/07	Tema: Identidade do agente socioeducativo Atividades: Diálogo a partir da análise das relações estabelecidas no trabalho com os demais profissionais e com os adolescentes.	8 participantes
11/07	Tema: Desenvolvimento humano Atividades: Aula dialogada acompanhada de slides sobre o desenvolvimento humano, com foco na adolescência.	3 participantes
18/07	Tema: Adolescência e importância dos vínculos Atividades: Apresentação, com uso de slides e vídeos, por parte de um agente, de um texto previamente escolhido sobre o tema do encontro. Textos: Feitosa, J. B. (2014). O adolescente em situação de conflito com a lei e o vínculo positivo com a equipe multiprofissional como fator de segurança. Em: M. F. Adimari, P. C. D. Paes & R. P. Costa (orgs.). <i>Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: formação continuada de socioeducadores: caderno 5</i> . (p. 77-88). Campo Grande, MS: Ed. UFMS. Anuário de atendimento socioeducativo do NAI de 2017.	6 participantes
25/07	Tema: Adolescência e ato infracional Atividades: Apresentação, por parte de uma agente, de um texto previamente escolhido sobre o tema do encontro. Esclarecimentos concernentes ao trabalho final do Curso (Projeto de Intervenção com os Internos). Texto: Cossetin, M. (2014). A constituição dos adolescentes em conflito com a lei e a socioeducação: considerações para além da	6 participantes

²⁰ Lembrando que a opção por trabalhar com o termo “identidade” junto aos agentes se deve ao fato da expressão “sistema de *self*” ser pouco familiar a eles.

	<p>subjetivação dos sujeitos. Em: M. F. Adimari, P. C. D. Paes & R. P. Costa (orgs.). <i>Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: formação continuada de socioeducadores: caderno 5</i>. (p. 31-40). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.</p>	
01/08	<p>Tema: Criminalização da pobreza e do adolescente Atividades: Diálogo a partir de questões apresentadas na crônica e narrativas dos participantes.</p>	8 participantes
08/08	<p>Tema: Papel da segurança socioeducativa Atividades: Apresentação por parte de uma agente, com uso de slides e vídeos, de um texto previamente escolhido sobre o tema do encontro. Texto: Konzen, A. A. (2015). Parâmetros da segurança socioeducativa. Em: Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação geral do Sistema de Atendimento Socioeducativo. <i>Matriz de formação do sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): Coletânea de artigos</i>. Brasília, UnB. P. 331-356.</p>	8 participantes
15/08	<p>Tema: Empatia e afetividade Atividades: Apresentação, por parte de uma psicóloga da equipe sócio psicopedagógica do NAI (Núcleo de Atendimento Integral), do trabalho dos especialistas junto ao adolescente alcançado pela justiça.</p>	7 participantes
22/08	<p>Tema: O trabalho do agente socioeducativo e o papel da escola na Socioeducação Atividades: Diálogo a partir de questões apresentadas na crônica e despertadas por um roteiro de autoavaliação e avaliação do colega de trabalho. Apresentação, por parte de uma agente, de um texto previamente escolhido sobre o tema do encontro. Texto: Lima, M. C. S. (2017). O significado da escola em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade: o olhar dos sujeitos da aprendizagem. Em: C. L. S. Mendes; E. F. Julião & S. S. Vergílio (Orgs.) <i>Educação, socioeducação e escolarização</i> (pp. 222-242). Rio de Janeiro, DEGASE.</p>	7 participantes
29/08	<p>Tema: A Escola em uma Unidade de Internação Atividades: Diálogo a partir de questões apresentadas na crônica e despertadas por um instrumento figurativo a partir do qual foram avaliadas as relações estabelecidas entre os agentes e a escola dentro da Unidade de Internação. Apresentação do trabalho pedagógico realizado junto aos adolescentes, por parte de um professor da escola vinculada à Unidade de Internação na qual trabalham os participantes.</p>	7 participantes
05/09	<p>ENCONTRO SUSPENDIDO PARA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS FINAIS DO CURSO</p>	---
12/09	<p>Tema: O papel da escola na socioeducação e relações socioafetivas no trabalho Atividades: Diálogo a partir de questões apresentadas na crônica e narrativas dos participantes.</p>	4 participantes
19/09	<p>ENCONTRO SUSPENDIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO SEMINÁRIO PROMOVIDO PELO MPU²¹</p>	---
26/09	<p>Tema: Direitos humanos e socioeducação Atividades: Diálogo a partir de questões apresentadas na crônica e narrativas dos participantes inspiradas pelo Curso do MPU. Apresentação, por parte de uma estagiária de licenciatura e de uma das coordenadoras do Curso, de dois textos referentes ao tema do encontro.</p>	7 participantes

21 Seminário promovido pela Escola Superior do Ministério Público da União – A importância das comunidades de afeto no processo socioeducativo de adolescentes.

	<p>Textos: Pulino, L. H. C. Z. (2016). Tornar-se humano e os direitos humanos. Em: L. H. C. Z. Pulino S. L. Soares, C. B. Costa, C. A. Longo & F. L. Sousa (orgs.) <i>Educação em e para os direitos humanos</i>. Brasília, Paralelo 15, p. 125-160. Sousa Júnior, J. G. (2016). Algumas questões relevantes para compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. Em: L. H. C. Z. Pulino S. L. Soares, C. B. Costa, C. A. Longo & F. L. Sousa (orgs.) <i>Educação em e para os direitos humanos</i>. Brasília, Paralelo 15, p. 31-71.</p>	
03/10	<p>Tema: Trabalho do agente socioeducativo e relações intersetoriais na socioeducação Atividades: Apresentação, por parte de um agente socioeducativo convidado, de um Projeto de Leitura implementado junto a adolescentes em medida de internação.</p>	6 participantes
10/10	<p>Tema: Empatia e afetividade na socioeducação Atividades: Apresentação, por parte de um egresso do sistema, de uma trajetória de desenvolvimento marcada por atos infracionais e reinserção social a partir da socioeducação.</p>	5 participantes
17/10	<p>Tema: Trabalho do agente socioeducativo Atividades: Revisão do documento de devolutiva final para os gestores da Unidade.</p>	6 participantes
24/10	<p>Tema: Identidade do agente socioeducativo Atividades: Aula final, com uso de slides, sobre a identidade do agente socioeducativo. Avaliação do Curso com foco em suas repercussões subjetivas.</p>	7 participantes
31/10	<p>Apresentação, aos gestores da Unidade, das percepções dos agentes sobre a Unidade em que atuam.</p>	8 participantes e diretor da Unidade

A gravação em áudio dos encontros foi consentida pelos participantes, o que se deu pela assinatura em duas vias de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE 2), conforme estabelece a Resolução 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016) do Conselho de Ética e Pesquisa do Ministério da Saúde que rege pesquisas com humanos. Esse termo foi apresentado e explicado no primeiro encontro do qual participou cada agente.

Dos 20 encontros, três não foram gravados. Em dois deles, ocorreu que o equipamento utilizado para a gravação em áudio não funcionou. No último encontro, quando foi planejada a devolutiva do processo vivenciado para o diretor da Unidade, a equipe de coordenação do Curso optou por não utilizar o gravador nessa sessão, pelo fato de que este não havia assinado o TCLE.

Assim, foram gravados e posteriormente transcritos dezessete encontros, o que resultou em um extenso banco de indicadores empíricos. Além desse material, foram construídas crônicas para cada encontro, à exceção de cinco por razões que serão esclarecidas posteriormente. Essas crônicas consistiam em uma narrativa dos acontecimentos verbais e não verbais de cada encontro, e foram elaboradas pela pesquisadora a partir dos áudios e notas de campo. Elas eram lidas e analisadas,

instigando os participantes a refletirem dialogicamente sobre sua relação com o trabalho.

Nessa direção, já na segunda metade do Curso, visando colaborar com o fortalecimento da dimensão socioeducativa do trabalho do agente, os participantes foram orientados a construir projetos de intervenção comprometidos com o desenvolvimento do adolescente. Os projetos foram construídos sob nossa orientação e posteriormente, após a conclusão do Curso de Extensão, implementados ao menos parcialmente pelos agentes em seus respectivos locais de trabalho. Essa informação é resgatada no capítulo 5, pois compreende um importante indicador empírico desta pesquisa-intervenção.

Também foi consolidado um relatório final para o diretor da Unidade em que a maioria ainda permanecia lotada quando o Curso foi concluído. O documento foi apresentado ao diretor no último encontro da intervenção e seu conteúdo foi incorporado às análises tecidas no capítulo 5.

Além disso, como compromisso final, os agentes se inscreveram e participaram como apresentadores de trabalho no II Simpósio Nacional de Socioeducação, a saber, em duas rodas de conversa, que contaram, cada uma, com a presença de dois agentes, além da equipe de coordenação do Curso.

Procedimentos de análise dos indicadores empíricos

Quanto aos procedimentos de análise dos indicadores empíricos, devem ser destacados dois principais aspectos: um associado aos objetivos de pesquisa e outro à natureza do objeto de investigação.

Conforme exposto anteriormente, além de conhecer o sistema de crenças e os valores associados ao trabalho e às relações socioafetivas na socioeducação, objetivamos sistematizar alguns princípios teórico-metodológicos para a formação do agente socioeducativo, aqui concebida como uma experiência primariamente comprometida com o desenvolvimento do profissional. Logo, o reconhecimento do caráter dinâmico, complexo e histórico do desenvolvimento levou-nos a adotar uma metodologia de análise dos indicadores empíricos que privilegia o processo e não o produto final. Embora o Curso tenha ocorrido em um intervalo de tempo compacto (maio a outubro de 2019), nesta pesquisa o foco de investigação foi o processo de mudança dos agentes socioeducativos e não apenas as transformações (produtos) finais demonstradas por eles ao término da intervenção.

Para além de uma análise comparativa entre os enunciados tecidos no início do Curso e apresentados ao final do mesmo, pelo mero reconhecimento do tempo como

elemento inerente ao desenvolvimento, enfatizamos a relação entre essas prováveis mudanças nos sistemas de crenças e nos valores dos participantes, com os processos vivenciados no decurso dos encontros grupais.

Também a multilinearidade do desenvolvimento confirma o valor do processo. De acordo com Valsiner (2014), o caráter não-linear do processo de desenvolvimento é responsável por diferentes tipos de relações entre antecedentes e consequentes, entre o conhecimento de um estado presente e a predição de um estado futuro. Essa concepção é fundamental para o entendimento do desenvolvimento em um contexto de formação profissional.

Os temas abordados, os recursos adotados e as relações vivenciadas não garantem convergência dos processos de desenvolvimento experimentados. Consequentemente, o reconhecimento da multilinearidade do desenvolvimento foi tomado como parâmetro balizador do Curso e da análise processual aqui construída.

Sendo assim, tendo em vista a natureza dos fenômenos investigados, os axiomas que mediaram intuitivamente nossa participação na pesquisa, os objetivos traçados e os procedimentos mediacionais adotados no Curso, conduzimos uma leitura interpretativa dos indicadores empíricos em dois níveis complementares e potencialmente interdependentes de análise, assim denominados: o 1º nível síncrono, durante a intervenção e o 2º nível assíncrono, posterior à intervenção.

O 1º nível, de caráter indicial, esteve comprometido com a identificação de pistas para o planejamento e condução do processo grupal. O 2º nível, de caráter hermenêutico, foi orientado pelo ciclo metodológico proposto por Branco e Valsiner (1999), com foco na sistematização de alguns princípios teórico-metodológicos para a formação do agente socioeducativo.

Os indicadores empíricos construídos com os agentes socioeducativos foram examinados, ainda durante a pesquisa-intervenção, a partir de uma análise microgenética, de base indiciária. Lembrando, conforme esclarece Goes (2000), que a apreciação microgenética busca articular “o nível microgenético das interações sociais com o exame do funcionamento dialógico-discursivo, salientando, ainda, as propostas de vinculação com as proposições do paradigma semiótico indiciário” (p. 09). Para Rojo (1997), a orientação discursiva ou enunciativa em estudos de processos interativos, privilegia a dimensão dialógica e relaciona interação, discurso e conhecimento, daí o porquê do alinhamento da análise com os princípios do dialogismo.

Assim, ao longo de todo o período de realização do Curso, nos intervalos entre um encontro e outro, dedicamo-nos à análise de detalhes, voltando nossa atenção para os temas que transversalizaram o fluxo do diálogo, em cada encontro, tendo em vista as contribuições de cada participante e a produção de significados no âmbito das

relações intersubjetivas. Esse processo se deu em meio aos procedimentos de gravação do áudio, da elaboração da crônica e do planejamento do encontro grupal. Essas etapas responderam a três principais compromissos: 1) identificação dos temas que deveriam ser incorporados ao Curso, 2) construção processual de devolutivas a respeito do que vinha sendo abordado a cada encontro e 3) eleição de dispositivos mediacionais favoráveis ao intercâmbio comunicativo do grupo. De modo sucinto, o 1º nível de análise, síncrono à intervenção, responde a duas principais perguntas: o que deve ser trabalhado em um Curso de Formação de Agentes Socioeducativos e como esse conteúdo deve ser abordado.

Por outro lado, como esclarece Gadamer (2005) sobre o caráter hermenêutico da pesquisa, para que a compreensão ocorra é preciso que aquilo que tentamos interpretar faça sentido para nós mesmos. Alves (1991) acrescenta que a abordagem hermenêutica “parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (p. 54).

Sendo assim, no 2º nível de análise, considerando a possibilidade compreensiva da hermenêutica e o caráter educativo desta pesquisa-intervenção que se deu em um Curso de Extensão, buscamos reconhecer as bases de justificação dos signos, crenças, valores, ações, posicionamentos dinâmicos de *self*, por meio do diálogo a respeito da semiosfera socioeducativa. Como defende Hermann (2003), “a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (p. 83). Para tanto, realizamos uma análise qualitativa das transcrições, acompanhada de uma releitura analítica das crônicas. Em seguida, desenhamos uma triangulação das análises tecidas em ambos os níveis, de acordo com cada uma de suas etapas, visando responder à seguinte pergunta: para que serve um Curso de Formação de Agente Socioeducativo?

Em síntese, esses níveis de análise compreenderam, respectivamente, as seguintes etapas:

1º nível de análise - síncrono à intervenção:

- 1.1. gravação do áudio de cada encontro;
- 1.2. elaboração de crônicas para cada encontro;
- 1.3. mediação do processo grupal.

2º nível de análise - assíncrono à intervenção:

- 2.1. análise qualitativa das transcrições, acompanhadas de uma leitura analítica das crônicas;
- 2.2. triangulação das análises tecidas em ambos os níveis, de acordo com cada uma de suas etapas.

Visando contribuir com o entendimento de cada uma dessas etapas de análise, a seguir elas são apreciadas separadamente.

1º nível de análise - síncrono à intervenção:

1.1. Degravação do áudio de cada encontro

A degrevação é uma experiência subjetiva importante e neste trabalho ela impôs horas de dedicação à tarefa, tendo sido realizada por mim, pela pesquisadora mestranda e, em menor proporção, por uma das estagiárias de licenciatura que participou do Curso. Esta etapa resultou em um extenso *corpus* de análise, que representa tanto as falas construídas durante os encontros, como também o modo como elas foram traduzidas por nós que degravamos o material.

Para garantir confiabilidade ao material, foram estabelecidas regras quanto ao modo como o áudio deveria ser degravado. Assim, as três pessoas que se encarregaram desta tarefa adotaram cuidados comuns: indicar o nome do participante em negrito, antes de apresentar a fala dele; fazer a pontuação da fala considerando tanto a entonação do participante, como as normas gramaticais; colocar três pontos para indicar pausas durante a fala; entre parênteses, indicar manifestações emocionais (risos, suspiros...) ou falas simultâneas do grupo; e escrever inaudível para palavras e/ou fragmentos impassíveis de escuta.

[...] a transcrição tendo por fim uma análise da enunciação deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registro da tonalidade dos significantes) como paralinguística (anotações dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico, etc.) (Bardin, 2000, p.174).

Os fenômenos investigados nesta pesquisa não foram associados à construção linguística ou características de fala dos entrevistados, por exemplo, quanto às regras que regem a língua portuguesa. Por essa razão, optamos por preservar o modo coloquial de expressão da palavra falada, porém, quando necessário, para tornar a redação mais clara ao leitor desta tese, corrigimos algumas colocações, tais como “muleque”, “tá”. Alguns vícios e cacoetes também foram subtraídos da transcrição, quando essa alteração não modificava o conteúdo da narrativa, por exemplo, “certo”, “sabe”, “né”, “entendeu”, “tipo”. Em contrapartida, as interjeições foram preservadas (“Uau”, “Nossa”, “Caramba”), porque, embora seu significado esteja condicionado ao tom adotado pelo falante – o que não é captado pela transcrição – no texto escrito elas compõem a linguagem afetiva, portanto, expressam uma função emocional importante.

Este procedimento foi adotado porque julgamos fundamental construir relatórios que nos permitissem voltar aos diálogos tecidos em cada encontro tantas vezes quantas

fossem necessárias. Assim, embora esta etapa tenha ocorrido durante a intervenção (1º nível de análise – síncrono à intervenção), concluído o Curso, todas as transcrições foram revisitadas acompanhadas de suas respectivas gravações. Nessa varredura, muitas correções foram feitas e encerrado esse procedimento “intrajuiz”, o material foi concluído com um total de 875 páginas.

1.2. Elaboração de crônicas para cada encontro

Esta segunda etapa de análise, assim como a anterior, foi realizada ao longo de todo o Curso. Assumi²², ao adotar essa metodologia de trabalho, que minha subjetividade não compreende uma fonte de desordem para o processo de interpretação dos indicadores empíricos. Ao contrário, eu a tomei como um recurso dialógico válido, o que exigiu de mim não apenas o reconhecimento da impossibilidade de me “neutralizar”, mas sobretudo uma prudência crítica e uma atitude de abertura perante os participantes desta pesquisa.

Para serem construídas, as crônicas exigiam uma escuta atenta dos enunciados de cada encontro. Assim, embora tenham ficado sob minha responsabilidade, compreendiam textos multivocais, nos quais diferentes posições, hipóteses e sugestões foram confrontadas entre si. Dito de outro modo, as crônicas, nesta pesquisa, consistiram em uma proposta de interpretação subjetiva, em que a subjetividade da pesquisadora se vincula à subjetividade dos enunciadores.

Em cada uma das crônicas, priorizei momentos de produção compartilhada de significações; problematização de sentimentos, crenças e valores; negociação de diferentes posicionamentos de *self* e momentos de tensionamento, em particular de discordâncias e acusações. Portanto, metodologicamente, as crônicas foram adotadas nesta pesquisa-intervenção como recurso semiótico para a mediação de reflexões que se mostravam necessárias no grupo, dados os objetivos propostos para o Curso de Extensão.

1.3. Mediação do processo grupal

Como mencionado anteriormente, pautada no princípio da dialogicidade, esta pesquisa-intervenção buscou subverter a tradição monológica ainda hoje vigente na maioria dos cursos de capacitação profissional. Assim, para estimular a participação dos agentes, ou seja, promover o intercâmbio comunicativo, foram adotados diferentes recursos mediacionais.

²² Nesta seção da tese, a redação se encontra na primeira pessoa do singular porque quem construiu todas as crônicas foi a pesquisadora doutoranda, autora principal deste trabalho.

Logo de início, observamos que os agentes dispensavam a adoção de estratégias comprometidas com o incentivo à participação deles, pois esta acontecia espontaneamente tão logo chegassem ao local do Curso. Entretanto, visando incentivar diálogos sobre a relação dos agentes com seu trabalho, considerando as crenças, as relações socioafetivas e as práticas, a cada encontro, a partir da degravação do áudio, buscávamos identificar os aspectos que haviam predominado explícita ou implicitamente no processo comunicacional e que impunham uma nova mirada. Realizada essa análise, além do tema, recursos eram eleitos para mobilizar os agentes a visitarem de modo analítico suas ideias, seus sentimentos, suas práticas e relações estabelecidas no contexto do trabalho.

Nesse sentido, o planejamento e a condução de cada encontro ocorreram conforme o processo de elaboração grupal, aqui compreendido como uma “realidade molecular micropolítica, como plano de forças, sempre longe do equilíbrio e da linearidade” (Rodrigues, 2017, p. 205). A proposta, que se desenhou ao longo do processo, buscou valorizar as diferentes interconexões e entrelaçamentos vivenciados pelos participantes, de modo que os dispositivos propostos visavam favorecer o diálogo e não silenciar o grupo como ocorre nas relações monológicas (Bakhtin, 2008).

Portanto, todos os dispositivos mediacionais adotados foram colocados a serviço da comunicação do grupo, visando estreitar o diálogo, que implica, segundo Marková (1990), cooperação mútua entre os envolvidos no processo comunicacional. Os efeitos subjetivos dos recursos mediacionais adotados foram contemplados no capítulo 5, destinado às significações construídas no decorrer do Curso de extensão, na seção “mediação do processo grupal: é conversando que a gente se conhece”.

2º nível de análise - assíncrono à intervenção:

2.1. Análise qualitativa das transcrições, acompanhada de uma releitura analítica das crônicas

A partir da transcrição do material gravado em áudio, sob inspiração do aporte teórico-filosófico que subsidiou a pesquisa e norteadas pelos objetivos traçados para o Curso, selecionamos trechos de diálogos, de forma episódica, visando evidenciar a trajetória e a processualidade do grupo, demarcando os temas privilegiados pelos participantes no âmbito de suas trocas interpessoais.

Ao ler as transcrições de cada encontro, comprometemo-nos com a identificação de sentidos e significados elaborados no espaço discursivo, configurados em cadeias de episódios, experiências, sentimentos, emoções, descritos por palavras que se integravam em enunciados, orientados por posicionamentos político afetivos. Nesse sentido, além da cadência e frequência de apresentação dos temas apresentados pelos

integrantes do grupo, buscamos examinar a ênfase dada aos mesmos, bem como os posicionamentos de concordância e discordância frente os assuntos retratados.

Em última instância, procuramos articular os sistemas de crenças e os valores individuais com a cultura coletiva que integram, visando identificar como os participantes constroem sentidos sobre os diversos objetos que os interpelam no cotidiano do trabalho, tendo como fio condutor seu papel de agente socioeducativo. Embora esse nível de análise permita uma apreciação microgenética dos posicionamentos de *self*, o foco nesta etapa se dirigiu à sua dimensão meso- e macrogenética, pois nosso interesse foi verificar para que serve um processo de formação profissional.

Isso se deu à luz do pressuposto de que a semiosfera socioeducativa integra os sistemas de *self* dos agentes, preservando-os, ou convocando-os à revisão das vozes que os povoam, e o Curso intentou verter a atenção dos participantes para esta dinâmica, convidando-os a uma análise sobre a dimensão política de seu exercício profissional.

2.2. Triangulação das análises tecidas em ambos os níveis (síncrono e assíncrono), de acordo com cada uma de suas etapas.

Nesta última etapa de leitura dos indicadores empíricos, denominada triangulação das análises tecidas nos níveis anteriores, dirigimos nossas lentes aos elementos que transversalizaram todos os encontros do grupo, visando estabelecer elos de ligação entre indícios de desenvolvimento dos participantes desta pesquisa-intervenção (mudanças em seus posicionamentos de *self*) com o processo vivenciado no decorrer do curso. Nosso propósito, nesta seção, era desenhar alguns princípios teórico-metodológicos atinentes a processos de desenvolvimento e formação profissional do agente socioeducativo.

PARTE III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS INDICADORES EMPÍRICOS

Os conhecimentos construídos ao longo desta pesquisa-intervenção indiciam pistas importantes sobre a semiosfera socioeducativa, da qual participam os agentes socioeducativos. Na análise estabelecida, privilegamos os elementos que pudessem colaborar com o entendimento das crenças dos agentes concernentes aos fenômenos com os quais trabalham, como: adolescente, família, processos de desenvolvimento e educação, ato infracional, medida socioeducativa, unidade de internação, agente socioeducativo, dentre outros associados a estes. Também foram alvo desta análise as atuações laborais dos agentes socioeducativos e as relações socioafetivas por eles experimentadas no âmbito da socioeducação.

Esse caminho de compreensão foi trilhado a partir de dois níveis complementares de análise, conforme esclarecido no capítulo anterior: um nível síncrono à intervenção e outro assíncrono à intervenção. No quinto capítulo desta tese, apresentamos, em diálogo com conceitos da psicologia cultural, Teoria do *Self* Dialógico e com princípios bakhtinianos, as significações construídas ao longo do processo conforme cada etapa dos níveis de análise implementados.

A apresentação das informações construídas conforme o nível de análise executado justifica-se pelo compromisso assumido de decifrar processos favoráveis ao desenvolvimento de novos posicionamentos de *self* e contribuir para a sistematização de princípios concernentes a processos de formação do agente socioeducativo. Essas pretensões exigem a valorização do processo, do caminho percorrido e não apenas dos conteúdos que preencheram essa trajetória. Sendo assim, congruentemente com esses propósitos, a seguir serão apresentadas as significações construídas no âmbito de cada nível de análise.

CAPÍTULO 5

SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS NO DECORRER DO CURSO DE EXTENSÃO

Compõem este capítulo os dois níveis de análise dos indicadores empíricos já referenciados nesta tese.

1º nível de análise: síncrono à intervenção

Degravação dos áudios de cada encontro: afinal, sobre o que devemos conversar em um curso de qualificação profissional para agentes socioeducativos?

Diferente do que acontecia durante os encontros (foco no aqui e agora), no esforço de degravação, a mirada se dirigia para o passado, ou seja, para o que havia transcorrido no âmbito das trocas interpessoais estabelecidas por todos os integrantes do grupo, o que incluía a pesquisadora e auxiliares de pesquisa, responsáveis pela degravação. Nossa atenção voltava-se para a interatividade estabelecida entre os participantes do grupo, para o que era falado, discutido, ampliado, confirmado, ou revisto dialogicamente no contexto e dinâmica criados para esta pesquisa-intervenção.

Embora o objetivo principal da degravação seja a transposição das informações orais áudio gravadas em informações escritas, nesse processo de escuta já começam a comparecer os axiomas de leitura dos fenômenos. Durante o ato de escutar e transcrever, também são construídas, intuitivamente e sob inspiração de determinados aportes teóricos, hipóteses de entendimento dos objetos de investigação. Deste modo, a partir da digitalização do material áudio gravado, impressões sobre o processo vivenciado eram elaboradas.

Por conseguinte, a transcrição dos diálogos estabelecidos ao longo do Curso permitiu a identificação de pistas para o que deveria ser explorado, a cada encontro, e para a elaboração das crônicas (2ª etapa da análise síncrona), favorecendo a condução do processo grupal. Apesar da degravação ter ocorrido ao longo de todo o período de realização desta pesquisa-intervenção, nesta seção, serão retratadas as transcrições referentes aos cinco primeiros encontros. Essa decisão se justifica pelo fato de que foi fundamentalmente nesses encontros que o temário do Curso foi reconstruído, o que se deu não apenas pela natureza dos assuntos retratados ainda durante este período de estabelecimento de vínculos entre os participantes, como também pelo enfoque adotado por eles ao abordar cada tema.

Sobre esse aspecto, estimamos que a quantidade de inscritos no Curso (n=8) acabou por consistir em uma vantagem para o estreitamento das relações e o

estabelecimento de vínculos entre os agentes. Já nos dois primeiros encontros, instaurou-se um clima de acolhimento e respeito favorável à exposição de ideias, percepções, relatos e contraposições, o que foi interpretado como uma demanda dos agentes. Os participantes pareciam requerer um espaço de diálogo sobre o que os interpelava no cotidiano do trabalho, haja vista a espontaneidade das trocas interpessoais e a permanência deles, ao término dos encontros, em suas cadeiras.

Além disso, nesses encontros iniciais identificamos que recursos mediacionais seriam mais adequados para a condução do processo dialógico de revisão das crenças, dos valores e posicionamentos de *self*. Confirmamos a importância do intercâmbio comunicativo, pautado na valorização dos saberes dos participantes e em suas relações com o trabalho, pois é no cotidiano da unidade de internação que os agentes são desafiados.

Embora em cada encontro tenhamos adotado um tema norteador do diálogo²³, o que foi feito em conformidade com o que indicava a leitura do processo grupal, os participantes privilegiaram em seus enunciados aspectos referentes: ao adolescente autor infrator; ao ato infracional; à família do adolescente; à medida socioeducativa de internação e ao próprio agente socioeducativo. Além desses, compareceram nos diálogos experimentados muitos enunciados associados aos bastidores institucionais da socioeducação, em particular concernentes à dinâmica da Unidade de Internação em que os participantes atuavam.

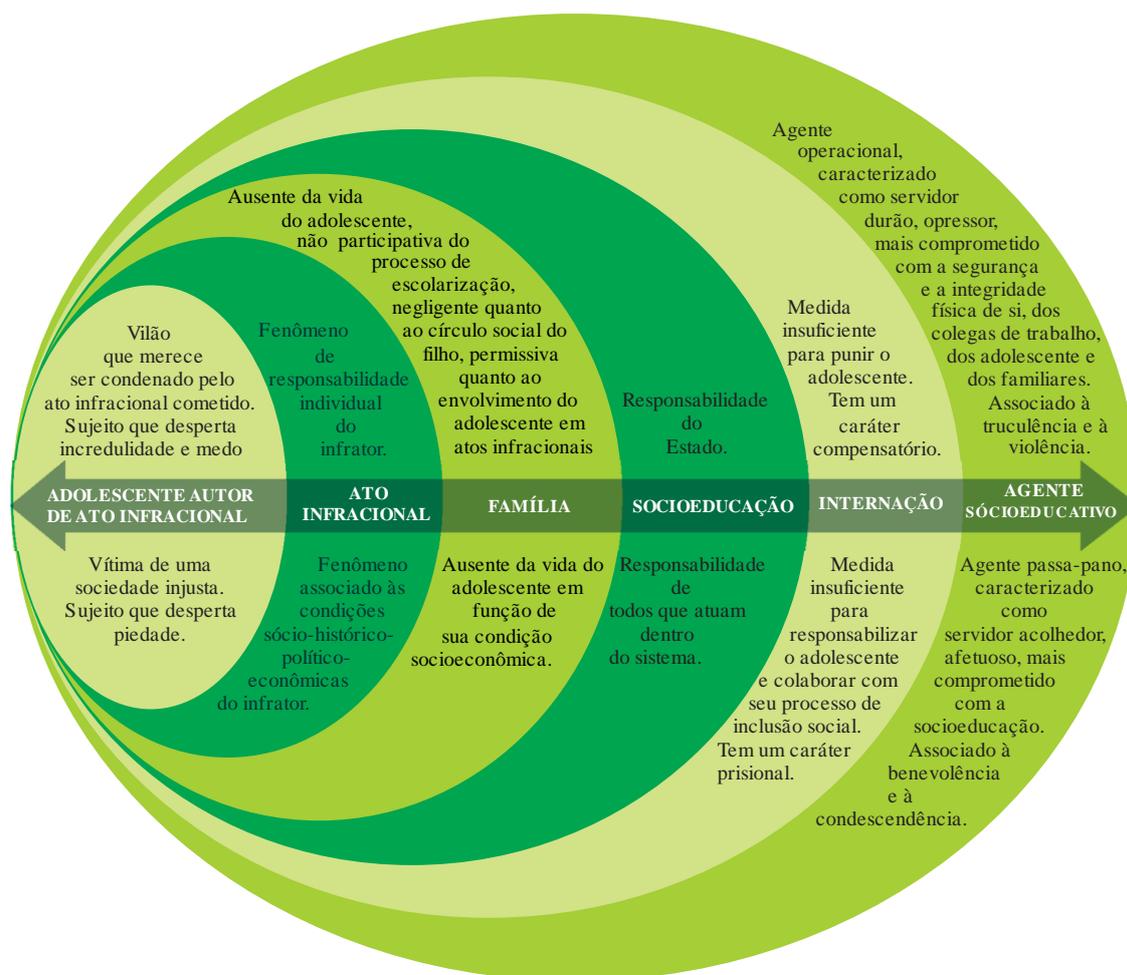
Pela figura a seguir (Figura 1), apresentamos, de modo sucinto e baseado em aproximações iniciais aos dados, um esforço de sistematização das crenças, dos valores e posicionamentos potencialmente antagônicos sinalizados pelos participantes em relação aos fenômenos supracitados, os quais dividem a figura em duas partes.

Esclarecemos, no entanto, que essa forma de apresentação, que enfatiza as oposições percebidas a partir dos enunciados dos participantes, consiste em um recurso para tornar analisável uma totalidade cujo funcionamento é orgânico e mutuamente interdependente. Dito de outro modo, para ser coerente com as perspectivas semiótico-cultural e dialógica que fundamentam esta tese, compreender as bases do sistema de crenças e dos valores que conformam uma unidade socioeducativa exige pensar tal sistema contra o pano de fundo de seus opostos, o que não exclui o reconhecimento de que visões plurais e polissêmicas coexistem tanto na cultura pessoal, quanto coletiva. Portanto, a figura a seguir não pretende simplificar ou dicotomizar o fenômeno investigado, mas tão somente facilitar a apreensão do leitor quanto aos principais

23 No quadro 2, foram apresentados os temas propostos em cada encontro.

posicionamentos dos agentes frente a alguns dos temas e questões retratados no transcorrer do Curso.

Figura 1: Indicadores de crenças, valores e posicionamentos dos agentes socioeducativos



Uma comparação dos sentidos exibidos na parte superior da figura com os demonstrados na parte inferior da mesma sugere que os agentes apresentavam visões aparentemente díspares sobre os fenômenos retratados. Entretanto, como adverte Faraco (1988), a respeito das pesquisas de inspiração bakhtiniana, “não se trata de trabalhar com oposições abstratas, nem com conflitos dicotômicos; trata-se de buscar a unidade dos contrários, não pelo ecletismo, pelo relativismo ou pelo niilismo, mas pela síntese dialética” (p. 30).

Por essa razão, o espaço de diálogo oferecido aos agentes socioeducativos durante esta pesquisa-intervenção buscou ser favorável à análise das crenças, dos

valores e dos posicionamentos de *self*. Embora marcadamente polifônicos, tais posicionamentos revelaram-se alinhados às crenças evidenciadas nos enunciados construídos no âmbito das trocas interpessoais promovidas no Curso. As crenças, por seu turno, demonstraram-se organizadas em dois principais sistemas que coexistiam entre os agentes: um mais inclinado para explicações que individualizavam os fenômenos retratados e outro mais comprometido com explicações que associavam os fenômenos a fatores sociais.

Ilustra essa análise o caráter consecutivo dos elementos apresentados na metade superior da figura 1 e, por outro lado, na metade inferior da mesma figura. Em geral, quando o participante retratava o adolescente como um vilão que merece ser condenado pelo ato infracional cometido, isso se dava pelo fato da infração ser interpretada pelo viés ontológico, segundo o qual, o delito reflete um problema moral do indivíduo que o cometeu. Assim, ainda que a família viesse a integrar as razões pelas quais o adolescente delinuiu, a culpa recaía sobre o autor do ato.

Nesse enquadre, a família, em geral, era retratada como um sistema ausente da vida do adolescente, seja porque não participava do processo de escolarização, porque era negligente quanto ao círculo social do filho, ou permissiva quanto ao envolvimento do adolescente em atos infracionais. No entanto, nesse fluxo de compreensão, seu papel foi associado exclusivamente à reparação do dano, quando o ato infracional cometido pelo adolescente apresentava reflexos patrimoniais.

O Estado, por sua parte, era enfatizado em seu papel penal. Assim, mediante o adolescente infrator, lhe cabe imputar uma pena de severidade proporcional à gravidade do delito cometido. A internação, nessa concepção, era muitas vezes retratada como insuficiente para punir o sujeito à altura da infração, sobretudo quando esta era análoga a um crime hediondo. Para alguns agentes, três anos de privação de liberdade não compreende uma medida justa diante de uma infração que leve à morte da vítima, por exemplo. Ao adotar essa perspectiva, o agente socioeducativo posicionava-se como um servidor mais comprometido com a segurança e a integridade física dos que atuam no sistema, em particular a dele próprio.

De modo alternativo, os aspectos agrupados na metade inferior da figura, também apareceram consecutivamente nos enunciados dos agentes. Quando retratado como vítima de uma sociedade injusta e de uma família ausente da vida do adolescente em função de sua condição socioeconômica, o adolescente infrator despertava piedade. Neste caso, o Estado, com a colaboração de todos que atuam no sistema, devia oferecer um serviço mais eficaz quanto à promoção da responsabilização e inclusão social do adolescente que delinuiu. Nessa linha de entendimento, o agente

socioeducativo adota um posicionamento de servidor acolhedor, afetuoso, aparentemente mais comprometido com a socioeducação.

Contudo, nesse mesmo enquadre, a internação era percebida não como uma ocasião favorável à reintegração social do adolescente. Ao contrário, identificada ao sistema prisional, era avaliada como ineficaz por segregar o sujeito da sociedade como forma de punição, sem necessariamente lhe assegurar condições de reintegração social.

Tais conjuntos de crenças, como se pode perceber, vieram acompanhados de dois principais posicionamentos de *self* opostos entre os agentes socioeducativos: um associado à truculência e à violência (denominado 'operacional') e outro, à benevolência e à condescendência (denominado 'passa pano'). Ambos os posicionamentos insinuam uma concepção de adolescência pautada na incapacidade do sujeito, na subtração de seu potencial de mudança. Além disso, sugerem antinomias, ambivalências, contradições e conflitos. Enfim, uma rede complexa de signos que ora sustentam e justificam a punição, ora vitimizam e descomprometem o adolescente frente ao processo de responsabilização socioeducativa, devendo, portanto, ser problematizada e revista.

Essas análises iniciais, realizadas ao longo dos cinco primeiros encontros do Curso, embora não tenham assumido um caráter exaustivo, possibilitaram uma aproximação global ao sistema de crenças dos participantes e indicaram alguns dos eixos que deveriam ser explorados na continuidade da intervenção. Adicionados a eles, outros fenômenos foram abordados ainda nesta etapa inicial da pesquisa-intervenção. Por essa razão, a seguir serão contemplados os eixos identificados, acompanhados de enunciados que os exemplificam, constituindo o campo de significação ou de valores do qual o tema faz parte. Esta análise colaborou para a composição do temário do Curso.

Como enfatiza Bakhtin/Volochinov (2014), há certa estabilidade na conformação dos discursos, os quais se vinculam à estabilidade própria da sociedade ou da comunicação.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras da arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. (...) Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (Bakhtin, 2003, p. 294).

Levando em conta a trama intrincada de discursos sociais na qual se inserem os enunciados individuais dos participantes da pesquisa, os fragmentos de fala apresentados a seguir refletem visões que se alinham com o histórico das concepções

relacionadas ao cuidado de crianças e adolescentes no Brasil, que se referem aos paradigmas caritativo, filantrópico-caritativo e de bem-estar social. Tais paradigmas são próprios dos períodos que antecederam ao sistema de justiça juvenil da atualidade, transformado pelo ECA e a lei do SINASE.

Adolescente que cometeu ato infracional

Quem não conhece fala: trabalhar com bandido? Trabalhar com **marginal**? É isso que a gente diz. É feio a gente falar! Mas é isso que a sociedade vê, infelizmente. (Luz, 30/05/2019 – 1º encontro).

De imediato, parece que a organização do enunciado coloca em tensão dialógica a posição da agente socioeducativa e da sociedade. Contudo, ao dizer “a gente”, a participante apresenta-se como parte da cultura coletiva, no âmbito da qual o adolescente que cometeu ato infracional é concebido como “bandido/marginal”. Conquanto seja “feio”, o que os de fora do sistema socioeducativo dizem dos adolescentes coincide com o que os de dentro falam, embora não devessem.

Embora a tentativa de Luz fosse a de contrapor o preconceito atribuído à sociedade ao julgar os adolescentes como “bandidos” à sua visão como socioeducadora (“a gente”), ao falar que “a gente diz”, ela elimina a oposição e ergue uma aproximação, da qual ela se envergonha (“é isso que a gente diz. É feio a gente falar”).

De modo geral, o adolescente que delinuiu era constantemente descrito como um sujeito que desperta, além do medo, sentimento de vingança e desejo de submissão:

Existe mesmo uma apreensão, no sentido de... de ter receio. “Nossa se acontecer, como nós vamos nos portar?” Um medo, uma preocupação. E existe um desejo [...] de que aconteça um tumulto. [...] Por exemplo, assim: “quero o plantão com emoção²⁴”. Tem um monte de servidor que quer o plantão com emoção. Ele já chega falando: “Eu quero... eu não dei uns tapas na orelha dum menino, não dei umas prensas, não botei aqui na barra?” De verdade! Eles falam isso. (Ravena, 27/06/2019 – 4º encontro).

Mesmo os dois agentes comprometidos em resguardar os adolescentes de olhares que os estigmatizam como bandidos, também relataram que não se sentiam seguros com eles. Dessa forma, ao longo do Curso, dentre outras questões, buscamos refletir sobre a seguinte pergunta: *como uma Unidade de Internação pode colaborar com*

24 A expressão “plantão com emoção” era utilizada para nomear um plantão no qual o agente socioeducativo precisou lidar com muitas ocorrências, as quais, em geral, compreendem brigas, tumultos, tentativas de fuga da Unidade, auto-agressão, tentativas de suicídio, dentre outros episódios protagonizados pelos adolescentes.

o processo de subjetivação do adolescente em medida socioeducativa, favorecendo o desenvolvimento de uma nova compreensão de si e do mundo que o cerca, de sua autonomia e inclusão social, sendo ele concebido como um criminoso não apenas porque cometeu um ato infracional, mas, antes, por ser adolescente, pobre e morador da periferia?

Atos infracionais

Várias instituições falharam antes. A escola falhou... a família falhou, o Estado falhou. O sistema inicial falhou. [...] Poderia evitar muito mais atos infracionais aí fora, se tivesse um olhar mais atencioso para o inicial. (Fábio, 30/05/2019 – 1º encontro).

Já ouvi falar que esses meninos são uns pervertidos, piores espécies, perigosos, terríveis. (Ravena, 30/05/2019 – 1º encontro).

Embora no 1º encontro do Curso, o grupo tenha sido orientado a pensar sobre as experiências, trocas e pessoas, que de alguma forma colaboraram para definir suas escolhas profissionais, os participantes trouxeram para a roda de conversação os motivos pelos quais os adolescentes cometem atos infracionais. As falas indicavam concordância quanto ao entendimento de que se trata de um fenômeno complexo, associado a fatores tanto internos, quanto externos ao adolescente. Contudo, analisadas separadamente, as participações sugeriam duas principais perspectivas de compreensão: uma, que associava o ato infracional às condições socioeconômicas e outra, à natureza, ao caráter supostamente inato e/ou à moral do adolescente.

Os enunciados apresentados acima exemplificam, respectivamente, tais perspectivas. No primeiro, ao discorrer sobre o fracasso das instituições sociais, o participante demonstra seu posicionamento, enfatizando o contexto social no âmbito do qual o ato infracional é construído. Para ele, não se trata de um fenômeno de causa interna a quem o comete, mas sim de uma experiência associada às instituições que deveriam, em tese, cuidar do adolescente. No segundo enunciado, a agente expressa a opinião de outros – “já ouvi falar” – segundo os quais o ato infracional é fruto de um desvio de quem o comete.

O primeiro capítulo desta tese abordou as mudanças paradigmáticas pelas quais passou a justiça juvenil, mostrando que a partir do século XX os sistemas judiciais de determinação da responsabilidade do adolescente que delinuiu assumem uma tendência de reconhecimento jurídico do adolescente como pessoa em desenvolvimento que merece proteção da família, da sociedade e do Estado. Não se trata de vitimizar o adolescente, mas compreendê-lo à luz das condições sociais de vida.

Entretanto, como ilustra o enunciado correlato a uma visão de caráter mais ontológico/essencialista, o ato infracional ainda continua sendo compreendido na semiosfera socioeducativa como fruto de um sujeito abjeto. Essa perspectiva de entendimento remonta ao tratamento judicial reservado ao público infante juvenil anterior à legislação atual, ou seja, sugere a presença de modelos explicativos e interventivos ainda pautados em uma lógica policialesca e psicopatologizante. Se a causa de seu desvio não está dentro dele, reside em sua família, que também se apresenta como um sistema disfuncional, conforme retrata o eixo temático apresentado a seguir.

Em suma, conforme introduzido no início desta análise da degravação, essas visões antagônicas a respeito do ato infracional (viés sociológico *versus* viés ontológico) pareciam resultar, entre os agentes socioeducativos, em dois principais posicionamentos: um mais piedoso, outro mais punitivo. Em ambos há uma descrença quanto à capacidade de mudança por parte do adolescente. Dada a relevância do reconhecimento antecipatório como condição básica para que um processo de educação colabore para mudanças orientadas para o futuro, buscamos tensionar a seguinte questão: *como o agente socioeducativo pode colaborar com o desenvolvimento do adolescente duvidando da capacidade de mudança do sujeito, tomando-o ora como vítima de uma sociedade injusta, ora como um vilão?*

Famílias

Eu vejo que às vezes a mãe vem aqui, e já é uma cultura. Não, eu estou aqui, mas eu vou visitar meu marido e meu filho que estão presos. Então a gente vê que é um ciclo, que na própria família já acontece isso. [...] a família às vezes até apoia, porque quando eles praticam tráfico de drogas, e trazem muito dinheiro pra família, os familiares dão apoio. Então, a mãe não acha um absurdo o filho ser preso por tráfico. Porque, querendo ou não, é um dinheiro. Então, a família às vezes se vê beneficiada. Então a família apoia. (Céu, 30/05/2019 – 1º encontro).

Você vê adolescente aí, a mãe está no trabalho, foca no trabalho o dia inteiro para poder sustentar a casa, quando tem um pai, muitas vezes o pai não dá atenção. Ele chega em casa vai bater no filho, vai espancar. (Fábio, 30/05/2019 – 1º encontro).

As famílias dos adolescentes também foram tema incorporado aos diálogos dos participantes. Segundo os agentes, elas compõem a construção do ato infracional, seja pelo exemplo (existência de familiares envolvidos com o crime), pela violência no

processo de educação dos filhos, e/ou ausência da mediação parental adequada, como exemplificam respectivamente os enunciados acima.

O mito da família desestruturada e omissa, presente durante as fases caritativa e filantrópico-caritativa da justiça juvenil, parece não ter sido superado na visão dos agentes participantes da pesquisa. Segundo esse modelo tutelar, as infrações cometidas por adolescentes decorriam das condições socioeconômicas de suas famílias, como sugerem os enunciados de Céu e Fábio. Portanto, embora o conceito de situação irregular, subjacente ao modelo tutelar, tenha sido superado pelo ECA, a estigmatização das famílias das classes populares permanece compondo a cultura coletiva.

Por outro lado, identificamos entre os participantes uma preocupação em implicar as famílias no processo de recuperação do adolescente. Havia uma defesa quanto à retomada dos encontros conduzidos anteriormente por profissionais da equipe do psicossocial com pais/responsáveis dos jovens recém ingressos no sistema:

Toda quinta feira tinha um encontro com as mães. No acautelamento, os novos adolescentes que chegavam, tinham um encontro com a mãe. Meu pai do céu. Eu chegava a arrepiar. As mães choravam, elas se abriam, os adolescentes falavam, as psicólogas... gente, era um momento lindo. O que que aconteceu? Tirou. Por quê? Porque não tem servidor (Alguém diz: "Porque não tem especialista"). Porque não tem especialista. (Luz, 13/06/2019 – 3º encontro).

Apesar do reconhecimento da importância da inclusão da família no processo socioeducativo dos jovens, os agentes não se colocavam como corresponsáveis nesse sentido, o que foi, então, trabalhado durante o Curso. Considerando que os objetivos da socioeducação são extensivos às famílias dos adolescentes, *o que compete aos agentes quanto ao engajamento das famílias no processo socioeducativo?*

Escola

A escola não é atrativa! Mal tem educação física nessas escolas para esses meninos. Por que vocês não fazem basquete? "Não, na minha escola nem Educação Física não tinha, seu agente". Escola super precária. (Fábio, 30/05/2019 – 1º encontro).

Por isso que eu sou a favor de um outro modelo de socioeducação: uma escola, uma atividade profissionalizante, e talvez só à noite que ele ficaria ali. Agora, aqui, a tendência é quase que ficar a maior parte do tempo. Ele só vai pra aula, que é uma aula de projetos, de manhã, os

adolescentes do M1 ficam à tarde e à noite presos. É muito tempo. Então, eu acho que tinha que ser alguma coisa que responsabilizasse, que fizesse ele pensar. Será que a cadeia faz ele pensar? (Luz, 13/06/2019 – 3º encontro).

Acho que pelo menos a escola deveria fazer o papel dela. [...] Eu nunca vi uma aula de verdade. Eu sei que lá são séries misturadas, culturas misturadas, mas acho que eles pelo menos poderiam fazer alguma coisa de verdade, sabe? Você vê a professora chega com um violão, lá, começa a tocar música gospel por 45 minutos, os moleques cantam, aí, depois, ah, beleza, tchau. Porra, isso não é aula. Isso não é nada. Não é nada isso. (Luther, 13/06/2019 – 3º encontro).

A indignação presente no enunciado de Fábio indicia uma expectativa não correspondida quanto ao papel preventivo e protetivo a que a escola deveria corresponder. Seu estado precário parece inviabilizar os objetivos que poderia alcançar junto aos adolescentes, como, por exemplo, a construção de outras trajetórias de vida, que não a de envolvimento com atos análogos a crimes. Esse acréscimo se deve ao fato do agente ter feito suas considerações sobre a escola quando ele discorria sobre o que leva o jovem ao ato infracional. A situação não muda quando o jovem é alcançado pela justiça, uma vez que a escola da Unidade também carece de qualidade.

Conquanto a escolarização não tenha sido um tema proposto inicialmente para o Curso, ela compareceu em quase todos os encontros, tornando-se, especialmente pela diversidade de sentidos atribuídos a ela, pauta da intervenção. Destarte, seu funcionamento depende, em certa medida, da disponibilidade do agente em conduzir o jovem para as dependências físicas da escola.

Além disso, apesar do SINASE (2016) parametrizar a execução das medidas enfatizando o caráter pedagógico da socioeducação, ainda existe uma responsabilização maior da escola quanto a essa dimensão do trabalho socioeducativo, o que pode resultar em um descompromisso dos profissionais que atuam no sistema. Luz ilustra esse risco, ao associar o favorecimento da reflexão e responsabilização do adolescente à escola. A participante chega a reivindicar um tempo de permanência maior do adolescente na escola da Unidade (“Ele só vai pra aula, que é uma aula de projetos, de manhã”), dando a entender que compete à escola a dimensão pedagógica da medida socioeducativa.

Em contrapartida, no terceiro enunciado, observamos uma descrença em relação à escola da Unidade Socioeducativa. Para o agente, que tem formação em pedagogia, a escola da Unidade não apresenta uma proposta pedagógica satisfatória.

Ele demonstrou descrédito quanto ao trabalho desenvolvido. O posicionamento desse participante ganhou sentido quando o mesmo, durante o Curso, acrescentou informações sobre o que pensa a respeito do processo de escolarização. Para ele, a escola tem um papel redentório, pois oferece ferramentas que asseguram a inclusão social do sujeito. Dado o caráter ingênuo desse posicionamento, além de problematizarmos o papel do agente quanto à escolarização do adolescente em uma unidade de internação, *buscamos questionar o viés meritocrático ainda presente nas práticas pedagógicas e, ao que tudo indica, também nas práticas socioeducativas.*

Agente socioeducativo

Quando eu fui fazer esse concurso, na Secretaria da Criança, era para atendente socioeducativo. De lá pra cá já, virou Secretaria da Justiça e o cargo, agente socioeducativo. Então, existe uma maioria, uma maioria esmagadora de pessoas que gostam, tentam e esperam que nossa profissão se alinhe mais para o lado da segurança. Não é meu caso. [...] eu prefiro mais uma abordagem de socioeducação, mais que de segurança. (Ravena, 30/05/2019 – 1º encontro).

A gente é segurança ou é socioeducação? Pra mim, segurança. Segurança 90%. Socioeducação, 10%, infelizmente. A socioeducação quem tinha que fazer é o especialista, e eles não estão conseguindo fazer o trabalho deles. A nossa área é segurança. Tem que cuidar deles ficarem na tranca, deles estarem fazendo atividades da escola, e voltar com eles depois, de garantir a audiência deles e depois garantir que eles retornem à Unidade. (Luther, 30/05/2019 – 1º encontro).

Essas oposições quanto à percepção do papel do agente socioeducativo foram interpretadas como um fenômeno a ser explorado no âmbito do Curso. Os próprios participantes trouxeram os prejuízos que esses posicionamentos opostos podem acarretar para a continuidade do trabalho na socioeducação. Além disso, conforme uma agente alertou, o excesso de compromisso com a segurança pode estar escamoteando um receio por parte dos profissionais de que o adolescente venha a se insuflar frente um agente que o trata com respeito. “Acho importante essa visão de segurança, mas acho também que ela esconde muita coisa, em questão dessa postura que se tem: não posso ter nenhum tipo de sensibilidade, é questão de segurança” (Participante 9, que não permaneceu no Curso, 30/05/2019 – 1º encontro).

Aqui a segurança aparece associada especialmente à proteção do próprio servidor, o que confirma o lugar no qual é colocado o adolescente em medida de

internação – sujeito perigoso a ser contido pelas grades e artefatos de contenção, como a tonfa, o spray, as algemas, a bailarina e o módulo disciplinar²⁵. “Eu não fico vulnerável em momento nenhum. Eu tomo conta da minha segurança o tempo todo. Eu não deixo adolescente passar nas minhas costas” (Participante 10, que não retornou ao Curso, 06/06/2019 – 2º encontro).

É importante esclarecer que os participantes desta pesquisa, já nos primeiros encontros do Curso, quando retratavam o uso de dispositivos de contenção junto aos adolescentes, o faziam com muita ressalva. Para todos, com exceção de um, as medidas de segurança não deviam sobrepujar as comprometidas com a responsabilização. Entretanto, os mesmos servidores que assim concebiam a segurança enfatizavam o quão difícil é atuar com foco na socioeducação, e não na contenção do adolescente. Para eles, o compromisso com os princípios socioeducativos pressupõe, além do envolvimento de todos os agentes, um engajamento da sociedade e do Estado, pois não será uma simples medida socioeducativa o que assegurará mudança de vida ao adolescente que cometeu um ato infracional. São necessárias políticas públicas comprometidas com a proteção e a garantia de direitos da criança e do adolescente, o que se alinha ao princípio da responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e a defesa do público infante juvenil, conforme o segundo princípio do SINASE (2016).

Sobre esse eixo temático que emergiu em diferentes momentos dos primeiros encontros do Curso, houve quem defendesse a separação das funções de segurança e socioeducação, assim como das equipes que exercem cada uma:

Eu acho que o nosso papel, como agente, é mais segurança do que é socioeducação. A socioeducação foi feita há muito tempo já, lá na sociedade. Foi feita pelos especialistas, mas a gente não. A gente é segurança! Enquanto a gente não acordar pra isso, vai continuar do jeito que está. (Luther, 06/06/2019 – 2º encontro).

Acho que seria muito mais produtivo se a gente tiver uma equipe da segurança e uma equipe da socioeducação. Porque primeiro que tem uma indisposição muito grande com alguns colegas. E tem uma visão de

25 Além das algemas, artefato de conhecimento popular, no âmbito da socioeducação podem ser legalmente utilizados para conter fisicamente o adolescente as seguintes técnicas: bater ou conter seus movimentos com a tonfa (bastão emborrachado), o spray (contendo substância extraída de vegetais que incomodam os olhos), a bailarina (procedimento pelo qual os adolescentes são algemados em uma barra de ferro, ou na janela dos alojamentos de pé, como forma de castigo impetrado pelos agentes) e o módulo disciplinar (transferência provisória para alojamento destinado aos adolescentes que se envolvem em ocorrências disciplinares no âmbito da própria unidade de atendimento socioeducativo; quando no módulo disciplinar, o adolescente fica privado do banho de sol e de frequentar a escola).

segurança, que acreditam que a gente não deve dar escuta nem nada porque esses meninos já estão completamente comprometidos e que não existe possibilidades de diálogo e de contribuir para mudança (né) na trajetória de vida deles. (Ravena, 06/06/2019 – 2º encontro).

Não adianta você ser o opressor e o educador, não vai dar certo nunca e o opressor que eu digo, não é o fato de você bater e tal. É você que vai fechar a grade, então, é você que tá botando o cadeado pro menino tá ali, você que tá tirando o cadeado, você tá brigando com ele. Aquela parte mesmo de segurança. Como você sendo o opressor, você vai ser o educador? Não funciona. (Morgana, 06/06/2019 – 2º encontro).

Embora também houvesse quem defendesse o alinhamento das duas dimensões no trabalho do agente, segurança e socioeducação, identificamos, sobretudo pela adoção dos termos “operacional” e “passa pano”, que, na prática, predominavam ações ora mais inclinadas para a segurança, ora para o acolhimento do adolescente. Por essas razões, nortearam a intervenção as seguintes questões: *o que e quem define o trabalho do agente socioeducativo?* Essa reflexão apareceu associada à discricionariedade do cargo, aspecto interpretado por nós como outro eixo temático a ser trabalhado na intervenção.

Discricionariedade do cargo de agente socioeducativo

Existe uma liberdade de atuação muito grande e que aí, cada um quer inventar a pólvora, todo mundo entende que pode seguir por um caminho x ou y.” Então, uns querem se destacar sendo mais operacionais, cuidando muito mais da segurança (né?) se qualificando nesse sentido. Aí, outros querem é... destravar aí, abrindo novas frentes de atuação, mais na área da socioeducação. Então, aí, acaba não se padronizando. (Ravena, 04/07/2019 – 5º encontro).

Não obstante os princípios e as normativas do SINASE, a agente indicou que cada servidor adotava um posicionamento profissional menos compatível com tais princípios do que com seu sistema de crenças. Isso é tão procedente, que, em um grupo constituído por apenas oito agentes, foram identificados alguns cujos enunciados os aproximavam mais da segurança e outros, da socioeducação. “O agente que se acha mais socioeducador, que gosta de conversar, ele acaba se descuidando da segurança, e coloca em risco até a própria vida dele” (Participante 10, que não retornou ao Curso, 06/06/2019 – 2º encontro).

Conforme mencionado no segundo capítulo desta tese, os documentos que regem a Socioeducação, embora apresentem ações a serem desenvolvidas pelo agente socioeducativo, não as detalham quanto ao modo como devem ser executadas. Essa “liberdade de atuação”, como descreveu Ravena, eleva a discricionariedade do agente socioeducativo no cumprimento das atividades profissionais e pode comprometer o alinhamento das ações. Ao mesmo tempo em que autoriza uma flexibilidade na aplicação das normas e diretrizes da socioeducação aos casos práticos, a discricionariedade abre margem para uma indesejável arbitrariedade na condução do trabalho por parte do agente socioeducativo.

No caso do grupo acompanhado, ainda nos primeiros encontros do curso, percebemos o predomínio de uma visão bastante divorciada entre as duas dimensões que constituem o trabalho a ser realizado pelo agente socioeducativo. As funções de segurança e socioeducação pareciam inconciliáveis o que, além de alimentar posicionamentos opostos (operacional *versus* passa pano), também resultou em uma distribuição das responsabilidades entre os setores que compõem a socioeducação. De modo geral, os responsáveis efetivos pela ação socioeducativa seriam os especialistas (psicólogo, pedagogo e assistente social) e professores da escola da unidade de internação. Contrariando esse posicionamento, no entanto, como ilustra o enunciado abaixo, Ravena defende um trabalho multidisciplinar orientado por projetos, dos quais também os agentes participariam:

Eu acho que devia ter equipes multiprofissionais e que... com projetos. É, né? Assim, encabeçada por projetos, de modo que, se mudasse o agente, o trabalho continuaria sendo desenvolvido e que existisse, sim, um espaço de... de... discricionariedade para... para as pessoas poderem implementar, porque senão não sai do lugar. Porque se não tiver um espaço para... para testar, para abranger, para inovar, a gente... se o sistema está ruim, ele vai continuar ruim. (Ravena, 04/07/2019 – 5º encontro).

Tendo em conta a ocorrência desses posicionamentos antagônicos, além da discricionariedade do cargo de agente socioeducativo, buscamos refletir sobre o princípio da intersetorialidade no âmbito da socioeducação, afinal, *o que compete a cada equipe e setor que constituem o Sistema Socioeducativo?*

Intersectorialidade do trabalho

Compreendida como “articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social, inclusão e enfrentamento das expressões da questão social” (Cavalcanti, Batista & Silva, 2013, p.

1), a intersetorialidade pode ser tomada como uma forma articulada de trabalho mais compatível com a densidade do fenômeno atendido pelo sistema socioeducativo.

Segundo o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE (Brasília, 2016), “a intersetorialidade é um eixo estruturante da organização dos serviços e possibilita processos decisórios organizados e coletivos que culminam em ações capazes de impactar positivamente as políticas socioeducativas” (p. 327). Não obstante a intersetorialidade afigurada, a comunicação e a articulação de objetivos e metas por ela exigidas passam ao largo do cotidiano de trabalho dos agentes, conforme comenta Ravena:

Se existisse, sim... eu acho legal a ideia de existir um grupo de trabalho e, aí, com uma... alguém da gestão que conduzisse “Olha, gente, nosso projeto é esse aqui, vamos caminhar nesse sentido? O objetivo é esse.” Com metas e tal, seria interessante. Mas, aí, só acrescentando que eu acho que seria muito interessante de esse grupo de trabalho ter, por exemplo representatividade dos especialistas e da escola, porque ninguém trabalha sozinho. Não é só o agente. (Ravena, 04/07/2019 – 5º encontro).

O enunciado acima, ao passo que confirma a importância da atuação com distribuição de papéis e responsabilidades (“porque ninguém trabalha sozinho”), delata a ausência de articulação entre os servidores da socioeducação. Se não há articulação por parte dos profissionais de uma mesma unidade de trabalho, quiçá entre organizações e instituições corresponsáveis pelos serviços.

Algumas expressões e palavras presentes no mesmo enunciado, tais como, “grupo de trabalho”, “gestão”, “projeto”, “objetivo”, “metas” e “representatividade”, indiciam o desejo de articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações a serem implementadas junto aos adolescentes em conflito com a lei, ao mesmo tempo em que evidenciam uma realidade de trabalho marcada pela falta de sinergia e integração.

Ainda sobre a distribuição dos compromissos impostos pela socioeducação, em particular na medida de internação, uma das participantes frequentemente reivindicava um alinhamento epistemológico e metodológico entre todos os profissionais que atuam no sistema. Ao abordar, por exemplo, a separação entre segurança e socioeducação, Ravena disse: “se fosse pra ter dois, que mudasse a cultura desses agentes de segurança, pra um não atrapalhar o trabalho do outro, entendeu?” (06/06/2019 – 2º encontro).

Assim como ela, Fábio relatou que havia feito “um trabalho sobre homofobia, preconceito social (falas simultâneas). Explicando que você não tem o direito de julgar

o outro porque gosta de A, ou B, e tal. [...] Aí, depois veio uma agente feminino (risos), gritando: ‘eh, mas entre esses meninos só tem baitola mesmo’” (06/06/2019 – 2º encontro).

Esses enunciados corroboram estudos sobre a importância da congruência das ações realizadas pelos profissionais da socioeducação (Yokoy, 2012) e confirmam que a intersetorialidade, a começar pelas relações estabelecidas no âmbito de cada setor, implica uma predisposição ao diálogo. Isso não significa anular particularidades, mas reconhecer os domínios temáticos, comunicando-os para a construção de uma síntese. Nesse caso, *que valores devem nortear a leitura do fenômeno e o planejamento das ações por parte de cada setor dentro da socioeducação?* Essa pergunta nos conduziu ao próximo tema.

Direitos humanos

No caso dos conhecimentos específicos: trabalho em equipe; trabalhar a empatia, né? conhecimentos do ECA, SINASE, direitos humanos, defesa pessoal, procedimentos de segurança, controle emocional, tolerância à frustração (risos), conhecimentos sobre temáticas relacionadas à adolescência, DST's, drogas e primeiros socorros. (Galadriel, 06/06/2019 – 2º encontro).

Esse enunciado foi construído no âmbito do 2º encontro da intervenção, no qual foi proposto aos participantes que complementassem o texto do último edital de concurso para o cargo de agente socioeducativo. Para tanto, foram subtraídos os conhecimentos específicos e as atribuições do cargo. Como os direitos humanos apareceram em todas as respostas do grupo, constatamos que existia conhecimento teórico por parte dos agentes quanto aos valores que devem nortear o trabalho na socioeducação. Entretanto, vários enunciados evidenciaram que o sistema socioeducativo ainda se apresenta distante do ideário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que nos levou a manter esse tema como pauta do nosso Curso. A título de exemplo:

Aí, entra um monte de novos servidores, já formados com outra mentalidade: “opa, eu vou trabalhar com ressocialização, eu fiz concurso pra Secretaria da Criança, vou trabalhar como socioeducador, o edital foi todo baseado em direitos humanos e tal, então, (inaudível) mas lá é igual um CAJE. Não, mas existe um, a gente se ilude pensando, existe uma ideia de progressão, de pensar que a gente vai avançar e vai trabalhar dessa forma, mas chegou lá e a prioridade foi: “vamos cuidar primeiro só da segurança, depois, quando essa segurança estiver um pouquinho

mais redonda, a gente vai começar a falar”. Nunca vai estar redonda. (Participante 9, que não permaneceu no Curso, 06/06/2019 – 2º encontro).

O enunciado confirma a cultura prisional ainda vigente nas unidades de internação, o que contraria a doutrina da proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes. Como enfatizam Saraiva e Correia (2015), mesmo quando o adolescente comete um ato infracional, ele deve ser destinatário de ações preventivas e inclusivas, pois, como sujeito de direitos, permanece titular de todas as políticas públicas sociais e de proteção comprometidas com os adolescentes em geral. Além disso, segundo os autores, para garantir acesso aos direitos e a condições dignas de vida, o sistema socioeducativo deve reconhecer o adolescente não apenas como um sujeito de direitos e responsabilidades, mas também como uma pessoa em situação peculiar de desenvolvimento. Nesse sentido, considerando as contradições do sistema, buscamos responder à seguinte questão: *o que pensam os agentes socioeducativos sobre o desenvolvimento do sujeito que cometeu um ato infracional?*

Desenvolvimento humano

Os posicionamentos dos agentes frente ao adolescente evidenciaram campos de significados impregnados de preconceitos e violência, ainda não superados no âmbito da justiça juvenil. Esses campos semióticos perpetuam signos, valores, concepções e crenças sobre o adolescente que delinuiu nada favoráveis ao estabelecimento de vínculos com ele, especialmente porque ora o vitimizam, transferindo para o entorno a culpa ou razão que determina a infração (visão ambientalista de desenvolvimento), ora o destituem do potencial de desenvolvimento e mudança, por identificar nele uma pretensa natureza infratora (visão inatista de desenvolvimento).

Assim, considerando que os campos semióticos referentes à adolescência foram aquilatados em grande medida pela ciência psicológica, preservamos como pauta do curso reflexões sobre o desenvolvimento humano, com ênfase na adolescência. Buscamos problematizar os riscos do reducionismo e do determinismo, tanto de viés inatista quanto ambientalista, apresentando como contraponto os princípios da psicologia cultural, que guiaram o enfoque dos temas tratados nos encontros, conforme demonstra o enunciado a seguir, que compreende parte da apresentação da pesquisadora:

A gente está dentro de um laboratório que trabalha com a teoria da psicologia cultural, aliás, não é uma teoria, mas uma perspectiva, porque ela abriga várias teorias, mas a grosso modo, não quero dar uma aula,

não se trata disso, a gente entende o contexto, como um ambiente absolutamente repleto de sentidos, de significados, de signos, a partir dos quais a gente se desenvolve. O que a Ravena está trazendo é realmente muito importante. Dentro dessa organização, tanto física, que parece muito mais uma cadeia, do que um ambiente socioeducativo, uma vez que tem muita grade, muito cadeado, enfim, os signos, entendam esses elementos como signos que veiculam mensagens, veiculam sentidos, eles explicitam que aquilo ali é uma cadeia. Então, fica muito evidenciado o que é enfatizado no sistema: a questão da segurança, que vem, por sua vez, acompanhada por outra ideia, que se trata de um sujeito perigoso. Não fosse perigoso, não haveria a necessidade de se adotar tantos dispositivos de vigilância, de proteção. Se a gente confia, a gente não fica adotando tudo isso, a gente permite que a pessoa transite e tal, como acontece em alguns países. [...] o que a gente está discutindo ao longo desses encontros é fundamentalmente isso: a identidade do agente está muito associada à natureza do serviço a ser prestado. Então, qual é, qual precisa, *qual deve ser esse serviço? Ele tem que ter um cunho mais de segurança, por conta da periculosidade do adolescente, ou ele pode estar mais comprometido com a socioeducação, porque se concebe o adolescente efetivamente como um sujeito em processo de desenvolvimento e que é capaz de construir outros posicionamentos de self que não os que o levaram ao ato infracional?* (Pesquisadora, 27/06/2019 – 4º encontro).

Empatia

Tive umas situações difíceis na vida, então, eu consigo com facilidade, assim, trabalhar muito a escuta, pensar muito do ponto de vista dos direitos humanos, de entender com clareza e ser empática à história de vida desses meninos. (Ravena, 30/05/2019 – 1º encontro).

Aí, uma coisa que acontece é que... o exercício da empatia mesmo. Eu acho que ela, realmente, veio naturalmente. Porque vem, porque tem características da gente, desde sempre, mas eu acho que eu me esforço para me colocar mesmo na condição desse menino. E uma coisa que sempre pesa muito, para mim, que é o que... o que me faz pensar que... que... que esse menino merece e deve ter, além de entender que ele é gente igual a mim, igual a todo mundo. É uma convicção de achar que

todo mundo naquela condição poderia estar fazendo coisa parecida.
(Ravena, 04/07/2019 – 5º encontro).

No primeiro enunciado, a participante articula sua capacidade de “ser empática à história de vida desses meninos” à sua trajetória de vida. Segundo a agente, isso se deve ao fato dela ter vivenciado “situações difíceis na vida”. Já no segundo enunciado, a mesma agente acrescenta seu esforço para se “colocar mesmo na condição desse menino”. Portanto, embora apresente uma visão espontaneísta da empatia (“Eu acho que ela, realmente, veio naturalmente. Porque vem, porque tem características da gente, desde sempre”), a participante enfatiza seu compromisso de compreender o adolescente com quem trabalha a partir da condição de vida dele.

Acreditamos que o sucesso da socioeducação está associado, dentre outros inúmeros aspectos, à qualidade das relações estabelecidas entre os profissionais da socioeducação e os jovens. O agente socioeducativo é apenas um exemplo, já que os internos permanecem sob seus cuidados grande parte do tempo em que cumprem uma medida socioeducativa, sobretudo quando se trata de internação. Quando existe disponibilidade e capacidade de escuta por parte dos profissionais da socioeducação, os jovens sentem-se mais seguros e receptivos ao que a medida lhe oferece (Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2015).

A exemplo do que propõem Mota e Matos (2010) tendo como referência o contexto educacional de crianças institucionalizadas, acreditamos que a identificação afetiva com os agentes socioeducativos “pode ser relevante na natureza das trajetórias de vida potenciando o desenvolvimento da qualidade das relações com o exterior, nomeadamente através do desenvolvimento de competências de comunicação e confiança com os pares” (p. 246). Lembramos, no entanto, que não se trata apenas de competências, mas de valores atuando sobre as ações das pessoas.

Embora a palavra empatia não tenha comparecido com frequência nos primeiros encontros do grupo, por sua importância em relação aos objetivos da socioeducação, foi incorporada ao temário do Curso. Isso se deu também pelo fato de a termos associado à leitura que o profissional era capaz de construir a respeito do ato infracional. De modo geral, como dito anteriormente, a contextualização deste levava o agente a forjar uma visão de adolescente vítima, enquanto a explicação do ato a partir de características internas ao adolescente culminava com uma representação de adolescente delinquente. De tal modo que, no lugar de estreitar as relações e constituir vínculos de confiança com ele, condição fundamental para o processo de socioeducação, o profissional alternava sentimentos de pena e raiva. Quando experimentava raiva do adolescente, e como efeito, posicionava-se como opressor, identificava-se com o papel de colaborar com a punição dele; quando o sentimento era

de pena, comiseração, ele se posicionava como o salvador, que deve resgatar o adolescente de uma condição de menos-valia social ou moral.

Esses posicionamentos ambivalentes podem acarretar riscos para o desenvolvimento de todos os envolvidos na socioeducação, do profissional ao adolescente. Por essa razão, no decorrer do Curso, sob inspiração de Matusov (2018), buscamos não instilar “bons valores” nos agentes, ensinando-os, por exemplo, a serem empáticos. Ao contrário, buscamos envolvê-los em avaliações críticas dos valores que os têm guiado na ação socioeducativa, que é o cerne do que o autor denomina de educação dialógica ontológica crítica. Para o autor, o objetivo desta orientação pedagógica é “uma busca descontraída do exame crítico do eu, da vida e do mundo” (p.xx), que coloque em suspensão as bases normativas da moralidade.

Sendo assim, apesar das instabilidades e rupturas que o processo de desconstrução de valores pode criar, pelo fato de que valores são os pilares que definem e orientam as pessoas e suas relações com o outro, o Curso foi conduzido tendo por alvo o imenso desafio de favorecer a revisão de valores que têm sido perpetuados, ao longo da história da justiça juvenil. As reflexões foram mediadas de forma a privilegiar a relação dos agentes com seu trabalho, o que resultou em uma intensa conversação sobre elementos concernentes à Unidade em que atuavam: *como vocês caracterizam a Unidade em que atuam, quanto ao modelo de gestão, condições físicas e materiais de trabalho, processos de comunicação, relações socioprofissionais com servidores do mesmo e de outros setores?*

Elementos concernentes à Unidade de trabalho

A incidência deste tema ainda nos primeiros encontros do Curso foi tão intensa que no lugar de resgatar fragmentos da degravação para exemplificá-la, nesta ocasião optamos por esclarecer que as críticas referentes às condições de trabalho foram acolhidas ao longo do Curso e, posteriormente, retratadas em um documento construído coletivamente com os agentes e apresentado formalmente ao diretor da Unidade. Neste documento, foram privilegiados aspectos concernentes aos modos de funcionamento da Unidade. Assim, em virtude do que foi abordado pelos participantes desde os primeiros encontros do Curso, as informações foram organizadas em 7 eixos de análise: 1) condições físicas, materiais e humanas; 2) relações socioprofissionais; 3) processos de gestão; 4) processos de comunicação; 5) desafios vivenciados pelos agentes socioeducativos; 6) potencialidades da Unidade e 7) sugestões para a Gestão da Unidade. Tais eixos correspondem ao teor dos comentários tecidos pelos participantes sobre seu ambiente de trabalho, sistematizados no documento referido.

Considerando os objetivos desta etapa de análise, importa dizer que os agentes aproveitaram dos encontros como espaço de desabafo, retratando suas vivências de satisfação, mas principalmente de frustração no trabalho. Foram enfatizados conflitos socioprofissionais com servidores da própria carreira e de outras e conflitos com os adolescentes. A partir desses desabafos, constatamos desde o início que os agentes, em unanimidade, reconhecem as deficiências da medida socioeducativa de internação, insuficiente para promover a responsabilização do adolescente que delinuiu. Sendo que essas deficiências foram associadas também às precárias condições de trabalho, levando-nos a valorizar essas reflexões ao longo do Curso.

Crenças e valores: aspectos a serem privilegiados na qualificação profissional do agente socioeducativo

Os enunciados construídos e oferecidos por cada sujeito em uma cadeia dialógica particular têm uma relação complexa com valores, os quais foram definidos, por Branco e Valsiner (2012), como disposições motivacionais profundamente enraizadas nos domínios afetivos dos indivíduos. Frequentemente, as pessoas falam sobre seus valores, mas eles podem significar expectativas idealizadas, ou ainda, os princípios morais sob os quais o sujeito pretende pautar suas orientações e ações cotidianas. Portanto, podemos desejar e ter esperança de sermos guiados na vida por certos valores - e podemos elaborar bons discursos sobre eles - mas não raramente estamos fazendo escolhas e orientando nossas interações no cotidiano em direção a tipos completamente diferentes de valores.

Por essas razões, o Curso foi conduzido tendo por compromisso o exame crítico da semiosfera socioeducativa, aqui compreendida como um sistema de signos revestido de valores nem sempre favoráveis aos objetivos da socioeducação. Esta etapa da análise confirmou a importância da revisão não apenas das crenças, mas também dos valores imbrincados nas práticas profissionais dos participantes desta pesquisa.

Essa posição quanto à formação dos agentes alinha-se à proposta de educação estética, delineada por Zanella (2006) e exemplificada por Mendes e Marinho-Araújo (2016). A educação estética compreende uma dimensão sensível, ou seja, um modo específico de relação com a realidade, fundamentado na sensibilidade e nos sujeitos em relação. Por aproximação, a educação estética, neste caso, pode desencadear novas formas de estar com os outros e consigo mesmo, novas significações para as medidas socioeducativas e para as relações estabelecidas no contexto da socioeducação. Isso porque a postura sensível tem o efeito de mobilizar formas criativas de ultrapassar as ações habituais do campo educacional, podendo conduzir os sujeitos envolvidos com os processos de educação a estranhar os conhecimentos que estão

naturalizados e (re)inventar as relações estabelecidas nesse ambiente educacional (Lopes, Gesser & Oltramari, 2014).

De fato, a análise tecida nesta seção, centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos, durante os cinco primeiros encontros do Curso, contribuiu para a identificação dos sistemas semióticos informais presentes na socioeducação. Embora tenham sido privilegiados outros assuntos nos encontros, os participantes trouxeram para o debate todos os fenômenos sublinhados nas análises apresentadas até aqui (adolescente que cometeu ato infracional, atos infracionais, famílias, escola, agente socioeducativo, discricionariedade do cargo de agente socioeducativo; intersetorialidade do trabalho; direitos humanos; desenvolvimento humano; empatia; elementos concernentes à Unidade socioeducativa). Além disso, essa apreciação dos indicadores empíricos ofereceu informações favoráveis para a 2ª etapa de análise também conduzida contemporaneamente à intervenção: elaboração de crônicas para cada encontro. É sobre esta etapa que discorreremos a seguir.

Elaboração de crônicas para cada encontro: tudo o que dissermos pode ser utilizado a nosso favor

Ai, meu Deus! Eu queria ler esse livro. (referindo-se ao conjunto das crônicas) (Luz, 15/08/2019 - 11º encontro).

Concebidas e adotadas como instrumento de organização dos significados compartilhados nos encontros, as crônicas seguem o entendimento de Bakhtin (2014). Para esse autor, a comunicação compreende um processo interativo que suplanta a transmissão de informações. O sujeito, ao falar ou escrever, impregna em seu texto marcas profundas de suas experiências, seus grupos sociais, sua sociedade, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social. Nas palavras do autor:

O livro, isto é, o ato de fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (...) Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores. (Bakhtin, 2014, pp. 127-128).

Embora as crônicas não compreendam um livro propriamente dito, elas foram construídas a partir dos diálogos estabelecidos entre os agentes no âmbito do Curso e integraram a discussão ideológica do grupo. O que se deu ou porque respondiam a

alguma questão, refutavam ou confirmavam ideias, antecipavam respostas e oposições potenciais, apoiavam ou reprovavam posicionamentos, ou instigavam reflexões.

Dentro dessa perspectiva bakhtiniana, as crônicas, como qualquer enunciação, compuseram a corrente de comunicação verbal estabelecida entre os participantes desta pesquisa. Portanto, foram adicionadas à organização do espaço físico no qual ocorreu o curso, ao enquadre do tempo, à metacomunicação relacional vivenciada nos encontros, à distribuição de tarefas no decorrer do processo, ao lanche comunitário, dentre outros atos sociais que compuseram a comunicação do grupo.

Para Ghiglione (1986), a organização de significados pela comunicação está associada não apenas à necessidade do sujeito de compreender suas experiências no mundo, mas também de coletar artefatos úteis para superar a precariedade de sua condição humana. Conforme descrito nos capítulos introdutórios desta tese, e problematizado a partir da 1ª etapa de análise deste estudo, o agente socioeducativo experimenta um cotidiano de trabalho marcado por tensões dialógicas quanto a sua atuação profissional. Muitas vezes, comprometido com a segurança, ele tende a negligenciar a dimensão socioeducativa em sua práxis.

Assim, visando desvendar fragilidades, conhecer estigmas e preconceitos, desvelar campos de tensão, bem como dar visibilidade às potencialidades e às práticas exitosas, buscamos, com o auxílio das crônicas, organizar os diálogos estabelecidos ao longo do curso de Extensão, com foco na compreensão dos aspectos centrais em torno dos quais transcorreu cada um de seus encontros.

Nesse enquadre, a crônica foi pensada como alternativa metodológica contrária ao paradigma técnico-instrumental de formação profissional, segundo o qual, as práticas de qualificação profissional são concebidas e geralmente realizadas sob encomenda das instituições, conforme uma lógica vertical e um modelo monológico de condução do processo (Schön, 1983). No 3º encontro do Curso, uma participante comentou:

Nossa, ainda bem que você não adotou essa metodologia. Eu fiz um curso pela [Nome da Instituição de Curso Superior do DF]. Foi mais de um ano. Eu falava “nossa! Não vou fazer outro não!” Foi muito chato! Muito chato! [...] Eu acho, assim, o máximo! O jeito que você colocou. O jeito que está sendo trabalhado aqui. Essa coisa participativa mesmo. Porque eu não estou vindo aqui só pra pegar um diploma lá da UnB. E, assim, está sendo extremamente gratificante a metodologia que você colocou, que é exatamente essa construção, né. Não é vem dá aula, a gente vê, faz um projetinho, leva o diploma. Não! Que foi o que aconteceu com a gente no outro curso da [Nome da Instituição de Curso Superior do DF]. Então, assim, foi muito desagradável o outro curso. E aqui eu tô

vendo outra proposta. Completamente diferente. (Morgana, 13/06/2019 – 3º encontro).

Aqui vale resgatar José Saramago e justificar a menção a ele na epígrafe da seção “Curso de Extensão: estratégia metodológica desta pesquisa-intervenção”, onde se lê: “não preciso de conselhos. E não me dão porque me irritam. Irritam porque quem está dentro do trabalho sou eu. Posso estar equivocado, mas é um equívoco que resulta naturalmente do próprio trabalho”. De fato, o objetivo desta pesquisa-intervenção não foi ensinar, mas construir conhecimento coletivamente, com a colaboração de todos os envolvidos no processo, considerando a realidade do trabalho de cada um dos agentes socioeducativos que participaram desta pesquisa-intervenção.

Logo, as crônicas integraram nosso compromisso epistemológico, pois, como salienta Romagnoli (2015), pesquisas-intervenções metodologicamente estruturadas, de modo a oferecer ferramentas reflexivas e dialéticas e análises parciais aos participantes, proporcionam maior implicação de todos os envolvidos no estudo e reciprocidade nas relações entre pesquisadores e atores. De fato, essa etapa da análise, construída durante o período de intervenção, foi um importante dispositivo de mobilização e engajamento do grupo, haja vista os desdobramentos no curso da conversação, como ilustra a sequência dialógica construída no 5º encontro (04/07/2019), logo após a leitura da crônica referente ao encontro anterior:

Luther: Meu Deus! Eu falei que ia arrancar o coração de alguém! (risos e burburinho)

Luz: Você falou, não lembra não? Eu lembro, eu vi na hora.

Luther: Eu preciso ser mais moderado (risos).

Ravena: Também acho, hein.

Luther: Eu sou muito rancoroso.

Luz: Não! E ela nem colocou nenhum palavrão que você sempre fala!

Luther: Meu Deus!

Vale esclarecer que embora tenham sido realizados 20 encontros, foram construídas 15 crônicas. Isso se deu por diferentes motivos. O encontro do dia 15/08, conforme demonstra o quadro 2, contou com a participação de uma profissional do sistema. Pareceu pouco produtiva a elaboração de uma crônica referente a este encontro, pois a convidada deteve a fala por praticamente todo o tempo. No dia 10/10, o grupo também contou com a participação de um convidado, e, apesar da fala ter circulado, no encontro subsequente o grupo foi convidado a se dedicar à elaboração de uma devolutiva para o diretor da Unidade em que atuava. Sendo assim, no lugar da crônica, redigimos uma minuta do documento que seria apresentado ao diretor ao final do Curso. No dia 17/10, o grupo convergiu sua atenção à redação coletiva do

mencionado documento, esforço que também dispensou a escrita da crônica. No dia 24/10, conduzimos uma aula síntese do que havia sido trabalhado ao longo do Curso, o que também não resultou em material favorável à elaboração da crônica, pois nesta ocasião o encontro seguiu um modelo mais expositivo. Por fim, no dia 31/10, como desfecho do processo, foi apresentado ao diretor da Unidade o documento que descrevia as percepções dos agentes sobre os modos de funcionamento de seu local de trabalho.

Reunidas, as crônicas resultaram em um total de 109 páginas (uma média de 7 páginas redigidas com espaçamento simples), o que inviabiliza, ao menos em sua versão integral, sua apresentação nesta tese. Todavia, dada sua pertinência como material referente ao percurso trilhado, essa etapa da análise foi aqui incorporada, sobretudo para elucidar seu papel no processo de produção de significações e movimentos do e no grupo, tendo em vista o modo como os encontros foram conduzidos. Aqui na tese, foram acrescentados aos fragmentos das crônicas apresentados apenas os codinomes escolhidos pelos participantes para referendar as falas transpostas no texto.

Formato e conteúdo das crônicas nesta pesquisa-intervenção

Quanto à forma e ao conteúdo, via de regra, as crônicas eram iniciadas com a data do encontro a que faziam menção e com o quantitativo de presentes. Após uma breve descrição do clima inicial do grupo, o texto apresentava os primeiros passos dados no encontro:

O terceiro encontro do Curso de Extensão ocorreu no dia 13 de junho de 2019 e contou com a participação de 7 agentes socioeducativos. Em clima de descontração, o grupo aconselhou a adoção de algum texto, ou uso de plataforma virtual, em substituição à quinta feira seguinte, que coincidiria com um feriado. Esse aspecto foi retomado ao término do encontro, ocasião em que ficou acordada a leitura do livro de Foucault – Vigiar e Punir. (Crônica do 3º encontro).

O texto procurava recuperar a trajetória do encontro, dando ênfase ao modo como os episódios eram retratados, tendo em vista seus conteúdos e efeitos subjetivos nos enunciadores:

Os agentes conversaram, inicialmente, sobre as falhas no processo de comunicação no âmbito da Unidade na qual trabalham. De acordo com eles, enquanto o encontro aqui retratado ocorria, jovens da UAMA foram levados para a Unidade, para jogar futebol com os internos, sem que eles soubessem de nada. Isso, na perspectiva dos participantes, configurava

um descaso para com os agentes, de quem depende a segurança de todos no sistema. *“Como a gente ia saber disso, gente! Eu estou sabendo agora! Imagina a gente na portaria, chegam esses meninos, a gente não está nem sabendo”* (Morgana). (Crônica do 4º encontro).

Também eram apresentados questionamentos provocados por enunciações que aparentemente mereciam outras análises:

Essas considerações sugerem uma fragilidade quanto ao que compete a cada equipe do sistema. Afinal, de quem deve ser o compromisso das ações socioeducativas em seus diferentes níveis e dimensões? Dos especialistas, dos professores, ou dos agentes socioeducativos? Esse debate recupera a importância da organicidade, integração e articulação de todos os profissionais que integram o sistema. Não obstante, os participantes parecem cômicos da necessidade de superação do caráter correccional-repressivo e assistencialista das políticas de atendimento anteriores à atual legislação, mas ainda presentes no cotidiano das Unidades de Internação socioeducativa. Entretanto, não se percebe consenso quanto à distribuição e assunção dos serviços que o novo modelo sugere. *“É um absurdo você tirar um agente e botar dentro da biblioteca. É desvio de função. Não pode. Um monte de agente foi reclamar (...) Surgiu uma oportunidade de alguém ir lá, cuidar da biblioteca, mas os próprios agentes vetaram”* (Morgana). *“Porque a Fulana, do xadrez, é agente, não é professora. Aquela coisa da aula do xadrez. É o sonho de todo mundo acabar com o xadrez”* (Galadriel). (Crônica do 5º encontro).

Frequentemente reflexões conceituais e teóricas compuseram as crônicas, visando agregar novos ângulos de visão aos agentes socioeducativos:

Os agentes foram convidados a compreender a adolescência e o adolescente a partir de uma análise dos valores e dos processos de normatização de suas características, condições físicas, modos de se expressar e se colocar no mundo, lembrando que os marcadores (pontos de viragem, de transição) são idiossincráticos, mas, ao mesmo tempo, dialogam com os pontos de viragem culturalmente estabelecidos e com os significados compartilhados sobre a passagem pelos distintos ciclos da vida (Oliveira, Rego & Aquino, 2006). (Crônica do 6º encontro).

Palavras de incentivo eram acrescentadas às crônicas não apenas como reconhecimento do movimento do grupo, mas também como forma de impulsionar os

participantes a análise de seus valores, revisão de seus posicionamentos de *self* e de suas relações com o trabalho:

“As contradições do capitalismo: por que que hoje a gente produz muito mais e as pessoas estão cada vez mais pobres? Se estou produzindo mais, era para ter mais riqueza. A riqueza era para ser mais distribuída (...), mas é exatamente o contrário. Mas o interesse do capitalismo é exatamente esse: (...) fazer com que alguns fiquem mais ricos e a maioria, cada vez mais pobres. (...) Falta a sociedade civil reconhecer que ela tem força pra poder fazer alguma coisa. E não só o Estado” (Luther). *“Enquanto você se organiza em grupos pequenos, uma rua, uma quadra, um bairro, você começa a ter força. Não precisa esperar uma reunião grande, de um número de pessoas grande, você começa a ter poder dentro da sociedade com esses grupos pequenos”* (Morgana).

Considerando a coragem do grupo de entrar em contato com algumas das contradições do próprio sistema socioeducativo, de modo análogo ao que foi dito no parágrafo anterior, questiona-se se os participantes deste curso têm conseguido reunir forças para responder aos desafios que os interpelam em seu cotidiano de trabalho e conduzir movimentos de transformação, disseminação e fortalecimento de princípios e ideias mais congruentes com o ideário da socioeducação. Afinal, aqui se tem um pequeno coletivo, que optou por fazer uma pausa para contemplar as relações com o trabalho sob outra perspectiva: suspendendo-se do cotidiano (Heller, 1970/2004). (Crônica do 7º encontro).

Motivada pelo enfoque dialógico no processo de formação e desenvolvimento profissional implementado e considerando o caráter dinâmico e não linear das forças experimentadas no grupo, posicionamentos divergentes também eram valorizados nas crônicas:

Interpelados quanto a quem trabalha com a família, o grupo respondeu: *“Ninguém”* (Morgana). Porém, um dos integrantes questionou: *“Se a gente ficar nesse círculo vicioso, a gente vai voltar na mesma conversa: O Estado foi ausente porque não cuidou dessa mãe. Aí, o Estado é ausente porque não cuidou do filho...”* (Luther). Frente a esse posicionamento, outra participante ressaltou: *“Não! Questionando isso, a gente muda o nosso olhar pra essa mãe. Quando ela for lá na Unidade, eu mudo a forma como eu vejo ela. Não que eu vou resolver esse problema, mas questionar isso pra mim, faz eu mudar meu tratamento*

com ela, com a família” (Morena). Esta última fala sinaliza entendimento de que responsabilizar não é nem vitimizar, nem condenar. É convocar o outro, com respeito, considerando a força do campo afetivo-semiótico, a rever seu papel perante os processos de desenvolvimento dos sujeitos que estão sob sua responsabilidade, no caso, do adolescente internado. “Graças à Deus, que voltou a reunião com as mães. Eu espero que não seja uma coisa descontinuada. E cadê a padronização do plantão? Tem gente que não tá nem aí pras mães. Gente, as mães, a gente tem que trabalhar junto” (Luz). (Crônica do 7º encontro).

Outrossim, como dispositivo de condução do Curso, a crônica atualizava os processos e compromissos assumidos por cada participante ao longo do mesmo:

Embora o grupo estivesse envolvido com os fenômenos postos em diálogo, foi necessário, por parte da coordenadora, interpor à reflexão esclarecimentos sobre o trabalho final do Curso, pois uma das participantes havia comentado que sairia mais cedo. Esclareceu-se que as ações não precisam se voltar exclusivamente para os adolescentes. Podem se dirigir aos demais profissionais e às famílias, por exemplo. O grupo demonstrou interesse na proposta, apresentando algumas ideias para construção do projeto (produto final a ser apresentado no Curso). Uma agente relatou estar interessada em implementar uma ação de interlocução entre os adolescentes (egressos e adolescentes do M1), outros manifestaram interesse em grupos temáticos (identidade de gênero; machismo, sexismo, racismo, escolha profissional). Ficou evidente um interesse comum em colaborar com o desenvolvimento dos adolescentes e com a desconstrução da cultura carcerária ainda vigente no sistema socioeducativo. (Crônica do 8º encontro).

Por fim, conforme ilustram alguns dos fragmentos de crônicas aqui resgatados, esses textos compreendiam produções multivocais, nas quais minha subjetividade alinhava-se às subjetividades dos demais participantes do grupo. Talvez por esse modo articulado de produzir significados sobre o encontro é que os agentes se diziam representados pelas crônicas. Aliás, um aspecto que chamou a atenção das pesquisadoras foi a inexistência de contraposições a esses textos. Ainda que eles viessem carregados de enunciações difíceis de serem admitidas, não houve, por parte dos agentes, nenhuma restrição, ou recomendação de mudança ao que havia sido escrito, como neste fragmento:

Paradoxalmente, o grupo acabou retratando inúmeras infrações do trabalhador, em particular do agente socioeducativo, justamente a quem,

no sistema, compete a vigilância e a observância de medida disciplinar. Pelo visto, não é somente o adolescente que deve ser responsabilizado. Conclui-se essas reflexões com uma questão apresentada no encontro: “*Se o menino matou, você responde PAD. Agora se você deixa de fazer, você não responde?*” (Luz) (Crônica do 3º encontro).

Ao contrário, a crônica costumava ser elogiada, como ilustram os enunciados extraídos da 1ª análise desta pesquisa (degravação):

Perfeita! Eu me vejo... eu vejo as falas das pessoas, como uma forma de feedback (falas simultâneas de euforia). A gente sabe quem é, né. Legal que quem não é não vai saber. Não tem como saber. É muito legal isso. (Luz, 13/06/2019 – 3º encontro).

Ah! Eu adoro essas crônicas. Eu até chamo de conto, né. [...] Mas é tão interessante. É tão... Nossa! É tão rico, né! (Luz, 27/06/2019 – 4º encontro).

Mas eu quero fazer um elogio, linda a capacidade de vocês (Morgana: “Demais, gente!”), quando eu crescer eu quero ser assim, de sintetizar toda essa conversa num texto tão claro (Luz: “Parabéns!”). Muito bacana, de verdade, parabéns! (Ravena, 27/06/2019 – 4º encontro).

Deixa eu só fazer um elogio, gente! Essa crônica, não parece. Você complementa de uma forma que (Luther: Nossa! Realmente!) tão estruturada. Que nem... que fica muito melhor! (Luther: Realmente, vocês duas estão de parabéns, viu? Nossa!) (Luz, 04/07/2019, 5º encontro).

A gente vai falando, vai falando, vai falando (Luz: Parece que fica desencadeado, aí você bota uma lógica) Aí você vem organizando tudo. (Ravena: Você dá uma amarrada maravilhosa, né?). Aí, vem com o seu pensamento, com o seu raciocínio, assim (Céu: Fica uma perfeição.) É! (Morgana, 04/07/2019, 5º encontro).

Doravante, as crônicas foram avaliadas como uma ferramenta que se ajustou aos propósitos assumidos nesta pesquisa-intervenção, especialmente no que diz respeito ao intento de sistematização de princípios teórico-metodológicos concernentes à formação profissional do agente socioeducativo em parceria com ele mesmo. Essa etapa da análise acrescentou à degravação aspectos relevantes quanto ao modo como os conteúdos retratados nos encontros deveriam ser abordados. Em outras palavras,

além de apresentarem uma espécie de síntese dos conhecimentos recuperados e construídos no âmbito do Curso, as crônicas, como instrumentos multivocais, confirmaram a importância da voz dos profissionais em contextos formativos como buscou ser esta pesquisa-intervenção.

Convém lembrar aqui que o propósito de conhecer os sistemas de crenças, as atuações laborais e as relações socioafetivas dos agentes socioeducativos justifica-se pelo pressuposto de que queixas de natureza aparentemente técnica podem expressar conflitos latentes nos modos de pensar, sentir e atuar dos profissionais. Também por essa razão, as crônicas foram importantes no processo construído em parceria com os participantes deste estudo. Elas permitiram às pesquisadoras e aos agentes retornarem a enunciações anteriores em um círculo de construção de sentidos, pelo qual aspectos implícitos podiam ser incorporados ao intercâmbio comunicativo do grupo.

Funções das crônicas nesta pesquisa-intervenção

Pelo exposto, constatamos que as crônicas cumpriram basicamente cinco funções nesta pesquisa-intervenção: 1) recuperar a memória do grupo quanto ao encontro anterior; 2) apresentar questionamentos favoráveis ao processo de formação e desenvolvimento profissional; 3) agregar conhecimentos conceituais e teóricos ao saber dos participantes; 4) valorizar posicionamentos divergentes tomando-os como parte do processo de revisão das crenças, valores e relações experimentadas no trabalho e 5) elucidar aspectos implícitos ao processo comunicacional.

Para ilustrar as funções supracitadas, será considerada a primeira etapa de análise dos indicadores empíricos desta pesquisa (degravação dos encontros), pois, além das crônicas propriamente ditas, as repercussões subjetivas que sua leitura provocava nos participantes é que permitiram a identificação dessas funções.

Quanto à primeira função, *recuperação da memória do grupo*:

Primeiro parabéns pela crônica! Ficou perfeita. Só que tem um ponto anterior dessa crônica, que coaduna com essa questão. A questão da responsabilização. A gente falou na semana passada sobre a responsabilização, e eu percebi na fala de alguns de nós, assim, o que já acontece na nossa sociedade. É um fenômeno moderno, né. É... a gente não responsabiliza o adolescente. (Luther, 30/05/2019, 1º encontro).

Também o diálogo tecido no 11º encontro, logo após a leitura da crônica, ilustra o quanto essa ferramenta pode ser favorável à recuperação da memória do grupo em um processo de formação profissional:

Luz: Eu não deveria ter saído. (falas simultâneas) Ai meu Deus! Eu tinha que ter ficado!

Ravena: Todo mundo achou que você não tinha que ter saído.

Luz: O Luther quase chorou, então a coisa deve... (risos). Então, a coisa deve ter sido (inaudível). Porque pro Luther chorar deve ter sido uma coisa bem ótima.

Céu: Emocionou. Aí, ele vai pra escolta, e a gente: “Nossa, Luther!” (inaudível) quase chorou lá no curso.

Os enunciados resgatados demonstram que a crônica permitia aos participantes acessar o que havia sido retratado no encontro anterior, colaborando, desse modo, com a manutenção do diálogo. Em se tratando de um Curso de formação profissional, consideramos esse cuidado essencial, posto que os processos de reconhecimento das crenças, sentimentos, práticas laborais e relações socioprofissionais podem resultar em repetições, paralisações, interrupções e fugas. Conforme defende Peirce (1877), os sistemas de crenças são inclinados à repetição, conformidade e estabilidade.

Além de exemplificar a relevância da crônica como dispositivo a serviço da memória do grupo, os enunciados a seguir, construídos no 13º encontro, evocam o caráter irreversível do tempo. Eles apresentam significados recuperados com insistência pelos agentes ao longo dos encontros, sugerindo, no entanto, uma recombinação semiótica vivida no âmbito das trocas intersubjetivas. Nesse nível microgenético, conforme denominam Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), experimentado em um intervalo curto de tempo, os participantes resgataram vozes e significados de outros tempos até então responsáveis pela inteligibilidade conferida aos fenômenos que compareciam nos encontros, como a socioeducação. Esta, no início do Curso, foi por diversas vezes atribuída aos especialistas e professores, portanto, ao utilizar a expressão “questão pedagógica”, a agente demonstra ter compreendido que o trabalho realizado no interior da escola é diferente do trabalho da socioeducação como um todo.

Pesquisadora: O que vocês acharam da crônica, do que foi acentuado?

Luz: Então, desde que a gente está... que a gente começou esse Curso, a gente fala muito dessa questão... Socioeducação, porque ali, a gente vê muito essa questão operacional, da cadeia, da questão da segurança. E, às vezes, a gente deixa de lado a questão da socioeducação. E, também que a gente não conhece a questão pedagógica. Quais são as competências que a escola trabalha, nesse sentido da socioeducação. Porque, às vezes, nós, como agentes, quando está lá na porta, a gente olha as aulas, assim, e não existe uma compreensão do nosso lado, o quê que o professor está trabalhando. Alguns a gente percebe, alguns professores a gente percebe que ele está tentando trabalhar a questão

da dignidade, a questão da... de... de alguns valores com esses adolescentes. Mas alguns a gente não consegue ver sentido.

Quanto à segunda função, *questionamentos provocados pelas crônicas*, observamos que as trocas intersubjetivas estabelecidas no encontro eram em grande medida instigadas pelo que havia sido contemplado nesses relatórios descritivo-analíticos. Assim, não apenas as questões elaboradas serviam de gatilho para o diálogo do grupo, mas também as análises tecidas e as vozes resgatadas, como exemplifica uma repercussão subjetiva da crônica referente ao 4º encontro:

Eu acho que a questão da discricionarietà, retratada na crônica, a própria Secretaria abriu isso. Quando ela coloca a gente, um agente de nível superior, eu não quero um agente que só tranque e feche cadeado. Para que eu quero nível superior para trancar e fechar cadeado? (Luz: “Isso!”) É alguém para poder pensar melhor, tem que articular melhor, dialogar melhor. E vejo uma coisa quando abre para especialista de artes, música, educação física, quer um trabalho mais discricionário, mais abrangente. (Fábio, 04/07/2019 – 5º encontro).

A importância da crônica como dispositivo favorável à comunicação do grupo foi intuída também pelas cobranças dirigidas pelos agentes quanto à sua leitura no encontro, como ilustram os enunciados a seguir:

A gente não vai ler a crônica? (Fábio, 11/07/2019 – 6º encontro)

Pesquisadora: Hoje não tem crônica.

(falas simultâneas de lamento)

Luz: Ah! Eu sinto falta da crônica! (15/08/2019 – 11º encontro)

Sua incorporação ao processo comunicacional do grupo se deu a ponto de se tornar objeto de conversa dos agentes, como demonstra o diálogo vivenciado no 4º encontro (27/06/2019):

Luther: Cara, essa crônica eu quero ver na semana que vem (falas simultâneas), vai dar trabalho.

Morgana: Tá cada dia piorando. A primeira foi um papelzinho, essa já foram 4 páginas e eu tô só vendo, o negócio tá só piorando.

Além disso, a crônica foi um *instrumento de teorização* a respeito de fenômenos abordados no decurso do processo (3ª função), como ilustra o enunciado a seguir: “A gente estava falando isso, achei super legal. É muito bacana como você sintetiza a nossa fala e enquadra com teorias. Teorias que já tratam das questões.” (Ravena, 25/07/2019 – 8º encontro).

No 9º encontro do grupo, referindo-se às considerações presentes na crônica sobre o círculo perverso da institucionalização compulsória estimulada pelos códigos de menores de 1927 e de 1979, um agente expressou ressignificação quanto ao que pensava sobre o adolescente que delinuiu:

E a outra coisa que eu grifei foi em relação a essa questão da desconstrução da cultura carcerária. É... eu tava vendo uns vídeos na semana passada, muitas pessoas discordam desse tipo de vídeo, estava no *youtube*, que eram algumas entrevistas com esses grandes marginais, aí, o Fernandinho Beiramar, o Marcola, o maníaco lá de Goiânia, que matou aquelas 36 mulheres, 42, sei lá, e eu tava vendo a entrevista com eles. E... lá você percebe que a gente não lida com bandido. Infelizmente essa é a realidade, a gente não lida com bandido. Eles podem ser qualquer coisa, mas bandido eles não são não. Bandidos são aqueles lá, né? Porque você percebe que a cabeça deles, aqui, é completamente diferente da mentalidade daqueles, sabe? Eles são muito mais articulados. Eles são muito mais conectados com a realidade. Eles sabem realmente o que eles fizeram, as consequências do que eles fizeram e o que fazer pra que isso não se repita. Então, assim, infelizmente, eu vou ter que discordar da minha posição anterior, né? Eles realmente não são bandidos. Não são bandidos. A cabeça deles ainda está completamente em construção e eles não têm a menor noção do que eles fazem na rua e do que eles estão fazendo. Noção tem, porque eles fazem aquilo ali de forma consciente, mas assim, eles não entendem a completude, sabe? Parece que eles só enxergam um aspecto dos atos infracionais que eles cometem e quando a gente fala em desconstrução da cultura carcerária, eu acho que passa muito por isso, da gente entender a cabeça desse menino pra saber como lidar com ele e a gente não tá fazendo isso de nenhuma forma e é muito triste ver isso, é muito triste porque a gente implementou essa cultura carcerária, mas eles não são presidiários, eles não são bandidos, como alguns outros bandidos que têm por aí. Então a gente realmente precisa fazer essa desconstrução. A gente realmente ainda não tem noção de como vai fazer isso. Não tem a mínima ideia de como vai fazer isso. (Luther, 01/08/2019 – 9º encontro).

De acordo com Hermans (2006), o confronto com a alteridade gera a necessidade de construção de um consenso e essa demanda pode, por sua vez, provocar um contexto de tensão e desenvolvimento potencial para novas posições. As crônicas, nesse sentido, parecem ter exercido esse papel alteritário, provocando nos

participantes revisão de seus posicionamentos, sobretudo quando os interpelavam a partir de considerações conceituais e teóricas sobre os fenômenos retratados no âmbito do Curso. Além das vozes dos próprios participantes, as crônicas acrescentavam vozes de outros personagens da socioeducação, como de autores renomados que discorrem sobre o assunto. Ao fazer isso, elas criavam um contexto dialógico instável que parece ter colaborado com o que Valsiner (2018) denominou de escalada mútua, processo pelo qual as posições de *self* se expandem segundo os significados produzidos, sem, contudo, promover transformações expressivas.

Como menciona Valsiner (2002), ao abordar as posições de *self* sociais e pessoais, a proliferação e dispersão de posições de modo caótico e desarticulado pode, no lugar de promover relações dialógicas instáveis, acentuar a estabilidade no *self*, ou seja, a manutenção do sistema. Nesse caso, acreditamos que as crônicas consistiram em um recurso intersubjetivo importante de organização dialógica das vozes. Por elas foi possível *valorizar posicionamentos divergentes*, tomando-os como parte do processo de revisão das crenças, dos valores e das relações experimentadas no trabalho, visando a integração e a mudança de posições. Essa potência da crônica foi tomada como sua 4ª função, a qual pode ser observada no enunciado a seguir:

É... rapidão. Só sobre a questão da crônica aqui que eu achei bem interessante, até destaquei no parágrafo que fala: Análise das nossas respostas, que é a análise das nossas respostas, daquele questionário (né?) Aí, na última pergunta aqui vocês trabalharam a questão das qualificações necessárias (né?) E, assim, muito me impressiona o fato dessa mudança (né?). De vocês terem percebido essa mudança no grupo (né?) Eu mesmo, estou bastante impressionado com a minha própria mudança, porque no início, quando eu fiz aquele edital, eu coloquei assim, as características completamente o que eu vejo hoje como um perfil operacional (né?) Não coloquei nada relacionado a emocional, nada nesse aspecto. E, inclusive, assim, essa mudança fica muito perceptível quando eu escolhi os agentes que... que no caso eu escolheria para cuidar de uma pessoa que eu gostasse, que é a Luz (inaudível) e o Fábio (risos) E eu avisei (né?) eu jamais, eu não iria, eu não iria cuidar desse menino. Então, assim, eu vejo como uma mudança muito positiva. Eu acho que eu tenho muito que trabalhar, ainda. Acho que, como todo mundo (né?), mas da minha parte fico muito feliz com essa mudança, muito feliz. Só queria destacar isso, só! (Ravena produziu um som demonstrando ternura) Eu não sou fofo, tá! (risos) (Luther, 29/08/2019 - 13º encontro).

Justamente porque valorizava e respeitava a polifonia do grupo e as tensões dialógicas inerentes à atividade semiótica intrapessoal e interpessoal, as crônicas tiveram um potencial importante quanto à identificação dos posicionamentos dinâmicos de *self* por parte dos agentes, como ilustram os diálogos estabelecidos no 10º encontro:

Luther: Eu percebi uma coisa, além de eu falar muito “né” (risos), eu percebi que a minha opinião, pelo menos a minha, em particular, ela vai e volta muito, ela vai e volta muito, eu não, eu não tinha percebido até a leitura da crônica (risos). Sério é...

Morena: é mesmo.

Luther: Então eu tenho tanto conflito em relação a esses meninos, porque eu não sei, eu acho que acontece uma coisa, a minha cabeça muda, acontece outra, minha cabeça muda de novo.

Fábio: Eu ia pedir um pano ali pra você, pra você passar aqui, você passou um pano (risos).

Luther: É, cara, pois é, eu, eu acho assim que, esse, depois que eu fiquei sabendo desse menino, sabe aquela raiva que eu tinha do início do curso?

Ravena: voltou!

Luther: Voltou todinha, voltou todinha, infelizmente voltou sabe, é o mesmo sentimento.

[...]

Morena: Os processos são assim lá: vai, dá um passo pra frente, outro pra trás, você tem que ficar tranquilo com isso.

Céu: É muito complexo, né.

Luther: É! Mas a crônica hoje me deu um desesperozinho.

Morena: Por que?

Luther: Porra! Porque eu tava de um jeito e hoje eu tô de outro completamente diferente. Uma semana cara, uma semana...

Céu: É, ué, em uma semana podem acontecer várias coisas.

Galadriel: Não dá pra mudar de vez.

Luther: Tava indo tão bem, gente.

Bakhtin (2014) enfatiza que os sujeitos constituem seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos, as quais ganham significação em seu discurso interior, gerando, simultaneamente, réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim sucessivamente. As crônicas compuseram as relações interpessoais vivenciadas no grupo como mais um enunciado a partir do qual os participantes podiam se conhecer.

Aliás, conforme comentado anteriormente, os agentes se sentiam representados pelas crônicas, inclusive em suas próprias contradições. Eles sabiam que elas eram construídas a partir da degravação do áudio, de modo que toda enunciação era tomada como potencial componente da crônica. No 5º encontro, apareceu uma produção verbal que evidenciou a desconfiança do participante de ter sua fala registrada pelo gravador e depois recuperada na crônica:

Luther: Não, já tem o correria que se vira na hora do correria (né?), não é bom ficar fazendo corre pra peba?

Ravena: Óh! Chamar o menino de Peba! O menino odeia ser chamado de peba...

Luther, rindo e olhando para o gravador: não vai falar que eu falei isso!

Por fim, quanto ao papel da crônica de *elucidar aspectos implícitos ao processo comunicacional*, embora tenham sido várias as repercussões subjetivas que nos levaram a identificar essa 5ª função, aqui será retomado um enunciado ocorrido no 13º encontro que aclara essa análise:

Pesquisadora: E, aí? Mais algum comentário sobre a crônica, gente?

Ravena: Ah! Eu achei curioso aqui. Vocês pegaram tudo o que nós pusemos (né?) sobre o quanto ao... o que nós estamos fazendo, o que está dando certo, eu fiquei surpresa, assim, com... com... muito eu achei que elas...elas casavam (né?) elas se complementavam, né? Mas, agora tem outras, assim, que eu nem... nem imaginava que seria posto [...] Bom, fiquei surpresa, assim... Mais especialmente das complementares, mesmo. E, que bom que parece que... que todo mundo (né?) se propôs a fazer uma coisa, assim, estar na busca de... dessa qualificação, que está melhorando (né?) todo mundo conseguiu sinalizar aí coisas que queriam fazer. E como tem coisas que a gente queria fazer e que aparentemente dá sim, tem embasamento teórico, embasamento legal para se fazer e ainda não estava sendo feito, né? Estava no campo das ideias, (né?) das intenções (inaudível). Mas, assim, achei curioso, legal!

Na crônica comentada pela agente foram retratadas as respostas que os participantes construíram frente a três questões de autoavaliação e uma questão de avaliação do colega de trabalho, apresentadas na forma de um questionário. Nesse caso, em particular, além dos aspectos escritos no questionário entregue aos participantes, a crônica incorporou o diálogo desencadeado pelo instrumento, com as lentes voltadas para análise da atividade semiótica interpessoal. Ao fazer isso, ela parece ter contribuído para a tomada de consciência de aspectos tácitos e relevantes para o redirecionamento do trabalho socioeducativo.

O diálogo a seguir, estabelecido no 4º encontro, também referenda esta função da crônica como dispositivo de análise dos significados apresentados explicita, mas também implicitamente no decurso das interações intersubjetivas.

Luz: Mas é tão interessante. É tão... Nossa! É tão rico, né!

Luther: Eu não acredito que a gente pensou tudo isso naquele dia (risos).

Tem coisa que eu acho que você colocou a mais aqui.

Em suma, as crônicas constituíram textos multivocais, a partir dos quais buscamos tensionar discurso e ação, gerando elementos profícuos para o processo de qualificação profissional proposto e dando visibilidade e credibilidade ao saber dos agentes. Ao cumprirem com as funções aqui analisadas, elas colaboraram com a adesão dos participantes e conseqüente sentido de pertencimento ao grupo. As crônicas foram ferramentas semióticas importantes para o processo de reconhecimento dos sistemas de crenças, valores e posicionamentos de *self* dos agentes socioeducativos.

Por último, o exercício de elaboração da crônica de cada encontro do grupo exigiu de mim particularmente, como pesquisadora, imersão constante na pesquisa, ou seja, frequente organização e análise dos indicadores empíricos construídos no decorrer dos encontros e das ferramentas mediacionais que deveriam ser adotadas para condução do Curso. Por conseguinte, as crônicas proporcionaram um processo de retroalimentação entre intervenção e pesquisa, de fomento da reflexividade na equipe de pesquisa, e de revisão dos fenômenos investigados.

Mediação do processo grupal: é conversando que a gente se conhece

Nesta 3ª etapa da análise síncrona à intervenção, os dispositivos dialógicos e mediacionais descritos na seção “a intervenção grupal: trajetória, ferramentas e procedimentos” são apreciados com foco em seu papel na mediação dos encontros grupais. Lembrando que esta pesquisa-intervenção tinha como objetivo final sistematizar com seus participantes princípios teórico-metodológicos referentes à formação profissional continuada do agente socioeducativo.

Em conformidade com Costa (2006), as duas primeiras etapas da análise síncrona à intervenção confirmaram que a atuação socioeducativa requer conhecimentos teóricos, técnicos, metodológicos, políticos, éticos e legislativos. Porém, suplantando estes, demanda oportunidades de formação continuada que favoreçam a revisão constante das crenças e valores que acompanham as práticas profissionais, como enfatizam Canastra (2009), Yokoy (2012) e Yokoy e Lopes de Oliveira (2018).

Nesse sentido, por compreender que crenças e valores seguem uma lógica afetiva (Innis, 2016) e, nessa medida, correspondem a significados atravessados por e expressos em sentimentos, buscamos incorporar nesta pesquisa-intervenção, diálogos

sobre os sentimentos experimentados pelos agentes em sua relação com o trabalho. Sabemos que são inúmeros os atravessamentos emocionais e os dilemas éticos enfrentados pelos profissionais da socioeducação. Ao estimular a participação dos agentes, pretendíamos identificar e tornar visíveis a diversidade de significados e sentimentos produzidos no âmbito do trabalho, tendo em vista as características do contexto institucional investigado, o público atendido na socioeducação, as relações socioprofissionais e a natureza do trabalho.

Buscamos contribuir com o reconhecimento, por parte dos participantes, de como suas características pessoais, desenvolvidas em diferentes esferas de atividade humana, têm participado de seu exercício profissional. Isso se deu por concebermos a identidade profissional, inspiradas por Tateo (2012), como um “mediador psicológico”, um sistema de significações, que inclui práticas, conhecimentos, habilidades, competências e outros aspectos que mediam ativamente a articulação, interna e externa, de elementos cognitivos, culturais e emocionais presentes no cotidiano do trabalho.

Além disso, consideramos as proposições de Bakhtin (2014) sobre o papel da coletividade, ou seja, dos vínculos materiais objetivos na tomada de consciência por parte dos sujeitos. Para o autor, a expressão de fome, por exemplo, por parte de um faminto que pertence a uma coletividade que também passa fome, mas que está materialmente isolada, será do tipo resignada. “Já que todos sofrem em silêncio, eu também o farei”. (Bakhtin, 2014, p. 120).

Nessa perspectiva, no lugar de silenciar a “fome” que nos une em relação à socioeducação, buscamos coconstruir um espaço coletivo de expressão das nossas individualidades. Isso porque, conforme defende Bakhtin (2014),

Nesse caso, dominarão na atividade mental as tonalidades do protesto ativo e seguro de si mesmo; não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa. É aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem-formado da atividade mental. (p. 120).

Esses pressupostos nos conduziram a um modelo dialógico de intervenção, que valoriza a participação de todos os componentes do grupo, o que foi favorecido pela adoção de diferentes dispositivos mediacionais. Entretanto, visando a otimização da apresentação destes, nesta etapa da análise, no lugar de uma descrição exaustiva de todos os encontros e procedimentos de intervenção adotados²⁶, daremos ênfase àqueles nos quais os tensionamentos provocados entre os participantes foram mais evidentes.

26 No quadro 2 desta tese foram apresentados os temas e as atividades conduzidas em cada encontro.

Dispositivos favoráveis a constituição e fortalecimento de vínculos entre os participantes

Visando provocar uma autoapresentação dos participantes, o Curso foi iniciado por meio de uma reflexão sobre as vivências, trocas, pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram com suas escolhas e formação profissional. Para favorecer a expressão de memórias particulares nem sempre fáceis de serem expostas para um grupo de pessoas com as quais os participantes tinham pouca familiaridade, selecionamos vários modelos de mandalas²⁷ (Anexo 2) como recursos estéticos e “lúdicos” da comunicação, o que parece ter funcionado.

Entre risadas, aparentemente provocadas pelas mandalas distribuídas pelo chão, no centro da sala, os participantes prontamente começaram a realizar a atividade. Em seguida, na ocasião da apresentação do que havia sido registrado, observamos um clima de acolhimento e respeito entre os presentes, o que foi associado tanto aos sentidos construídos, como à ludicidade da ferramenta adotada. Isso foi indiciado pela metacomunicação, pois, enquanto preenchiam suas mandalas, os participantes riam, mostrando para os demais o modelo eleito. Houve quem trocasse o modelo depois de ter visto aquele que foi escolhido pelo outro.

As lembranças resgatadas a partir do preenchimento das mandalas giraram em torno de diferentes aspectos de sua relação com o trabalho atual, dentre os quais alguns foram associados por nós, pesquisadoras, a valores mais altruístas e outros, a ganhos autorreferidos. Entre os aspectos associados a valores altruístas, identificamos os que se expressam em signos tais como: função social do trabalho, missão, Deus, fé, dedicação, altruísmo, direitos humanos, possibilidade de auxiliar as pessoas na busca de seus direitos e de mostrar novos caminhos, ingenuidade e ideologia. Estes dois últimos aspectos foram associados a uma expectativa de transformação social não correspondida pela realidade do trabalho.

Dentre os aspectos interpretados por nós como associados a ganhos autorreferidos, identificamos: família; possibilidade de ficar livre da iniciativa privada, que apareceu conexas a vivências de adoecimento ligado ao trabalho e de demissão; serviço público; estabilidade e remuneração; mudança de carreira; novos desafios;

27 De acordo com Franchi (2002), a mandala consiste em um diagrama simbólico muito utilizado na atividade de meditação onde atua como uma representação do cosmo, enquanto ponto de união de forças universais. Em geral, elas compreendem uma imagem arredondada composta por um padrão de forma repetido simetricamente em torno de um ponto central, que pode expressar o caráter divino e mundano, a diferenciação e unificação, a variedade e unidade, a exterioridade e interioridade (Ramos, 2006). Neste trabalho, os modelos adotados não tinham esse caráter místico e foram utilizadas como metáfora à linha, diante de uma compreensão de desenvolvimento humano como processo complexo e não linear.

estudo; flexibilização de escala de trabalho; tempo; identificação com o edital do certame; ganho de tempo para a maternidade; satisfação pessoal; crenças; autoridade e sensação de controle. Por último, associamos à qualificação profissional os seguintes aspectos: experiência profissional em contextos de vulnerabilidade social, identificação com a formação acadêmica (em psicologia e em serviço social, por exemplo) e não identificação com a formação acadêmica (em história, por exemplo) e técnicas e artes marciais.

Como ponto de partida, observamos a presença de diferentes motivações para o trabalho entre os participantes do grupo. Esse dado, a despeito dos valores associados (altruístas e autorreferidos), confirma a assimetria das relações estabelecidas no campo da socioeducação. Enquanto os adolescentes são encaminhados para uma Unidade de Internação por determinação judicial, os agentes socioeducativos escolhem trabalhar nesse contexto (Teixeira, Mezêncio & Fuchs, 2015).

Não obstante esta desigualdade de vontades, as relações a serem estabelecidas entre os agentes socioeducativos e os adolescentes precisam caminhar para um desfecho profícuo para ambos. Portanto, não por acaso, compreendemos, logo no início do Curso, que devíamos investir naqueles valores altruístas apresentados pelos próprios participantes. Pareceu-nos que eles compreendiam um rico material a partir do qual o trabalho do agente poderia ganhar seu contorno.

Ainda com relação ao uso das mandalas, os presentes não se detiveram na apresentação de suas trajetórias de vida. Aproveitaram para expor suas opiniões a respeito dos adolescentes, dos contextos de vida destes e do trabalho no âmbito da socioeducação, o que foi interpretado por nós como interesse em conversar sobre os fenômenos que constituem sua experiência laboral. Sequer os ruídos persistentes no local onde foi realizado esse encontro inibiu a participação do grupo.

Embora se tratasse do primeiro encontro, posicionamentos antagônicos e polêmicos foram apresentados, adquirindo visibilidade também em virtude do modo pelo qual os sentimentos aos quais estavam associados foram acolhidos pelas pesquisadoras e demais membros do grupo. Este cuidado não compareceu apenas nessa ocasião, foi sim um modo propositalmente adotado de condução do processo dialógico. Por exemplo, ainda que despertassem estranhamento por parte das pesquisadoras, sentimentos de raiva, ou medo em relação ao interno, expressos pelos agentes, foram acolhidos com serenidade, tratados inicialmente como experiências subjetivas legítimas.

Desse modo, posições de enunciação e discursos marcados por conflitos e embebidos de afetos socialmente censuráveis eram incorporados intencionalmente às conversações, não sendo, nesse sentido, recriminados ou submetidos a juízo de valor

pelas pesquisadoras. Essa atitude parece ter colaborado para que os participantes se sentissem à vontade para expor seus desafetos, conflitos, problemas, frustrações e insatisfações em relação aos adolescentes e demais profissionais da socioeducação, inclusive outros agentes socioeducativos, como exemplificam os enunciados construídos no segundo encontro:

Porque, às vezes, o camarada que está responsável só pela segurança, às vezes ele atrapalha tudo o que você fez durante o dia. Você passa o dia tentando melhorar um pouco da autoimagem daquele indivíduo, de repente, com duas frases, a pessoa consegue destruir um tratamento que você fez o dia inteiro. (Ravena, 06/06/2019 – 2º encontro).

É difícil e cada plantão é cada plantão. (risos de todos). É isso que eu ia dizer, você já tem que olhar pros agentes, e os agentes, opa. Hoje é o plantão 1, é tal forma. Hoje é o plantão 2, é tal forma. Todo dia a gente tem que regular de acordo com o plantão, porque tudo é diferente. (Galadriel, 06/06/2019 – 2º encontro).

Um cuidado adotado durante o Curso, por sugestão dos próprios agentes, que acabou funcionando como uma forma de estreitamento dos vínculos foi o lanche coletivo. Espontânea e alternadamente, a cada encontro, os participantes levavam algo de comer e/ou beber para partilhar com os demais²⁸. Evidente que essa ação não havia sido planejada, inclusive porque não tem em si mesma um efeito pedagógico. Contudo, observamos que as pausas para o lanche eram uma ocasião privilegiada de conversação sobre o trabalho, as insatisfações com o governo do Brasil e seus disparates quanto às políticas públicas, as novidades da Unidade na qual atuavam, assim como sobre suas próprias famílias, suas necessidades pessoais, suas experiências de vida, dentre tantos outros assuntos.

Por essa razão, o lanche consistiu em um verdadeiro recurso subjetivo, por meio do qual os vínculos foram estreitados, dada a pessoalidade das trocas verbais estabelecidas nessa ocasião. Além disso, em alguns encontros, a conversa se desdobrava, dispensando a equipe de coordenação do Curso de formalmente introduzir o tema previsto e colaborando para o protagonismo dos demais participantes. A inclusão desse aspecto nesta análise se deve à importância da relação e da alteridade para o dialogismo (Bakhtin, 2014), modelo teórico metodológico adotado nesta pesquisa.

28 O lanche coletivo passou a ocorrer a partir do 4º encontro.

Segundo Marková (2006), ontologicamente, a antinomia Eu-Outro ou Ego-Alter compreende uma simultaneidade necessária para a definição de ambos os polos, pois cada um serve de contraste instituidor ao outro. Essa matriz ontológica da intersubjetividade, partilhada por Bakhtin (2014), pela Psicologia Cultural (Valsiner, 2002) e Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001), confirma a interdependência entre os planos interpessoal e intrapessoal. Portanto, um Curso que busque colaborar com a revisão de crenças, valores, trocas socioafetivas, não pode negligenciar a importância das relações. Ao contrário, deve tê-las como princípio norteador da condução do processo, o que confere ao lanche um caráter mediacional importante.

Dispositivos adotados para canalizar o intercâmbio comunicativo entre os agentes em direção ao eixo temático do curso – formação e identidade profissional

No segundo encontro do Curso, utilizamos como dispositivo mediacional um fragmento retirado do último edital de concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para o cargo de agente socioeducativo (Anexo 3). Desta minuta, foram subtraídos os campos que se referiam aos conhecimentos específicos e atribuições do cargo, pois pretendíamos provocar uma reflexão sobre o que compete ao agente socioeducativo saber e fazer.

Como efeito, os conhecimentos indicados por eles como necessários para execução do trabalho do agente socioeducativo restringiram-se aos marcos legais da socioeducação (a exemplo de temas relacionados à Declaração Universal dos Direitos Humanos, Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas Não Privativas de Liberdade – Regras de Tóquio, ECA, SINASE); a conhecimentos técnicos relacionados à segurança (primeiros socorros, combate a incêndio, defesa pessoal, e outros procedimentos de segurança), a conhecimentos jurídicos (Direito Penal) e a conhecimentos sobre a adolescência e uso de drogas e DST's. Apenas três participantes sinalizaram habilidades socioemocionais como empatia, controle emocional, tolerância à frustração como parte do rol de conhecimentos importantes para o trabalho do agente socioeducativo.

Quanto às atribuições do agente, foram indicados: guarda, proteção e vigilância do adolescente; preenchimento de livros de ocorrências; escolta hospitalar e judicial dos internos; garantia da integridade do patrimônio, dos servidores, dos adolescentes e de seus familiares; revista de internos e dos módulos, bem como dos visitantes; vistoria de pertences; distribuição das refeições ao interno; instrução ao interno e aos familiares quanto às normas da Unidade, zelando pela ordem e disciplina; acautelamento; garantia do cumprimento das medidas socioeducativas; acompanhamento de encontros entre

adolescentes e familiares dentro da Unidade; deslocamento dos adolescentes dentro da Unidade; identificação de alterações comportamentais sugestivas de depressão, ideação suicida e outros; encaminhamento para setores especializados; mediação de conflitos entre os adolescentes e entre estes e os agentes e trabalhar a socioeducação do adolescente.

As manifestações dos agentes evidenciaram conhecimento dos marcos legais da socioeducação e de suas numerosas atribuições associadas à manutenção da segurança. Apenas três participantes recordaram da socioeducação como atribuição do agente, o que coincide com os resultados de algumas pesquisas que se dedicaram à investigação da atuação desse profissional (Abreo, 2017, Sales Júnior, 2013, Sereno, 2015, Souza, 2017, Vaillant, 2017). Esses pesquisadores constataram que, quando se trata do agente socioeducativo, as ações de segurança predominam sobre as de socioeducação.

Embora tenham feito um Curso de Formação antes mesmo de tomarem posse, os participantes deste estudo admitiram que o cotidiano do trabalho os confrontava com possibilidades que revelavam suas limitações em termos de preparo profissional e mesmo pessoal para o ofício. Em adição, para além das atribuições do cargo, que os conduzem a posicionamentos dinâmicos de *self* mais comprometidos com a segurança, os agentes trouxeram durante o Curso as limitações desse modelo de atuação.

De acordo com Hermans (2002, 2006), o sujeito é constantemente confrontado com possibilidades que revelam as limitações de sua visão atual e desafiam a construção de sua identidade. Sendo assim, admitindo a possibilidade de comunicação e interação livre entre perspectivas diferenciadas, não apenas dentro do próprio sujeito, mas também no interjogo das trocas interpessoais, acrescentamos a leitura de textos como recurso para o intercâmbio comunicativo entre os participantes e pesquisadoras. Com o auxílio dos autores lidos, buscamos tensionar os agentes rumo à análise de seus posicionamentos, sentimentos, valores e crenças.

Assim, a partir do 4º encontro, ocasião em que nos dedicamos à reflexão do livro *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, adotamos textos referentes a fenômenos constitutivos da socioeducação. Importante salientar que a sugestão de leitura coincidiu com um momento do curso em que a demanda por fundamentação teórica começou a emergir entre os participantes, ressignificando e reorientando a proposta inicial de se fazer do curso um espaço do tipo oficina, o que foi prontamente acolhido. A inclusão da obra de Foucault como objeto de debate do grupo foi avaliada de modo positivo e contribuiu com o aprofundamento teórico dos participantes, como ilustra o enunciado a seguir:

Sobre punir e sobre ressocializar, a gente discutindo aqui, a gente entendeu que nem a legislação não traz esse contexto de punição. Não

era pra ser punitivo. Era pra ser responsabilização, né? Pelo ato infracional, porque senão você, quando a gente fala em punir, a gente fala também desse conceito de Foucault do suplício. A ideia não é punir, torturar, especialmente se a gente entende esse adolescente em estágio de desenvolvimento, entendendo que ele pode ressocializar, a ideia não é punir, a ideia é responsabilizar, fazer ele perceber, entender que aquilo que ele fez foi gravoso. (Ravena, 27/06 – 4º encontro).

Nos 6º, 7º, 8º, 10º, 12º, 15º e 19º encontros, os textos eleitos foram outorgados aos agentes de acordo com os aspectos latentes dos enunciados destes. Portanto, não foi por acaso que ao participante mais relutante quanto ao caráter socioeducativo do papel do agente atribuímos um texto que abordava a importância de um vínculo positivo com o adolescente no âmbito da socioeducação (7º encontro)²⁹. À outra participante opositora à leitura crítica do ato infracional, foi designado um texto que retratava a constituição dos adolescentes para além de sua subjetivação (8º encontro)³⁰. À agente caracterizada como negligente quanto às medidas de proteção que deveria adotar na lida com o adolescente, foi conferido um texto sobre os parâmetros da segurança socioeducativa (10º encontro)³¹ e à outra, com formação em licenciatura, um texto sobre o significado da escola em uma Unidade de Internação Socioeducativa (12º encontro)³². Tivemos, ainda, a apresentação de dois textos sobre direitos humanos, os quais, entretanto, tiveram que ser abordados pelas pesquisadoras, pois os agentes que haviam se responsabilizado por suas apresentações não puderam estar presentes no encontro (15º encontro)³³. Também foram contemplados textos sobre o desenvolvimento do

29 No 7º encontro, foi contemplado o seguinte texto: Feitosa, J. B. (2014). O adolescente em situação de conflito com a lei e o vínculo positivo com a equipe multiprofissional como fator de segurança. Em: M. F. Adimari, P. C. D. Paes & R. P. Costa (orgs.). *Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: formação continuada de socioeducadores: caderno 5*. (p. 77-88). Campo Grande, MS: Ed. UFMS. Anuário de atendimento socioeducativo do NAI de 2017.

30 No 8º encontro, foi contemplado o seguinte texto: Cossetin, M. (2014). A constituição dos adolescentes em conflito com a lei e a socioeducação: considerações para além da subjetivação dos sujeitos. Em: M. F. Adimari, P. C. D. Paes & R. P. Costa (orgs.). *Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: formação continuada de socioeducadores: caderno 5*. (p. 31-40). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

31 No 10º encontro, foi contemplado o seguinte texto: Konzen, A. A. (2015). Parâmetros da segurança socioeducativa. Em: Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação geral do Sistema de Atendimento Socioeducativo. *Matriz de formação do sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): Coletânea de artigos*. Brasília, UnB. P. 331-356.

32 No 12º encontro, foi contemplado o seguinte texto: Lima, M. C. S. (2017). O significado da escola em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade: o olhar dos sujeitos da aprendizagem. Em: C. L. S. Mendes; E. F. Julião & S. S. Vergílio (Orgs.) *Educação, socioeducação e escolarização* (pp. 222-242). Rio de Janeiro, DEGASE.

33 No 15º encontro, foram contemplados os seguintes textos: Pulino, L. H. C. Z. (2016). Tornar-se humano e os direitos humanos. Em: L. H. C. Z. Pulino S. L. Soares, C. B. Costa, C. A. Longo & F. L. Sousa (orgs.) *Educação em e para os direitos humanos*. Brasília, Paralelo 15, p. 125-160.

adolescente (6º encontro)³⁴ e a identidade do agente socioeducativo (19º encontro)³⁵, os quais, todavia, ficaram sob a condução das pesquisadoras.

De modo geral, esses recursos bibliográficos funcionaram como vozes cujos sentidos expressos, por nem sempre coincidirem com os posicionamentos dos agentes, os tencionavam rumo à revisão de suas crenças, seus valores e sentimentos experimentados nas inúmeras relações estabelecidas no âmbito do trabalho. Além de considerações conceituais e legais, os textos agregaram aos participantes palavras. Estas, segundo Bakhtin (2014), compreendem uma arena onde se confrontam valores sociais contraditórios, interesses de classe e relações de poder. Por esta razão, os textos foram escolhidos intencionalmente para confrontar os participantes naquilo que eles apresentavam de mais contraditório.

A título de exemplo, retomamos parte da apresentação de Luther, ao qual foi atribuído um texto sobre “o adolescente em situação de conflito com a lei e o vínculo positivo com a equipe multiprofissional como fator de segurança”, de Feitosa (2014). O participante, contrário ao argumento da ausência do Estado adotado pela autora do texto, apresentou alguns elementos referentes ao engendramento do Estado Social no Brasil, articulando-o com a transição do período da ditadura para a democracia – “*período de euforia, de muito otimismo. Agora que acabou a ditadura, tudo vai dar certo, tudo vai acontecer*”. (Luther, 7º encontro). Segundo o agente, a democracia nunca chegou a se consolidar no país. Os agentes políticos verteram seus esforços para interesses próprios, garantindo a si mesmos privilégios, em detrimento dos direitos sociais apregoados pela Constituição de 1988. Estes compreendem “o mundo perfeito”, na perspectiva do agente, e atribuir ao Estado o compromisso de cuidar da criança e do adolescente é uma atitude que parece desobrigar a sociedade de sua participação, de sua responsabilidade.

O entendimento do participante se contrapôs ao da autora essencialmente nesse sentido. Para ele, ao Estado parece ter sido projetado o papel de um Pai Provedor, que, embora contrarie cotidianamente a expectativa social de cuidado, ainda é visto, inclusive pela academia, haja vista o posicionamento da autora, como responsável pelo bem estar

Sousa Júnior, J. G. (2016). Algumas questões relevantes para compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. Em: L. H. C. Z. Pulino S. L. Soares, C. B. Costa, C. A. Longo & F. L. Sousa (orgs.) *Educação em e para os direitos humanos*. Brasília, Paralelo 15, p. 31-71.

34 No 6º encontro, foi contemplado o seguinte texto: Santana, A. C. & Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento humano: aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. Em: M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beraldo. *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação* (pp. 13- 32). Campinas, SP: Alínea.

35 No 19º encontro, não foi abordado um texto especificamente, mas sim uma síntese construída a partir de várias pesquisas e do processo dialógico vivenciado no Curso, uma vez que se tratava do penúltimo encontro.

social. O agente questionou: “Não tem vontade política e não tem recurso pra isso... Não dá pra gente rever certas coisas?... Não é o caso de a gente ir até onde o Estado pode ir e onde não pode, trazer o setor privado?”

O questionamento evidenciou indignação frente à dinâmica de poder estabelecida entre a sociedade e o Estado, como se a sociedade estivesse se anulando mediante esse ideário de Estado provedor. Por outro lado, ao expor o individualismo, apresentado pela autora do texto como característica da sociedade pós-moderna, o mesmo participante admitiu que:

realmente a gente é indiferente. Quantas vezes você passa por crianças em situação de rua, crianças com fome e você simplesmente finge que não vê, finge que não viu? (...) Todo mundo vê, mas a culpa faz com que você prefira pensar que não viu aquilo. (...) A gente tenta não ser tão indiferente, mas é complicado. Essa sociedade moderna nossa, também, contribui para que esse adolescente fique ainda mais invisível. A gente esconde ele da sociedade. A gente pode ver isso pelas Unidades de Internação. A gente faz de tudo para que eles fiquem longe dos centros, longe das vistas das pessoas. (Luther, 18/07/2019 – 7º encontro).

Esse fragmento do Curso confirma a relevância de crescer à formação dos profissionais autores cujas vozes os questionam naquilo que o cotidiano os aliena. Em suma, o material bibliográfico eleito colaborou para que os participantes entrassem em contato com suas contradições, atividade mental que, segundo Bakhtin (2014), pode culminar com mudanças ideológicas importantes.

Dispositivos adotados para análise das práticas laborais por parte dos agentes

Tendo em vista a complexa missão atribuída aos agentes socioeducativos pelo sistema, que consiste em conciliar os papéis de controlar/vigiar e socioeducar adolescentes, compreendemos que o curso deveria valorizar a discussão de casos vivenciados pelos participantes desta pesquisa, direta ou indiretamente, nos contextos de trabalho. Sendo assim, no lugar de trazer situações fictícias para pensar a atividade laboral, estimulamos a partilha e análise coletiva de ocorrências que impactaram cognitivamente e emocionalmente os agentes, desestabilizando seus sistemas de *self*. Esse dispositivo mediacional não foi adotado em um ou outro encontro, mas ao longo do processo na medida em que os participantes enunciavam casos que os havia mobilizado. No 4º encontro, por exemplo, os agentes abordaram uma alteração

comportamental de um adolescente que foi ameaçado de ser levado para o PIF³⁶, o que é interpretado pelos próprios jovens como uma ferida a sua identidade:

Galadriel: Aí, ele se agarrou na grade (Morgana: risos), aonde foram não os 7 de uma vez. Só foram dois. Foi uma força. Esse menino começou a se bater, se bater. O [nome de um agente da Unidade em que os participantes trabalhavam] deu a gravata, quase que cai com a mesa. Aí, chamou a escolta, a escolta chegou também. Aconteceu de ver todo mundo junto, e aí quebrou o menino.

[...]

Pesquisadora: Ele teve que fazer uma cirurgia?

Morgana: Teve. Foi feio o negócio.

Céu: Parece que quebrou em dois lugares.

Ravena: Curso técnico, curso técnico e vai lá e quebra o braço do menino.

[...]

Ravena: Se tiver que fazer alguma coisa, usa só o spray. Agora, usa o spray, dá gravata.

Luz: Cinco em cima do menino.

Ravena: Fica parecendo um suplício.

Pela inquirição sobre situações desafiadoras, os agentes tinham a oportunidade de rever as práticas instituídas e os sistemas de crenças e valores aos quais estavam conectadas. O episódio descrito culminou com a seguinte análise por parte dos agentes:

Ravena: O Foucault também usa o conceito de Rousseau sobre controle social. Lá na Unidade a gente faz a mesma coisa. Que é um controle social pra é, é, é pra disciplinar. Não é pra melhorar, ressocializar, ou se arrepender, ou se responsabilizar pelo ato, mas é pra mostrar pra todo mundo o exemplo, o suplício deste castigo! Por exemplo, vai para o PIF por quê? Levanta, vou mostrar pra todo mundo, quem agir dessa forma, vai ser punido, passando por esse suplício de ser estigmatizado, de ser colocado num módulo, onde, na cabeça deles, só estuprador, que eles consideram um grau de abominação do ato infracional, estuprador, alguém que tenha batido em pai e mãe, alguma coisa desse tipo. Então, é uma forma de intimidar, de assustar, de punir, de dar como exemplo.

36 PIF (Preservação de Integridade Física) é a sigla utilizada para nomear o módulo no qual são colocados os adolescentes que, em virtude do ato infracional cometido, impõe cuidados adicionais em relação a sua integridade física e psíquica. Isso se deve ao fato de que há uma ética entre os adolescentes em conflito com a lei que não admite: estupro, violência desferida contra a mãe, roubo em casa, ou ainda, quando o jovem está em medida de internação, xingamento contra a mãe do outro. Ir para o PIF é sinal de menos valia.

Manter o *status quo* lá da gestão, da direção, da força bruta e intimidadora, né, de pegar esse menino e colocar lá. Eu acho que é mais ou menos isso que acontece. Não tem um trabalho...

Morgana: E se isso funcionasse, tava tão tranquila a Unidade. Ninguém tava xerifando, ninguém tava nada...

Esses enunciados exemplificam claramente o quanto a Socioeducação ainda faz uso de suplícios corretivos com a justificativa de educar os adolescentes. Ainda não superadas, as abordagens assistencialista, destinada aos abandonados e carentes, e repressora, voltada aos infratores, se revelam vigentes no sistema socioeducativo (Conceição, Tomasello & Pereira, 2003). O diálogo tecido pelas participantes indicia que o critério implícito utilizado para o encaminhamento, ou ameaça de encaminhamento do adolescente para o PIF era o risco que ele constituía para a ordem da Unidade. Tais procedimentos confirmam a periculosidade atribuída ao adolescente e justificam, nessa perspectiva, a importância da punição no contexto da socioeducação.

Como o foco desta seção são os dispositivos mediacionais adotados no Curso, aproveito da intensidade dos enunciados acima transcritos para enfatizar o caráter pedagógico da análise de incidentes trazidos pelos próprios participantes em um processo de qualificação profissional. Situações carregadas de tensão podem promover diálogos e reflexões muito profícuos para a revisão de crenças, valores e posicionamentos dinâmicos de *self*.

Isso porque, conforme alerta Valsiner (2012), “a racionalidade humana é profundamente irracional” (p. 262), ou seja, a pessoa pode sentir algo ainda que não necessariamente consiga expor tal sentimento em palavras. O autor explica que os campos afetivos podem aparecer como significados hipergeneralizados que deixaram o contexto original no qual surgiram, ensejando novas experiências. Nesse processo, os signos tipo campo, de caráter afetivo, podem vir a revestir toda experiência do sujeito, sem que ele tenha clareza, por se tratar de um sentimento hipergeneralizado, ou seja, nebuloso.

No caso acima resgatado, o grupo retrata as contradições do sistema, evidenciando o entendimento de que uma Unidade de Internação não deveria ser compreendida e muito menos funcionar como um local no qual são guardados sujeitos perigosos. O diálogo foi continuado em defesa de uma medida de internação que integra a política de garantia a proteção do adolescente, como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.

Além da análise dos incidentes que ocorreram no cotidiano do trabalho, explorados todas as vezes em que os participantes traziam relatos de práticas, no 12º encontro, adotamos questões orientadoras para a auto e heteroavaliação dos

participantes: 1) o que estou fazendo que está dando certo e eu quero manter? 2) O que estou fazendo que está dando certo, mas posso aperfeiçoar? 3) O que estou fazendo que não está dando certo e eu quero mudar? e 4) Se um adolescente muito próximo e querido pra mim cometesse um ato infracional e recebesse uma medida socioeducativa de internação, sob os cuidados de quem, aqui do grupo, eu gostaria que ele ficasse? Por quê? Que características e comportamentos esse(a) agente apresenta que você considera favoráveis para a recuperação do adolescente?

As respostas às questões de auto e hetero avaliação demonstraram, comparativamente àquelas que foram apresentadas pelos participantes mediante o fragmento do edital, no 2º encontro do Curso, a valorização de outras ações e saberes. Foram enfatizadas atitudes de diálogo, respeito, colaboração, mediação, proatividade, personalidade e paciência. Além disso, os agentes se mostraram interessados em mudar:

- a) o tom da fala junto ao adolescente, visando diminuir o volume;
- b) o estado emocional, com foco em maior controle das emoções, quando estas os levavam a posicionamentos ríspidos, intolerantes e impacientes;
- c) a dispersão da equipe, com vistas à integração dos agentes e destes com os demais profissionais da socioeducação;
- d) a falta de qualificação profissional, que impõe cursos e estudo;
- e) a não disponibilização de material escolar para os internos dentro dos módulos, que requer coragem para rever as regras da Unidade;
- f) a ausência de trabalhos coletivos com os adolescentes no módulo, visando contribuir de modo mais efetivo com a socioeducação;
- g) a falta de conhecimento da Unidade como um todo, o que deve ser superado e
- h) a qualidade das relações socioprofissionais, visando equilíbrio e reciprocidade.

As competências e habilidades valorizadas pelos agentes já no 12º encontro confirmam algumas vozes anunciadas timidamente no 2º encontro e aquilatam outras, o que sugere a revisão de valores e crenças por parte do grupo. Nos termos da Teoria do *Self* Dialógico, deu-se voz a outros posicionamentos, os quais se revelaram muito mais congruentes com a dimensão socioeducativa da medida de internação. Essa hipótese foi por nós tomada como um *feedback* positivo quanto aos temas eleitos como disparadores dos encontros e os dispositivos adotados para mediar os diálogos.

Visando maior capilaridade da intervenção no que diz respeito à revisão das práticas, convidamos quatro profissionais para conversar com o grupo sobre suas experiências no sistema socioeducativo. Estiveram presentes um professor de educação física do sistema lotado na Unidade em que os agentes atuavam (7º encontro); uma psicóloga com amplo conhecimento das medidas socioeducativas e dos

desafios que o sistema ainda enfrenta (11º encontro); um professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lotado na escola da Unidade em que os participantes atuavam (13º encontro) e um agente socioeducativo responsável pela implementação de um projeto de leitura nas Unidades de Internação do DF (16º encontro). Além destes, também estiveram presentes um jovem egresso do sistema (17º encontro) e o diretor da Unidade na qual os agentes atuavam (20º encontro).

No 13º encontro, o diálogo estabelecido com um professor atuante na Unidade de Internação em que os participantes trabalhavam ilustra o quão favorável pode ser, para a formação do agente socioeducativo, a interlocução com outros profissionais do sistema.

Professor convidado: Os que estão lá com a gente são honestos?

Luther: Não, não são.

Professor convidado: Então, se você falou pra mim que você consegue ter empatia nos que venceram minimamente honestos (Luther: “de forma honesta”), então você não vai conseguir ter com aqueles. Se a gente tá falando de uma aprendizagem sócio emocional que ela é baseada em três pilares, esse aqui já, com todo respeito, já acabou pra você.

Luther: Eu tenho empatia com as vítimas deles. Com eles, não.

Professor convidado: Então, então, aí, então a gente traz isso tudo pra mostrar o que, isso aqui a gente tem que discutir muito porque o que que a gente, ao mer ver, o que precisa, quer queira, quer não, independente do que eles fizeram, a gente tem que ter empatia com eles, porque senão a aprendizagem sócio emocional, se não a aprendizagem significativa, ao meu ver, (barulho de palmas batendo - sinal de tanto faz).

Luther: Ah! Desculpa, mas eu não consigo.

Ravena: É e a empatia, quando fala em empatia, a pessoa pensa no que eu estou fazendo para o outro, empatia é um sentimento.

Professor convidado: Empatia é o seu, compaixão é uma coisa, empatia (falas simultâneas) gente confunde muito compaixão, com empatia.

Ravena: É um desenvolvimento seu, é uma coisa sua, (inaudível) sua. Se colocar, o exercício de se colocar no lugar do outro você fica (inaudível) vou melhorar, é você.

Professor convidado: Você pode ter compaixão pela vítima dele e ter uma empatia tanto pela vítima dele, quanto com quem fez.

Dentre outros aspectos, neste encontro foi abordado o papel da escola no âmbito da socioeducação. O professor aproveitou do ensejo, entretanto, para demonstrar sua insatisfação quanto à atuação dos agentes socioeducativos, os quais, em sua visão, são

também educadores sociais. Segundo o profissional convidado, além de conduzir o adolescente até as dependências físicas da escola, é necessário construir um vínculo educativo com o jovem, favorável à aprendizagem significativa, o que impõe o exercício da empatia. Portanto, ao questionar a falta de empatia, o professor ofereceu elementos para que os participantes avaliassem a natureza dos vínculos estabelecidos entre eles e os adolescentes.

Além da falta de empatia perante o público atendido na socioeducação, outro aspecto que comparecia com frequência entre os participantes era uma preocupação quanto aos riscos que eles corriam em seu exercício profissional, o que se revelava associado ao signo de perigo conferido aos adolescentes. A participação, no 17º encontro do Curso, de um jovem egresso do sistema socioeducativo, nesse sentido, mostrou-se oportuna como dispositivo de tensionamento desses campos afetivos, como ilustra o diálogo a seguir:

Morena: Eu queria saber o que você achava... É muito difícil isso. Como se trabalha isso na gente, Gleici? Tem que trabalhar o medo deles, o medo do agente.

Convidado (Jovem egresso do sistema): Sabe como é que é? Assim oh, o adolescente e o agente em roda de conversa. Só assim que a gente vai conseguir ter um contato beleza. Eles vão querer fazer uma política sem escutar os adolescentes que tá sentindo na pele. A gente vai querer uma política pra salvar os adolescentes sem escutar a parte dos agentes. Não vai dar certo nunca. Se os dois não tiver um contato, assim, igual tá fazendo vocês aqui... Eu, como já fui egresso e tal, tive (inaudível) por vocês, servidoras, a gente pode caminhar no sentido comum, e pensar em saídas mais justas. Ao contrário, é difícil mesmo.

Embora nesta etapa da análise o foco sejam os dispositivos mediacionais, vale destacar que o diálogo acima foi precedido pelo reconhecimento de que posicionamentos truculentos não consistem em uma estratégia adequada de enfrentamento do medo, tanto que existe, por parte de Morena, um interesse em encontrar uma saída para o conflito persistente entre os agentes e os adolescentes. Por outro lado, a aparente apreensão da participante confirma o medo como campo afetivo dominante na prática profissional dos agentes.

A fala do egresso expressa o quanto é importante incluir debates sobre a cultura coletiva, de caráter repressivo e discriminatório, que ainda se mostra hegemônica na semiosfera socioeducativa, nos processos que visam a formação profissional de agentes socioeducativos. A superação da repressão e da discriminação por uma cultura

de caráter genuinamente educativo, embebida pelos direitos humanos, exige de seus protagonistas, dentre os quais os agentes socioeducativos, uma

revisão das práticas instituídas pelos arcaísmos e autoritarismo social peculiares à cultura política das elites brasileiras que, ao longo de décadas, sustenta seu entendimento discricionário para com as crianças e adolescentes das camadas populares e suas experiências de exclusão e privação de toda ordem”. (Bidarra & Alapanian, 2013, p. 17-18).

Conforme argumenta o palestrante convidado, “Eles vão querer fazer uma política sem escutar os adolescentes que tá sentindo na pele. A gente vai querer uma política pra salvar os adolescentes sem escutar a parte dos agentes”, as políticas públicas no cenário brasileiro se caracterizam por um autoritarismo que imprime às relações sociais um silenciamento dos dominados. No caso do sistema socioeducativo, parecem ocupar essa condição subalterna tanto os adolescentes, como os agentes socioeducativos.

Suplantando a dimensão conceitual e cognitiva do Curso (temas e metodologia de trabalho), evidenciamos uma mobilização emocional, sem a qual tais mudanças subjetivas talvez não tivessem sido provocadas. Como esclarece Valsiner (2012), “o mundo subjetivo é o mundo dos sentimentos” (p. 257) e é neste mundo que as emoções se delimitam e diferenciam, pelo que o autor denomina de “reflexividade semioticamente ancorada” (p. 257). O conceito se refere ao processo a partir do qual o sujeito pode vir a nomear, compreender e conceptualizar o que ele está sentindo, mediante condições oferecidas por determinada situação. Para o autor, diferente das emoções, que podem ser aclamadas como universais (felicidade, tristeza, surpresa, medo, repugnância, raiva, dentre outras), os sentimentos são construtos intrapsicológicos, particulares ao sujeito, que implicam um objeto e somente podem ser acessados pelo outro se externalizados por quem sente.

Mesmo que não necessariamente o sujeito tenha acesso ao sentimento que se concentra num determinado momento, as introspecções posteriores acerca de experiências intersubjetivas na Unidade de Internação foram estimuladas, compondo a pauta dos diálogos do grupo. Isso porque, conforme mencionado, as crenças constituem o mundo subjetivo, como sistemas dinâmicos que acompanham as práticas profissionais e os sentimentos experimentados na relação com o trabalho. Portanto, a revisão das práticas laborais, as quais compreendem posicionamentos dinâmicos de *self*, impõe conhecimento e análise dos recursos subjetivos do profissional em suas dimensões cognitiva e emocional, o que buscamos incentivar pelos dispositivos mediacionais adotados.

Ademais, dada a natureza cultural de todas as ferramentas semióticas incorporadas na criação de campos afetivos (Valsiner, 2012), o material simbólico construído, além de referente a cada participante, em suas condições cognitiva e emocional, aludia ao legado histórico cultural da justiça juvenil.

Essa análise foi incorporada nesta seção de apreciação dos dispositivos mediacionais adotados no Curso por entendermos que os agentes socioeducativos fazem parte dessa engrenagem institucional e política. Escutar os jovens do sistema e valorizar a participação dos agentes pode ser benéfico, respectivamente, para o desenvolvimento e realização profissional deles, assim como para a transformação das práticas instituídas. Conforme enfatizaram algumas participantes desta intervenção, no encontro seguinte àquele no qual esteve presente o egresso:

Morgana: Eu gostei. Achei um dos melhores dias aqui.

Céu: Eu gostei também.

Morgana: É muito rico você escutar a versão do adolescente.

Céu É. Eu achei bem bacana porque mostra que a ressocialização pode acontecer. Apesar que assim, eu acho que ele é um entre milhares que tá fora do sistema, então é um número bem reduzido daqueles que realmente conseguem sair do crime. E mesmo ele, ele falou que ele já estudava.

A escuta de um jovem que já esteve no sistema pode parametrizar o trabalho a ser prestado no âmbito da socioeducação. Além disso, fortalece narrativas comprometidas com a revisão das políticas públicas, das quais também dependem os processos de reinserção social e qualificação profissional do jovem. Como a agente comentou, “eu acho que ele é um entre milhares que tá fora do sistema, então é um número bem reduzido daqueles que realmente conseguem sair do crime” (Céu, 17/10/2019 – 18º encontro).

Quanto a essa apreciação crítica do cenário, compreendemos que o sucesso das medidas socioeducativas está condicionado também à participação dos demais setores que compõem o Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente – família, sociedade e Estado, SINASE (2012).

Dispositivos adotados para o redirecionamento das práticas profissionais

Não obstante o Curso estivesse caminhando de modo favorável ao alcance dos objetivos pretendidos, julgamos importante incorporar ao processo a elaboração de projetos de intervenção, que pudessem ser implementados pelos agentes na Unidade de Internação em que atuavam, como contraposição ao modelo de encarceramento dos jovens ainda vigente no sistema socioeducativo.

Sendo assim, foi proposto ao grupo a construção de um projeto de trabalho pautado no caráter pedagógico e não repressor. O grupo acolheu bem a demanda, organizando-se em duas duplas e um trio. Apenas uma agente optou por elaborar sozinha o projeto. Desse empreendimento, surgiram as seguintes propostas: “Rodas de Conversa com Pais: Fortalecendo a Rede de Apoio do Adolescente”, de Morena e Luther; “Encontros Dialógicos: Exercendo o Protagonismo Juvenil”, de Fábio e Ravena; “Projeto de Leitura e Escrita”, de Céu, Galadriel e Morgana e “Trocando Experiências: Rodas de Conversa com Adolescentes de Primeira Passagem”, de Luz.

Os projetos, construídos sob supervisão das pesquisadoras, consistiram em um rico material a partir do qual foi possível avaliar o aproveitamento do Curso por parte dos participantes. As propostas sinalizaram avanços quanto ao trabalho que um agente socioeducativo pode realizar dentro de uma Unidade de Internação, demonstrando o desenvolvimento de novos posicionamentos dinâmicos de *self*. Para além das ações de caráter disciplinar e de contenção dos adolescentes, os agentes sistematizaram propostas alinhadas às diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo (SINASE, 2012).

Visando sua implementação, no 20º encontro do Curso, do qual participou o diretor da Unidade, os participantes apresentaram seus respectivos projetos, esclarecendo principalmente os objetivos e as condições para sua execução. O diretor demonstrou satisfação e aprovação mediante as propostas. O desenrolar desses projetos foi retomado, aqui na tese, na etapa final de análise dos indicadores empíricos.

No último encontro também foi apresentado ao diretor da Unidade uma espécie de relatório final do processo. Essa iniciativa foi tomada pelo fato dos participantes terem trazido ao longo do Curso muitas informações concernentes à gestão e aos bastidores institucionais da Unidade. Como já mencionado na 1ª etapa da análise síncrona, tais subsídios foram sistematizados em um documento cujo título foi: *Percepções Coletivas a Partir do Curso*³⁷.

A sistematização de um relatório final, além de dar visibilidade aos enunciados dos participantes quanto à avaliação que faziam de seu local de trabalho, ainda consistiu em um recurso privilegiado de implicação dos agentes, permitindo-os reconhecer os limites de seu trabalho, mas também suas responsabilidades e potencialidades. À luz da psicologia cultural, o diálogo entre esses profissionais quanto às suas vivências de satisfação, mas também de insatisfação referentes ao seu contexto de atuação

37 Para resgatar, no documento foram contemplados sete eixos de análise: 1) condições físicas, materiais e humanas; 2) relações socioprofissionais na Unidade; 3) processos de gestão da Unidade; 4) processos de comunicação dentro da Unidade; 5) desafios vivenciados pelos agentes socioeducativos; 6) potencialidades da Unidade e 7) sugestões para a Gestão da Unidade.

profissional, os proporcionou a oportunidade de avaliar seus frames de desenvolvimento no trabalho.

Essa análise se vincula ao papel da canalização cultural do sistema socioeducativo, em particular das Unidades de Internação. Os significados expressos pelos agentes quanto ao seu ambiente de trabalho definem o impacto que as mensagens institucionais têm na maneira como eles se imaginam e realizam suas práticas laborais. Assim, ao avaliar as relações socioprofissionais, por exemplo, os agentes sugerem os posicionamentos que circulam nas trocas interpessoais estabelecidas na Unidade. Do mesmo modo, ao abordar os processos de gestão e de comunicação da Unidade, os participantes sinalizam os posicionamentos, modelos e condições que os gestores oferecem para os profissionais executarem suas tarefas. Trazer à tona essas análises institucionais torna-se, portanto, indicador importante do tipo de significados coconstruídos pelos profissionais em seus contextos de trabalho.

Se essa análise procede, podemos dizer que por trás de atuações inadequadas, como práticas truculentas comprometidas não com a inclusão social do adolescente, mas com sua contenção e obediência, podem existir sentidos/significados que criam frames sugestivos de relações assimétricas de subjugação do outro e não libertárias como haveriam de ser as medidas socioeducativas.

O trabalho depende dos recursos subjetivos do agente socioeducativo, mas também das condições semióticas que lhe são conferidas, lembrando que entre um e outro existe uma relação dialógica de coconstrução. Nesse sentido, o aperfeiçoamento profissional impõe uma revisão de elementos internos ao trabalhador (crenças, sentimentos, valores, posicionamentos de *self*), mas também externos a ele (signos institucionais de toda ordem – modelos de gestão, condições físicas, materiais e humanas do trabalho, processos de comunicação, dentre outros). Logo, defendemos que em um processo de formação profissional esses aspectos sejam incorporados ao diálogo, afinal, os signos promotores e a forma como as mensagens são internalizadas/externalizadas é que irão definir como o trabalhador utilizará seus recursos semióticos para encarar as situações laborais.

Por fim, como dispositivo mediacional final, incentivamos os agentes a se inscreverem e participarem como apresentadores de trabalho no II Simpósio Nacional de Socioeducação. Dessa sugestão, resultaram duas propostas de rodas de conversa, que contaram, cada uma, com a presença de dois agentes, além da equipe de coordenação do Curso. Como os resumos dessas apresentações foram publicados nos anais do Evento, seus títulos não podem ser aqui apresentados, visto que isso feriria nosso compromisso em preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

O processo de construção dessas propostas de fala, que se deu durante os últimos três encontros, mostrou-se bastante proveitoso para a materialização de muitos aspectos considerados ao longo da intervenção. Porém, para além disso, a participação em um evento de importante repercussão nacional foi avaliada pelos agentes como uma oportunidade privilegiada de expressão do que foi sistematizado não apenas no Curso, mas ao longo de suas trajetórias profissionais. Nesse caso, estimamos que a experiência tenha colaborado para o reconhecimento de si como agente socioeducativo e para dar visibilidade a sua identidade laboral aos demais profissionais do sistema. Conforme enfatizou uma participante, contrapondo-se à representação do agente socioeducativo apenas como um profissional da segurança:

Nós somos um bonde da pesada! Assim, não somos um só. Naquela unidade, a gente tem uma representação. Assim, é uma quantidade diferente. Tava ouvindo sua apresentação, com esse olhar crítico, que você, com certeza, despertou em todos nós muita, muitas dimensões e uma delas é o negócio do desejo de mudança e de um instrumental, né, teórico, que nos capacitou a enxergar essa realidade diferente e saber um pouco desse caminho. Achei isso fantástico! [...] Eu também concordo que a instituição de socioeducação, para o adolescente, ela devia ser o mais diferente possível de uma cadeia e o mais próximo de algo como uma escola. [...] E mais do que isto. Quando a gente fala que isso é cultural, a gente nunca pode perder de vista a microestrutura. [...] É aqui nas minhas relações. Nesse tratamento desumanizado com o adolescente. Nós aqui. [...] A gente fala sempre alguma coisa que parece que está lá. Não! Está aqui do lado, nesse micro. Depende da gente como agente socioeducativo. (Ravena, 24/10/2019 – 19º encontro).

Todos os dispositivos mediacionais adotados nesta pesquisa intervenção estiveram a serviço do diálogo do grupo. Sua apresentação, no entanto, não compreende um receituário de como se deve conduzir um processo de qualificação profissional. Ao contrário, considerando que o intercâmbio comunicativo envolve frequentes negociações inter e intrassubjetivas, nesta etapa da análise apenas buscamos demonstrar a importância do formato dialógico no processo de formação e desenvolvimento profissional (Yokoy & Lopes de Oliveira, 2018).

Nos encontros promovidos ao longo do Curso, buscamos aquilatar as divergências, discrepâncias, incongruências, por tomar como referência as proposições de Simão (2010) sobre o conflito. Segundo a autora, o potencial inovador do conflito advém sobretudo do outro como alguém que desencadeia discrepâncias na visão de

mundo do sujeito. Isso ocorre especialmente quando este apresenta um nível elevado de coerência em sua relação eu-mundo.

Nesse sentido, tendo em vista os objetivos pretendidos nesta pesquisa intervenção, o conflito foi intencionalmente incorporado na condução dos encontros. Assim, quando tensões se estabeleciam entre os participantes, no lugar de aquietá-las pelo silenciamento das partes, com o auxílio dos dispositivos mediacionais aqui apresentados, buscávamos justamente favorecer o diálogo valorizando as divergências. Como enfatizam Hermans, Kempen e Van Loon (1992, citados por Andacht, Michel, Sánchez & Simão, 2020), “a inovação surge quando há um movimento complementar entre acordo intrassubjetivo e desacordo intersubjetivo” (p. 05). Esse processo ocorre, segundo os mesmos autores, na medida em que o eu precisa reelaborar suas concepções para poder lidar com as discrepâncias produzidas pelas intervenções do outro.

Essas considerações confirmam o enfoque dialógico adotado na pesquisa. A multiplicidade de perspectivas representada pelos participantes do grupo e seu potencial de gerar incertezas e inquietações, posto que cada um poderia enunciar aspectos distintos quanto aos fenômenos abordados no Curso, é que garantiram a riqueza do processo. Os dispositivos descritos nesta etapa da análise foram de fato apenas recursos facilitadores, cujo potencial esteve condicionado à participação dos agentes. Sendo assim, concluímos o nível síncrono de análise, confirmando que do diálogo é que depende a revisão das crenças, dos valores e dos posicionamentos dinâmicos de *self*.

2º nível de análise - assíncrono à intervenção:

Análise qualitativa das transcrições e releitura analítica das crônicas: tensões dialógicas vivenciadas no âmbito dos encontros

Tendo em vista o conceito de separação inclusiva, elaborado inicialmente por Valsiner e Cairns (1992), propomos, nesta etapa, uma análise dos indicadores empíricos construídos no âmbito desta pesquisa-intervenção com as lentes voltadas para os entrelaçamentos do funcionamento subjetivo dos participantes com o contexto socioeducativo que integram. O alvo privilegiado neste estudo, como temos reiterado, foram as crenças e valores dos agentes socioeducativos concernentes aos fenômenos que constituem a socioeducação, suas atuações laborais e relações socioafetivas estabelecidas no ambiente de trabalho. Entretanto, reconhecemos que o contexto historicamente constituído é interdependente do fenômeno subjetivo, sendo necessário integrar este último às análises aqui tecidas.

Por conseguinte, nesta seção, os sistemas de crenças individuais são apreciados conforme a cultura coletiva que integram. Isso porque, além dos *conteúdos e dispositivos mediacionais* que devem compor um curso de formação de agentes socioeducativos, buscamos compreender *para que* deve servir esse processo de qualificação profissional, mirando alcançar um nível explicativo necessário a ampliar o alcance da pesquisa. Esse último compromisso impõe uma análise dos signos que constituem a semiosfera socioeducativa em que se processou a pesquisa-intervenção.

Visando preservar a complexidade do fenômeno, adotamos os conceitos de campos afetivo-semióticos hipergeneralizados (Valsiner, 2005 e 2007) e posicionamentos dinâmicos de *self* (Branco, Freire & Roncancio-Moreno, 2020), para conduzir a presente análise. Esta opção conceitual se justifica também pelo fato de que as relações estabelecidas pelos agentes socioeducativos com os demais personagens da socioeducação, em particular os adolescentes, caracterizam-se por tensões dialógicas que exigem uma aproximação semelhante à proposta pelos mencionados conceitos. Outrossim, as relações entre os agentes socioeducativos e as regras, normas e valores que regem seu trabalho também são marcadas por tensões que precisam ser incorporadas à análise.

Segundo Branco (2016), os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados norteiam o psiquismo humano e desempenham um papel fundamental nos processos de constituição e desenvolvimento do *self* dialógico. Isso porque os posicionamentos dinâmicos de *self* se desenvolvem dentro desses campos, portanto, é a partir de seus valores que a pessoa se concebe e avalia. Branco (2016) enfatiza que tanto os valores, quanto o *self* se desenvolvem no âmbito das relações socioafetivas estabelecidas entre o sujeito e os outros.

Alguns campos afetivo-semióticos se tornam hipergeneralizados e, por essa razão, dominantes nos posicionamentos dinâmicos de *self* (Branco, Freire & Roncancio, 2020). Por outro lado, conforme esclarecem as autoras, a configuração das hierarquias de valores pode mudar e ser reorganizada dependendo de condições específicas de tempo, contexto sociocultural e disposição pessoal. Nesse sentido, nesta análise, priorizaremos as tensões entre os posicionamentos dos agentes, considerando suas oposições, seus valores divergentes, sobretudo quanto aos significados e afetos relativos aos adolescentes em medida socioeducativa (punição *versus* socialização) e sua própria atuação laboral (virilidade *versus* abertura para o diálogo e reprodução *versus* promoção de mudança).

Evidente que além destas, outras tensões estiveram presentes no intercâmbio comunicativo construído ao longo do Curso. No entanto, pelo fato dos três pares de

opostos acima terem transversalizado grande parte dos diálogos tecidos pelo grupo, serão eles os privilegiados nesta análise.

Punição versus socialização

Resgatada no primeiro capítulo desta tese, a história de cuidados e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil sinaliza que a semiosfera socioeducativa, gestada nesse decurso, apresenta-se segundo duas principais vertentes: condenação e socialização (Machado, 2014). Em nossa pesquisa, essa dupla vertente mostrou-se associada a diferentes valores: os posicionamentos de Ravena e Thiago, por exemplo, mostraram-se associados a valores como inclusão e justiça. Luz trouxe o valor do perdão e do arrependimento do jovem, enquanto Céu, Morgana e Morena sinalizaram em seus enunciados a presença de temas como dominação e vingança no cotidiano do trabalho. Luther, por sua vez, demonstrou posicionamentos claramente ligados à punição e ao poder, especialmente durante a primeira metade do Curso.

Como esclarecido anteriormente, os valores consistem em generalizações de um elevado nível de abstração. Assim como os princípios, os valores são coconstruídos no decorrer do tempo, por sujeitos ativos em seus contextos socioculturais. Esse processo é marcado por oscilações e variações que indicam, por seu turno, que a ancoragem emocional de determinados campos afetivo-semióticos integra a articulação hierárquica de sentimentos hipergeneralizados que subordinam os discursos racionais (Valsiner, 2012), ao que se pode acrescentar as ações dos sujeitos.

Portanto, os valores enunciados pelos participantes configuram campos afetivo-semióticos hipergeneralizados a partir dos quais os agentes socioeducativos (não apenas os profissionais que integraram esta pesquisa) se posicionam perante o adolescente. O reconhecimento de ênfases nos sistemas de crenças e entre os valores não exclui a presença de seus opostos, conseqüentemente, as crenças e os valores aos quais os posicionamentos estão associados não são excludentes. Contudo, visando ilustrar essa composição semiótica dinâmica e plural transpomos alguns enunciados pelos quais os agentes comunicam campos afetivo-semióticos hipergeneralizados concernentes aos adolescentes.

Todo mundo vale o que tem, isso não é só na nossa sociedade. Todo mundo vale o que tem. E o adolescente, pra ter valor, ele precisa de um tênis legal, ele precisa de um celular legal, precisa de uma roupa legal. E esse indivíduo não tem absolutamente nada. Ele sabe, ele sente que não tem valor nenhum. E se vida dele não tem valor nenhum, porque que...

como esse indivíduo vai enxergar valor na vida do outro? (Ravena, 06/06/2019 – 2º encontro).

Ao recuperar signos aclamados pela sociedade capitalista, Ravena apresenta suas percepções sobre o jovem em medida socioeducativa, as quais coincidem com pesquisas comprometidas com a caracterização desse público. De modo geral, segundo o relatório de reentradas e reiterações infracionais do Conselho Nacional de Justiça (2019), 95% dos adolescentes com trânsito em julgado são do sexo masculino. Destes, 34,16% cometeram roubo; 31,5%, tráfico de drogas; 9,88%, furto, 4,68%, receptação. Esses dados demonstram claramente que a maior parte dos atos infracionais cometidos são contra o patrimônio, o que sugere baixa condição socioeconômica e capacidade de consumo por parte do adolescente infrator, confirmando a descrição de Ravena.

Ao longo do Curso, a participante apresentou uma visão crítica em relação aos valores de consumo predominantes no capitalismo, tendo sido uma importante portavoza do grupo quanto ao reconhecimento das injustiças sociais enfrentadas pelos adolescentes que chegam a ser sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa. Segundo o enunciado acima, os jovens são julgados pela sociedade com base no que possuem e, ao se perceberem desprovidos dos signos que expressam valor, vivenciam um desconforto existencial que pode levá-los ao ato infracional.

Nessa linha de entendimento, a participante expressa indignação quanto às discrepâncias sociais, atribuindo a elas a falta de empatia do adolescente quando o mesmo comete um ato infracional contra outrem – “Ele sabe, ele sente que não tem valor nenhum. E se vida dele não tem valor nenhum, porque que... como esse indivíduo vai enxergar valor na vida do outro?” (Ravena, 06/06/2019). Os significados e afetos que experimenta a levam a um posicionamento de *self* comprometido com a socialização do adolescente, como parte de sua atuação laboral.

Fábio, cujo posicionamento de *self* se assemelhava ao de Ravena, buscou resguardar a função socioeducativa do cumprimento da medida, em particular de internação, acentuando que ela supera a mera privação da liberdade. Aliás, o que difere uma Unidade de Internação de um Presídio é justamente a socioeducação, conforme ilustra o enunciado a seguir.

Você falou que estava lembrando lá... do livro que a gente leu, dessa intenção de um agente partícipe da Internação, do processo da internação, eles querem condenar mais uma vez o adolescente. Não basta a sentença oficial que encaminhou ele pra internação. Eu entendo que a pena dele é a internação. Ele tem que estudar, tem que fazer oficinas, porque este é o processo socioeducativo, se nós resolvemos retirar a atividade socioeducativa, não faz o menor sentido. Vai virar

cadeia, cadeia? Então, acaba logo com tudo. Bota logo na (Nome do principal complexo prisional do DF). A reincidência de lá é muito maior do que a nossa! (Fábio, 13/06/2019 – 3º encontro).

Embora essa leitura crítica da socioeducação tangencia a culpabilização da sociedade e vitimização do adolescente mediante seu próprio ato infracional (descredenciamento da agencialidade do sujeito), um campo semiótico em que o grupo de fato enveredou em alguns momentos do curso, constatamos que tanto Ravena quanto Fábio foram importantes no direcionamento do intercâmbio comunicativo do grupo rumo a outras significações. Ambos apresentaram enunciados comprometidos com a promoção da justiça e da inclusão social, apoiando o processo de revisão dos valores e sistemas de crenças dominantes no grupo para esta outra direção.

Igualmente direcionada à socialização do adolescente, Luz, que na ocasião do Curso era responsável por meninos de primeira passagem no sistema³⁸, fazia alusão ao perdão, como um ingrediente necessário para a execução de seu trabalho. Disse-nos que, em geral, evitava saber por que razão o adolescente havia sido encaminhado para a socioeducação. Nos casos em que ficava ciente do ato infracional cometido pelo adolescente, procurava encontrar um motivo para o mesmo. Parecia que a causa, uma vez definida, a auxiliaria a perdoar o adolescente e, com isso, estabelecer com ele uma relação mais favorável à ação socioeducativa.

No enunciado a seguir, a participante escancara as contradições do sistema, que, no lugar de proteger o adolescente, o mantém vulnerável e em risco, como atesta o caso de homicídio, cometido na própria Unidade de Internação. Luz acentua sua dificuldade em perdoar o adolescente:

No nosso plantão aconteceu de um menino matar o outro. Eu olhava pra aquele menino, e não conseguia olhar normal mais. [...] eu olhava pra ele, eu não conseguia esquecer. Naquele momento foi muito ruim. Inclusive eu acho que não deveria ter ficado na nossa unidade, mas não tem como. O sistema funciona assim. Aí, ele foi colocado lá no... no MD. Ele passou os outros 45 dias lá no MD, mas eu olhava para aquele menino e eu não conseguia perdoar. Porque ele matou o outro por nada. [...] Esse adolescente tinha 14 anos, tinha um porte físico maior, mas talvez, se ele não estivesse ali, trancado, ele não teria feito isso. (Luz, 13/06/2019 – 3º encontro).

38 Os adolescentes de primeira passagem costumam ter entre 13 e 14 anos de idade e, de acordo com a lei, são mantidos em separado dos adolescentes mais velhos para sua proteção e prevenção à reiteração infracional.

Embora o perdão seja um processo afetivo íntimo, do qual não deve depender o exercício profissional do agente, uma vez que a ele compete tratar eticamente o adolescente mesmo na ausência do perdão, a participante o abordava como uma experiência necessária e importante ao seu envolvimento e motivação para o trabalho. De acordo com este campo afetivo semiótico, a qualidade do vínculo com o adolescente parece mediada por aspectos do cristianismo, segundo o qual a experiência do perdão é central. Imiscuído a esse valor de caráter religioso, elementos relacionados à fé e ao arrependimento do adolescente são apresentados pela participante com valor correspondente à responsabilização:

O menino prometeu que nunca mais ia voltar. Bota até a mão na Bíblia lá e tal (Ravena: “mas vai voltar”, risos da Morgana). Não é comigo não, gente! É com Deus. Eles falam: “D. Agente, bota a mão na bíblia aqui pra gente”. Eu falei, “não, você é que vai botar a mão na Bíblia. É você.” [...] Palavras têm poder (falas simultâneas). Quando ele bota pra fora... (Ravena: “É a fé, gente! É a fé!”) É! E a fé move montanhas. Aí eu digo pra ele: “Oh, não vai aparecer um raio na sua cabeça, e Deus vai aparecer aqui e vai mudar a sua vida. Não é isso! Não é isso! Você tem que todo dia pedir força pra Ele, pra mudar sua vida.” Porque a responsabilidade é dele. Ele tem que sentir que é ele que tá fazendo, não é a mãe, não é... eu não vou fazer nada. Aí, eu sei exatamente... Eu tenho um método, né? Não sei se é correto, mas é o método que eu tô usando, já que ninguém diz como é que tem que ser, cada um faz de um jeito (risos da Morgana). Cada um usa o seu, então, eu uso o meu. (Luz, 01/08/2019 – 9º encontro).

Além de confirmar a presença de valores pessoais de base cristã em sua prática profissional, a adoção da Bíblia como instrumento de intervenção por parte da agente reafirma a discricionariedade do cargo e a imprecisão dos documentos normativos da socioeducação³⁹, quanto ao que compreende a responsabilização do adolescente (Valente & Lopes de Oliveira, 2015). Luz textualiza essa falta de clareza: “já que ninguém diz como é que tem que ser, cada um faz de um jeito”.

39 Dentre os documentos normativos, nesta pesquisa foram consultados: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Res. 119/2006 (Conanda), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); Lei 12.594 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Resolução 160/2013 do Conanda); Documentos complementares da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF. Em conjunto, estes documentos alinham os princípios filosóficos e pedagógicos gerais da socioeducação, mas não oferecem subsídios para a ação socioeducativa no cotidiano do atendimento. Esta lacuna é mais expressiva no que se refere à atuação de agentes socioeducativos.

Importante salientar que a mediação de valores religiosos não impede a mesma participante de compreender que o trabalho numa Unidade de Internação deve consistir em mais do que a mera restrição da liberdade do adolescente, apesar de suas dúvidas quanto ao modo que deve ser adotado para viabilizar esta outra vertente. Ela intui ser fundamental oferecer ao adolescente atividades que concorram para sua profissionalização e responsabilização, como ilustra o enunciado a seguir:

Por isso que eu sou a favor de um outro modelo de socioeducação: uma escola, uma atividade profissionalizante, e talvez só à noite que ele ficaria ali. Agora, aqui, a tendência é quase que ficar a maior parte do tempo. Ele só vai pra aula, que é uma aula de projetos, de manhã, os adolescentes do M1 ficam à tarde e à noite, presos. É muito tempo. Então, eu acho que tinha que ser alguma coisa que responsabilizasse, que fizesse ele pensar. Será que a cadeia faz ele pensar? Será que ele não tá ali só pensando coisa ruim, dependendo do adolescente. (Luz, 13/06/2019 – 3º encontro).

Inobstante o apelo da agente por uma medida de internação mais congruente com o que rege o SINASE (2012), ao apresentar no Curso um texto sobre o papel da segurança socioeducativa, Luz acrescentou:

Quando você lê o texto, você percebe o seguinte: a ideia da... da segurança, ela é utilizada como um meio para atender a proposta pedagógica. Para manter a segurança de todo o ambiente. Então, do adolescente, dos servidores, do profe... dos professores. E não uma forma de coerção, punição que a gente percebe. [...] Mas, na realidade, quando a gente vai usar a disciplina, a gente vai lá e acaba é... ferindo, é... tentando punir esse adolescente mais do que necessário. Porque, na verdade, a gente não tem muito o conhecimento da proposta pedagógica e isso eu estou trazendo um pouco para a nossa realidade. Por exemplo, quem daqui já viu a proposta pedagógica da... da nossa unidade? Ninguém! Então, a gente está lá, mas a gente não sabe exatamente qual que é o intuito que foi utilizado (né?), quais são as competências que esse adolescente vai ter que é... aprender ali nesse... nessa medida para ele poder voltar para a sociedade é... ressocializado? [...] Qualquer medida que tenha uma restrição de liberdade, é necessária essa proposta pedagógica. Aí vai dizer quais são as competências, a gente vai trabalhar com diálogo, a gente vai trabalhar com cidadania, a gente vai trabalhar com... com os direitos, a dignidade. Eu não sei, então o quê que prova que o nosso trabalho faz ali. A gente usa muito a coerção, a gente usa

muito a punição, (né?) então, a gente, às vezes, extrapola os limites legais por conta do... do desconhecimento. (Luz, 08/08/2019 – 10º encontro).

Ou seja, Luz admite que recursos excepcionais, ou mesmo não previstos nas normativas da socioeducação, quando trata da segurança protetiva, são adotados amiúde na unidade em que atuava. Sua longa e densa fala explicita as contradições do sistema e de si mesma. Sobre essas questões referentes aos parâmetros da segurança socioeducativa, Konzen (2015) defende que é necessário limitar o emprego coercitivo da força e dos instrumentos de contenção. Para o autor, é imperativo adotar medidas de resolução não violenta dos conflitos e regulamentar procedimentos com vistas à prevenção de situações-limite. Diferente disso, no entanto, a participante reconhece que o agente, extrapolando os limites legais, acaba ferindo e punindo o adolescente. Luz associa esse deslize também à falta de conhecimento do que deve ser efetivamente trabalhado junto ao adolescente.

Em uma breve síntese dos resultados, até aqui, Ravena, Fábio e Luz têm em comum a apresentação de campos afetivo-semióticos hipergeneralizados alinhados a valores que os levam a assumir um posicionamento dinâmico de *self* mais comprometido com a socialização do adolescente. Os dois primeiros, no entanto, o fazem motivados pela justiça e inclusão social, enquanto Luz apresenta uma perspectiva religiosa, dando a entender que o adolescente pecou quando cometeu um ato infracional. Coerente com este campo afetivo-semiótico, ela cobra de si mesma oferecer o perdão ao jovem e espera dele manter a fé e alcançar o arrependimento.

Não é de se estranhar que, inicialmente, ao invés de pensar na institucionalização de ações comprometidas com a dimensão pedagógica da medida socioeducativa, Luz ventilava a ideia de implementar um projeto aos domingos, como voluntária. Esse posicionamento caritativo foi, então, tensionado e, ao término do Curso, a agente propôs um projeto que veio a ser implementado em seu horário de trabalho, como ilustra a matéria publicada no jornal da Unidade:

OFICINA DE LEITURA COMO PALCO PARA REFLEXÃO DOS ADOLESCENTES

Foto:



A ideia inicial do projeto de leitura foi concebida no âmbito do Curso de Extensão - Agente socioeducativo: uma identidade em construção, promovido pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB) e compreendia uma proposta

de intervenção junto aos adolescentes, utilizando rodas de conversa e práticas restaurativas, com o intuito de, através desses momentos, desencadear um processo de transformação, visando o protagonismo, a adoção do diálogo e da reflexão, de

modo que os adolescentes possam conduzir suas vidas de maneira mais consciente, entendendo o sentido da aplicação da medida, da responsabilização e da ressocialização.

Com a oportunidade de implementar o projeto na , adaptou-se a proposta inicial e incluiu-se a leitura de textos e vídeos, que ofereçam oportunidades de reflexão aos adolescentes, orientando as atividades para que se possa induzir à ressignificação de suas trajetórias de vida, visando a autonomia, o protagonismo e a evitação de atos infracionais. Procurou-se ainda incentivar a leitura, propi-

ciar um ambiente de acolhimento e escuta, colaborar com a expressão, por parte dos adolescentes, do que sentem e pensam sobre a vida, a realidade da criminalidade e, principalmente, sobre as situações de conflito vividas. Acredito que esse projeto possa resultar em benefícios mais permanentes, com reflexos para além do período de cumprimento da medida socioeducativa, sendo a semente para a plena reinserção social dos adolescentes.

Agente
Socioeducativa.

Imagem 1: Matéria publicada no Jornal da Unidade na qual um projeto proposto por uma das participantes foi implementado.

Já Céu, Morena e Morgana, à época do Curso, tinham pouco contato com os adolescentes, pois atuavam em um setor dentro da Unidade distante dos módulos nos quais os jovens permaneciam. Seus enunciados representavam em grande medida as vozes da instituição quanto ao tratamento dirigido ao adolescente. Segundo essas participantes, o cotidiano do trabalho em uma Unidade de Internação ainda se encontra referendado por valores de uma justiça retributiva, os quais culminam com posicionamentos coercitivos e punitivos perante o jovem. O diálogo tecido no 5º encontro ilustra essa dinâmica semiótica:

Céu: Eu acho que os agentes ficam com raiva porque a gente não vê uma mudança dos adolescentes, eles chegam lá... “aqui é tranquilo, vou ficar aqui”, entendeu?

Morena: Aí, eles querem deixar pior, né? (Céu: “Isso!” - Falas simultâneas). Não, e esse negócio do doce que a Ravena falou, era tão normal no meu plantão. Antigo, né? Não sou mais. Que eu nunca tinha parado, assim, Ravena, para pensar nisso mesmo como você colocou. E, agora que você falou, vendo você falando, eu acho que é bem absurdo, mesmo. E a gente entra naquela questão do suplício, né? Não está bastando, então, espera aí, vamos continuar supliciando essa pessoa

porque ela não se transformou, ela não percebeu o que ela fez. Então, vamos tirar o doce, vamos tirar a comida. Será que ela vai ver (né?) assim.

Ravena: Pois é, bota a pessoa numa condição mais animalesca ainda.

Dicionarizada, segurança significa “ação ou efeito de segurar. Situação do que está seguro; afastamento de todo perigo.” De acordo com a Constituição Federal (2010), “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 2010, art. 5º, caput). Portanto, do ponto de vista jurídico, a segurança compreende um direito fundamental.

O diálogo supracitado sugere, ao contrário da segurança protetiva, indícios de vulnerabilidade do adolescente em medida socioeducativa, que acaba sendo tratado de modo desumano, uma vez que até a comida dele pode ser suspensa, caso seu comportamento não se mostre adequado e ele não evidencie arrependimento, por exemplo. Esses enunciados, aliados a outros que também retratavam o uso inapropriado do castigo, da punição, elucidam claramente uma experiência intersubjetiva atravessada pela ignorância quanto ao papel do agente, desconhecimento das bases normativas e mesmo o uso discricionário do poder conferido pelo cargo.

Uma percepção que eu tive também de frustração, é a questão de você ter raiva do menino. Porque ele é bandido, porque ele fez isso, porque ele fez aquilo e você está lá dentro, tendo que dar comida pro menino, que fazer não sei o que pro menino, de estar cuidando do menino, de dar descarga pro menino⁴⁰. Pra muitos agentes ali, você entra nesse conflito. Poxa! Eu queria que esse menino estivesse morto, porque é bandido, porque não vale nada, porque é um a menos na sociedade e, ao mesmo tempo, você tá ali o dia inteiro prestando serviço pra esse menino e eu acho que muitos se frustram com isso. Porque tem que fazer. É o serviço dele e eu acho que entra muito nesse conflito, assim. (Morgana, 06/06/2019 – 2º encontro).

Essas observações de Morgana sobre os sentidos e afetos presentes na semiosfera socioeducativa contribuíram para que o grupo refletisse sobre o adolescente, mas também sobre o papel do agente neste cenário. Ao desejar a morte do adolescente porque ele delinuiu, o agente assume um posicionamento de rejeição à clientela, como se ela fosse indigna da ação socioeducativa, o que é no mínimo

⁴⁰ Na ocasião em que o Curso foi conduzido, estava sob a responsabilidade dos agentes socioeducativos liberar a descarga do vaso sanitário de cada quarto da Unidade de Internação em que atuavam, isso porque o sistema estava danificado.

intrigante, afinal, as medidas socioeducativas existem justamente para esse público. Como alertam Yokoy e Rengifo-Herrera (2020), o que se trata aqui é da exclusão da subjetividade do adolescente do campo afetivo semiótico, a negação do adolescente como alteridade, o que pode culminar com a adoção de posicionamentos duvidosos do ponto de vista ético, estético e moral por parte dos profissionais.

Para subsidiar essa análise, recorreremos a Valsiner (2012), que, ao abordar a valoração negativa das distinções, destaca os riscos do que ele denominou de intolerância eliminativa. Nesta pesquisa, compondo uma mesma semiosfera, temos, de um lado, representando sujeitos moralmente corretos, os agentes socioeducativos, de outro, representando os que delinquiram, os adolescentes. No âmbito das relações estabelecidas entre um e outro, conforme esclarecimentos concedidos pelo autor, uma das partes pode ser alvo de eliminação, ou de segregação.

Nessa dinâmica interpessoal, caracterizada pela assimetria das relações, o agente socioeducativo pode, a despeito do compromisso que assumiu ao ingressar na carreira socioeducativa, buscar eliminar o adolescente. O diálogo e o enunciado supracitados mostram formas diversas criadas no sistema a serviço dessa estratégia de eliminação do adolescente (suspensão da comida e da descarga, desejo de que o menino morra).

Compondo esse cenário de intolerância eliminativa (os agentes do sistema sentem raiva do adolescente e, embora tenham que trabalhar pra ele, o querem morto), o local de trabalho dos participantes era descrito como um ambiente inóspito, cujo funcionamento muito se aproximava das instituições totais (Goffman, 1974). De fato, as unidades de atendimento em restrição de liberdade são locais ricos em elementos materiais e *signos visuais* que sugerem perigo (muros altos, cercas elétricas, grades, cadeados, algemas, tonfa, spray, agentes uniformizados de preto e calçados de coturnos), *signos falados* que confirmam a representação do adolescente perigoso (“eu acho muito difícil você estar no módulo, escutando o que esse rapaz fala, e você não colocar ele nessa posição de perigoso, eu não posso confiar nele... porque eu acho, assim, só falam de crime. É o assunto que eles têm”, Morena, 27/06/2019 – 4º encontro). Além de *signos escritos*, como os documentos norteadores das práticas profissionais dos agentes socioeducativos, que priorizam ações de disciplina e segurança (Portaria conjunta nº 03 da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Distrito Federal, de 2010 e Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal da Secretaria de Estado Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude e Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2018).

O agente socioeducativo relaciona-se com essas sugestões semióticas, cujos valores gerais podem se tornar relevantes em sua organização pessoal. No campo

afetivo semiótico descrito acima parece inevitável sentir medo e raiva. Outrossim, os posicionamentos dinâmicos de *self* mais comprometidos com a disciplina e a segurança por parte do agente encontram respaldo na ideologia que não somente legitima o castigo, mas o prescreve cruelmente àqueles que infringiram a lei. Os enunciados a seguir ilustram a ideologia punitiva ainda presente no sistema socioeducativo:

Porque isso aí não tem jeito. Porque aqui é segurança. Porque vão algemar. Fazer curso de tonfa. (Luz, 30/05/2019 – 1º encontro).

“Eu sou polícia” no estilo... no estilo... no estilo (Céu: de herói) no estilo... não! Desses filmes... ah! Tropa de elite. Nesse modelo: “Ah! Quero chegar, quero usar arma para poder intimidar”. [...] E existe essas pessoas que falam: “Ai, que pena, cara, que eu não estou no CAJE, bem que eu queria chegar lá e viver essa história e ser um herói!” Entendeu? É igual norte americano tem essa coisa do... de servir o exército e tal. (Ravena, 04/07/2019 – 5º encontro).

Observamos que esses profissionais, mediados tanto por essa cultura coletiva punitiva e policialesca, quanto por suas próprias culturas pessoais, constroem respostas subjetivas e intersubjetivas às tensões dialógicas que os afligem. Portanto, seus posicionamentos de *self*, sejam eles convergentes ou divergentes dos princípios que regem a socioeducação, ilustram valores que compõem seus campos afetivo-semióticos hipergeneralizados, mas também as tensões da semiosfera socioeducativa.

Embora os agentes também sejam responsáveis pela constituição da cultura coletiva de seu próprio contexto de trabalho, existem signos tipo campo, de caráter afetivo, hipergeneralizados, que têm colorido as vivências desses profissionais sem que eles próprios tenham muito clareza disso. Como alerta Valsiner (2012), “um fluxo de sentimento generalizado assume a direção do mundo intrapsicológico desta pessoa e começa a controlar suas ações concretas e a enfraquecer qualquer esforço contrário” (p. 262).

Assim, conduzidos a reflexões sobre sua participação na construção da cultura coletiva da Unidade em que atuavam, os agentes teceram um diálogo no 9º encontro que exemplifica o germe da implicação deles no processo de revisão do próprio sistema de crenças, valores e posicionamentos:

Luther: quando a gente fala em desconstrução da cultura carcerária, eu acho que passa muito por isso, da gente entender a cabeça desse menino pra saber como lidar com ele e a gente não tá fazendo isso de nenhuma forma e é muito triste ver isso, é muito triste porque a gente implementou essa cultura carcerária, mas eles não são presidiários, eles

não são bandidos, como alguns outros bandidos que têm por aí. Então a gente realmente precisa fazer essa desconstrução. A gente realmente ainda não tem noção de como vai fazer isso. Não tem a mínima ideia de como vai fazer isso.

[...]

Luz: Lá no papel tá dizendo que o jovem não está preso. Está passando por uma medida socioeducativa que tem a restrição da liberdade. Só que, quando a gente vai ver o que está escrito no papel, essas medidas seriam para socioeducar esse menino. Justamente por ele ser uma pessoa em desenvolvimento, né? Nós teríamos que fazer oficinas, trabalhos, dar a própria segurança como um meio pra ele conseguir ressocializar. Só que a gente faz isso errado. Está transformando essas unidades em minicadeias, porque a nossa mesmo é uma cadeia.

Assim como os indicadores empíricos deste estudo, Yokoy e Rengifo-Herrera (2020) identificam no sistema socioeducativo valores e crenças que superestimam a dimensão punitiva das medidas socioeducativas e minimizam sua dimensão educacional. Luther, diferente do que sinalizou no diálogo acima transcrito, no início do processo grupal possibilitado pela participação no curso de extensão, representava o agente socioeducativo comprometido sobretudo com a segurança de si e de seus colegas de trabalho e, em segundo plano, do adolescente. Dentre os valores associados a esse posicionamento dinâmico de *self*, identificamos a punição e o poder, como ilustra o enunciado a seguir.

Cara, uma coisa que eu sempre coloquei porque eu tô com esse moleque na escolta, você pode ter certeza, que se for necessário arrancar o coração de um moleque com a mão pra poder ajudar o meu colega, cara, eu faço isso com um sorriso no rosto. Eu não tenho problema nenhum. Sabe por quê? Porque quem se colocou lá dentro foi ele. A gente tá trabalhando. Trabalhando. Vagabundo aqui não é a gente. Então, eu não vou colocar a minha vida, a vida do meu colega, eu tenho uma filha de 3 anos em casa. Eu não vou deixar que ela não veja o pai dela chegando, pra ficar confiando num moleque daquele lá. (Luther, 27/06/2019 – 4º encontro).

Além de exemplificar as tensões dialógicas que compõem os CAS (o agente fala em matar o adolescente para proteger a vida dele e do colega), a citação acima explícita representações estereotipadas dos adolescentes. Descrito como vagabundo, o adolescente é concebido segundo uma base afetivo-semiótica pejorativa, que o inferioriza, o que acaba resultando em relações sociais assimétricas. Como

problematiza Rengifo-Herrera (2014), os estereótipos reforçam regulações hierárquicas e, afetivamente, geram uma desigualdade que confere uma lógica de controle e autoritarismo nas relações entre o eu e o outro. Assim, não por acaso, o agente mostrou-se preocupado com sua própria vida, afinal, sua filha merece um pai vivo, em detrimento da vida do adolescente que se configura sem valor.

Por outro lado, Branco, Freire e Roncancio (2020) recordam que as tensões afetivo semióticas mantêm no sistema de *self* um movimento incessante, levando a construções e reconstruções que podem produzir mudanças significativas, ou novos posicionamentos de *self*. Passados alguns encontros do Curso, o mesmo agente comentou:

Então, assim, hoje eu invisto mais na conversa prévia, do que na ação posteriormente e mesmo quando é necessária uma ação, eu já estou me controlando um pouco mais. Tô me segurando um pouco mais, pra não ter que chegar às vias de fato. Então, eu acho que isso, pra mim, foi em decorrência do Curso. Foi em decorrência do Curso. A minha visão em relação a eles mudou um bocado. (Luther, 18/07/2019 – 7º encontro).

Esse aparente movimento de revisão dos significados e afetos vivenciados por Luther, participante cujos posicionamentos inicialmente mais atritavam com os princípios da ação socioeducativa, ilustra as proposições de Roncancio Moreno (2015). Segundo a autora, a carga afetiva e a diversidade semiótica dos polos opostos que constituem os CAS, aos quais ela denomina de *clusters*, dependem do tipo de relações dialógico-afetivas vivenciadas pelo sujeito consigo mesmo e com os outros. De fato, ao longo do Curso, os posicionamentos de *self* assumidos pelos agentes, quando destoantes dos princípios que devem reger a socioeducação, eram questionados pelo próprio grupo. Assim, embora as tensões sejam inerentes aos campos semióticos tanto pessoais, quanto coletivos, todos os participantes tiveram a oportunidade de rever as contradições que compareciam nesse interjogo comunicativo.

De acordo com Luther, por exemplo, sua opção por trabalhar com a escolta estava associada à sua necessidade de se manter distante do adolescente. Contudo, ainda durante o período do Curso, o agente largou a escolta e foi trabalhar em um dos módulos da unidade, função que o colocava fisicamente muito mais próximo dos adolescentes a quem, no passado, buscara evitar. Terminado o Curso, Luther, com quem manteve contato por whatsapp, enviou uma mensagem dizendo-se preocupado consigo mesmo, pois havia, conforme suas palavras, se tornado “passa-pano”. Essa autoavaliação se deu pelo fato de vir adotando a música, no período da noite, como recurso para acalmar os adolescentes e favorecer a qualidade do sono deles. Esse posicionamento claramente divergia dos que foram por ele defendidos sobretudo no

início do Curso, ocasião em que o participante se descrevia como um agente operacional, comprometido com a punição e contenção do jovem infrator.

Após esta pesquisa-intervenção, esse agente assumiu a coordenação de um projeto de revitalização das dependências físicas da Unidade em que trabalhava, acompanhando os jovens em ações diversas de manutenção, ajustes, jardinagem, enfim, recuperação física da Unidade. Superando o papel catalisador de mudança exercido pelo Curso, essa experiência parece ter colaborado para o desenvolvimento de um novo posicionamento de *self*, permitindo ao agente apaziguar parte das tensões que havia em seus posicionamentos anteriores quanto ao adolescente. Ainda comprometido com a contenção do jovem infrator e, como efeito, em radical oposição ao que é errado, fora da lei, o agente parece ter construído outra resposta subjetiva às tensões dialógicas que o afligiam. No lugar de punir os adolescentes, buscou integrá-los em um processo de restauração da Unidade, conduzindo-os para uma experiência que pode, inclusive, contribuir para qualificá-los profissionalmente e restaurá-los como cidadãos. Nada disso parece casual, afinal, desde o início do Curso, esse participante mostrava posicionamentos discursivos entusiastas da justiça restaurativa, discursos que conviviam em seu sistema de *self* com a descrença no adolescente e na ação socioeducativa.

Como enfatizam Branco, Freire e Roncancio (2020), “as indeterminações da vida e a agencialidade do sujeito concedem a possibilidade de que a trajetória de um indivíduo possa prosseguir em outro lugar, abrindo, portanto, perspectivas promissoras para o desenvolvimento humano.” (p. 69).

Virilidade versus abertura para o diálogo

Assim como as tensões analisadas acima, cujos respingos se manifestam principalmente no modo como os agentes se posicionam perante o adolescente (punindo, ou colaborando com sua socialização e inclusão social), a virilidade e a abertura para o diálogo compõem um outro campo semiótico da socioeducação, associando-se a valores contíguos aos anteriormente retratados, particularmente punição e poder. Além destes, compõem o campo afetivo semiótico em questão: força física, docilidade, paciência, disponibilidade de escuta, feminino e masculino.

Centrais no paradigma menorista e historicamente associadas à força física/virilidade, como demonstram Vinuto, Abreo e Gonçalves (2017), ações de contenção e docilização dos corpos dos adolescentes continuam sendo principais em Unidades de Internação na atualidade. Assim como foi identificado por Saraiva (2017) e Terán (2017), nossos indicadores empíricos confirmam a prevalência da cultura

carcerária em uma Unidade de Internação e, por desdobramento, o valor atribuído à virilidade.

Apesar do grupo ter apontado para visões divergentes quanto a essa pauta, predominava a crença de que a força física favorece o trabalho junto ao jovem que cometeu ato infracional. Observamos nessa linha de entendimento dois aspectos que merecem atenção: (1) uma visão do trabalho no âmbito da socioeducação como um programa de contenção e de neutralização do adolescente, tomado como signo de perigo; e (2) uma perspectiva de matriz masculinista (Butler, 2003), segundo a qual o homem é naturalmente forte e a mulher, frágil.

O primeiro aspecto foi contemplado na análise anterior a partir do campo afetivo semiótico punição *versus* socialização. O segundo será aqui abordado por meio de uma reflexão acerca da virilidade *versus* abertura para o diálogo, sendo que a virilidade foi associada ao masculino, enquanto a abertura para o diálogo, ao feminino. Frequentemente trazida pelos participantes desta pesquisa, a virilidade apareceu como um destacado componente dos CAS dos agentes socioeducativos, criando expectativas em relação à atuação deles e interferindo em seus posicionamentos perante os outros agentes e profissionais do sistema, assim como em relação aos adolescentes.

A exemplo da análise feita por Courtine (2001) sobre o papel da virilidade na constituição da sociedade pós-moderna, o enunciado a seguir confirma o quanto a força física compreende um valor positivado nas Unidades de Internação. Nestas, a virilidade se manifesta na forma de controle do adolescente e aparece associada ao agente masculino:

Vocês não tinham dez, eu garanto a vocês! Gente! São cento e vinte e dois internos! Não tinha dez [agentes] masculinos naquela unidade inteira! Como é que roda? (Luz: “Acho que ontem tinha mais”) É diferente, sabe por quê? Porque qualquer B.O. que der, quem vai entrar... é a gente [agentes masculinos] que entra, é a gente que entra. É uma questão física. É uma questão física! Eu quero saber... eu quero saber qual das meninas consegue entrar numa briga com os moleques do M5. (Alguém disse: “Eu não consigo!”) Em todos os plantões... em todos os plantões nenhuma menina que consegue entrar num B.O. pesado do M5, não consegue! Porque eles são maiores que eu! (falas concordantes) (Luther, 04/07/2019 – 5º encontro).

Simultaneamente à enunciação de Luther, Céu e Morgana endossavam os comentários sobre riscos decorrentes do baixo quantitativo de agentes masculinos. Segundo essas participantes, elas não saberiam agir em caso de briga entre os adolescentes, por exemplo. Quem nitidamente discordava desse posicionamento era

Ravena, que alegava que as mulheres, embora não tivessem a mesma força física, apresentavam outros recursos para lidar com problemas que envolvessem a contenção dos adolescentes: “Não é! Existem técnicas para isso, inclusive” (Ravena, 04/07/2019 – 5º encontro).

O posicionamento divergente de Ravena instituiu uma zona de ambiguidade muito favorável à revisão dos valores que compõem os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados em questão. Diferente do que a maioria trazia, no lugar da força física, a agente reivindicava um posicionamento mais técnico e dialógico com o adolescente. De acordo com ela:

Nós não estamos lá para sair no braço, na porrada com esses meninos. Para dizer: ‘não, nossa força física, força masculina justifica a nossa atuação’, então as mulheres estão excluídas. Não somos? A gente usa equipamentos, usamos rádio, usamos diálogo, usamos a presença, usamos o spray, usamos a tonfa. A gente tem mil recursos, inclusive chamar os outros colegas para uma situação. (Ravena, 25/07/2019 – 8º encontro).

Entretanto, como recorda Luz, no sistema socioeducativo, as mesmas vozes que desabilitam a agente por duvidar de sua capacidade de contenção do adolescente em situações de crise, reclamam contra seu engajamento em atividades de caráter mais pedagógico ou mesmo administrativo, como ilustra o enunciado a seguir:

Tá faltando uma agente no módulo. É uma guerra! “Mas a (nome de uma agente socioeducativa) é agente. Ela devia estar aqui. O que que ela tá lá fazendo na oficina de xadrez? Ela devia estar aqui. Não é fazendo oficina de xadrez não!” (Luz, 18/07/2019 – 7º encontro).

Essa contradição perpetua claramente a desigualdade de gênero entre os profissionais do sistema socioeducativo, ao mesmo tempo em que descredencia uma perspectiva de trabalho mais dialógica e educativa junto ao adolescente. Para analisar essas oposições, recorreremos a Butler (2003). Segundo a autora, contrária à ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído, a constituição do sujeito ocorre a partir do que ela denomina de “operações de exclusão”. Considerando que, além da heterossexualidade compulsória, o falocentrismo também consiste em uma instituição fundacional dos regimes de exercício de poder, no âmbito do qual as sexualidades são construídas, Butler (2003) denuncia que o feminino consiste no excedente social, naquilo que está sobrando, no que deve ser rejeitado, afinal, o gênero é uma produção do poder.

Nessa perspectiva, a fala de Luz evidencia o quanto a mulher é destituída de poder no contexto da socioeducação. As mulheres não servem para a segurança, mas

também não devem se ocupar da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas, sob risco de confirmarem a incompetência da qual são acusadas. Aqui observamos uma contradição cujo resultado final é o enfraquecimento, senão a invisibilidade do feminino e do papel que sua presença pode desempenhar na transformação no sistema de valores e crenças institucionais.

Observa-se na realidade, de acordo com as perspectivas apresentadas pelos participantes, uma divisão sexual de papéis sociais bastante tradicional, inclusive entre a maior parte das agentes femininas. Como efeito, o agente socioeducativo masculino sofre outro tipo de reclamação. De acordo com Luz e Morgana, os agentes masculinos não querem fazer nada, afinal, sendo eles homens e viris, não precisam trabalhar para serem reconhecidos, o papel que tomam para si é apenas o de atuar quando a força física é requerida:

Luz: Eu acho que tem trabalhos que a gente tem que deixar o homem fazer. Oh, vou falar o seguinte, tem muitos homens lá que se apegam só nesse negócio da revista.

Morgana: Eles não querem fazer mais nada.

Luz: Exatamente. Tem muitos que só fazem isso, gente. Não é querer falar mal dos colegas, mas ele não é capaz de fazer uma conversa. Ele não vai pra enfermaria. Ele não vai conversar com os especialistas. Por exemplo, quem conversa lá com os especialistas? Se tem menino com problema no módulo, sou eu quem vou lá, gente. Eles não querem, eles querem ficar só de “ah, não! Já trabalho demais”.

Inversamente ao *status* masculino, como enfatiza Del Priore (1998), a inferioridade das mulheres, construída sócio historicamente desde a Grécia antiga, culminou com seu silenciamento e sua submissão em relação aos homens, ao que se acrescenta sua escravidão voluntária. Tomadas como seres vulneráveis, sensíveis e frágeis; destinadas ao casamento e maternidade, sem dotes intelectuais e moralmente fracas, como descreve Del Priore (1997), as mulheres são instadas o tempo todo a comprovar que são capazes. Representante dessa perspectiva feminista, Ravena acentua que:

Já existe um modelo masculinizador, masculinizado e tal, de atendimento agressivo (né?) com esse público. [...] E é impressionante! Como isso permeia o imaginário de... de todo mundo assim. Da maioria... Que as mulheres, mesmo, acreditam não conseguir ser capaz de fazer um monte de atividade. [...] Porque muitas mulheres são... a... as primeiras a achar que são incapazes de fazer. Quando a gente já teve a mesma

preparação, a gente tem a mesma formação. (Ravena, 25/07/2019 – 8º encontro).

A participante denuncia o machismo e a misoginia presentes em seu ambiente de trabalho, confirmando a relevância do debate não apenas sobre a supervalorização da virilidade, mas também sobre o gênero no âmbito da socioeducação. Seu posicionamento crítico a respeito do assunto colaborou para que o grupo pudesse reconhecer as formas de violência simbólica vividas pela mulher, sobretudo no interior das Unidades de Internação, onde a questão da contenção dos corpos é central. A despeito dos tensionamentos provocados por Ravena e posteriormente endossados por Morena, os diálogos tecidos ao longo dos encontros sugerem a prevalência de uma desconfiança quanto à capacidade da agente socioeducativo feminina de conter os adolescentes, caso eles viessem a se envolver em alguma ocorrência de violência física.

Como esclarece Butler (2003), o gênero compreende um meio discursivo através do qual se produz uma “natureza sexuada”, que acaba por se estabelecer como um *apriori* cultural. Nesse sentido, não por acaso, no cotidiano do trabalho na socioeducação, o gênero foi adicionado à expressão, comum de dois, “agente socioeducativo”. Se feminino, o agente, que na verdade é uma agente, aparece como um servidor público que requer reforço de um agente, pois, nesse cenário, a performatividade feminina compreende um risco para o trabalho de segurança, como defendeu Luther pelo primeiro enunciado transposto neste subtópico da análise.

O grupo relatou também episódios nos quais a mulher colaborou sobremaneira com o trabalho justamente porque a ela foram conferidas características imprescindíveis ao processo de reabilitação do sujeito que delinuiu. Paciência, tranquilidade, gentileza, dentre outros posicionamentos (ou performances, como denomina Butler, 2003) que são insistentemente atribuídos à mulher, compareceram nos diálogos construídos ao longo do Curso.

Não sei por que, mas eu acho que a presença feminina na unidade acalma os adolescentes. (Ravena: Eu também acho.) Tanto é que no meu módulo, quando a gente quer que conversa, quando tem uma conversa mais é... mais demorada, chamam sempre: “Senhora agente! Senhora agente! Vamos conversar aqui!” (burburinhos de concordância entre os demais participantes). As mulheres trazem a tranquilidade para a unidade, assim, é... eu trabalho perto, né? (Fábio, 04/07/2020 – 5º encontro).

Também um egresso do sistema, presente em um encontro do Curso como palestrante convidado, comentou:

Eu tenho o costume de dizer que, infelizmente, oitenta por cento do sistema socioeducativo são servidores que não estão capacitados a lidar com o adolescente. E que é uma guerra, cria um clima de guerra, mesmo! Sabe o que é diferente com as mulheres? Porque vocês são mais sensibilizadas. A gente pede alguma coisa para uma mulher... tu acha que a gente preferia pedir um favor para uma mulher ou para um agente? (respostas simultâneas: para uma mulher) Claro que para uma mulher! A mulher é mais sensibilizada de... de... do lado mais ser humano, até porque... ser mãe, criar, criação. Então, a gente optava mais por pedir a mulher. (Egresso do sistema - convidado do Curso, 10/10/2010 – 17º encontro).

Tanto o agente, quanto o jovem egresso do sistema associaram à mulher características (tranquilidade, sensibilidade, humanismo) que não compreendem prerrogativas exclusivamente femininas. Acontece que tanto a coerência quanto a estabilidade associadas ao gênero feminino são construções sociais, como alerta Butler (2003). Portanto, a repetição persistente e contumaz de performances, sejam elas atribuídas ao homem (força física), ou à mulher (escuta, tranquilidade, sensibilidade, humanismo), além de resultar em uma identidade ilusória, é impertinente, pois em geral compreende uma visão metonímica do sujeito. No caso da mulher, em um sistema socioeducativo ainda referendado por uma cultura prisional, que requer do profissional que cuida do adolescente a capacidade de contê-lo física e subjetivamente, não resta outra alternativa que não a de assumir um posicionamento dinâmico de *self* viril, como exemplifica o enunciado a seguir:

Eles chegam lá com os meninos assim, ó, presos. Muito parecido com a polícia que age dessa forma. Porque não precisava agir dessa forma. Pegam todos algemados, dentro do caminhão, aí puxa um assim, e vem arrastando todos, joga no chão, eles caem! E é mais ridículo ainda, as mulheres, que eu percebo uma coisa, assim. As mulheres, (falas simultâneas) as mulheres mais... mais submissas, mais vítimas, inclusive, pelo machismo, socialmente. Quando ela entra no sistema, ela precisa se impor de uma forma, primeiro para ter o respeito do colega macho e depois para mostrar que ela é muito foda (risos). Aí, vem essas mulheres, ridículas, desse jeito. Aí, que ela quer ser mais agressiva, ainda. Puxa os meninos e joga todo mundo no chão. Aí, olha pra gente assim, tipo: “Olha só, como sou foda!” (Ravena, 22/08/2020 – 12º encontro).

As observações de Ravena ilustram o quanto o enaltecimento da virilidade no contexto da socioeducação atualiza discursos e processos históricos de conformação da masculinidade hegemônica. Doravante, como estratégia de enfrentamento dos desafios vivenciados no cotidiano do trabalho⁴¹, observamos que posicionamentos dinâmicos de *self* pautados no uso da força física aparecem como resposta subjetiva precária não apenas para o adolescente, mas também para o profissional. O diálogo estabelecido com um egresso do sistema convidado para participar como palestrante do 17º encontro do Curso ilustra essa análise:

Morena: Posso fazer uma pergunta? Voltando, assim, com relação a, né? Porque é uma curiosidade minha, uma coisa que eu queria saber o que você acha, porque eu vejo assim, que a gente fala muito do agente truculento, opressor e eu acho que esse é o que tem mais medo. Eu acho que esse agente é o que tem mais medo de vocês. Então, ele compensa isso sendo muito truculento, muito opressivo e aí, eu queria saber o que você acha, se você sentia isso, que a pessoa tinha medo de você?

Convidado (Jovem egresso do sistema): Sim! Porque os plantão que era mais truculento, às vezes tava com 8 agentes e o [nome de um agente socioeducativo reconhecido por seu comprometimento com o processo de recuperação dos jovens], que era um cara super carisma, entrava sozinho. A gente percebe isso, a gente percebe qual é o cara que a gente vai aprontar o terror. [...] Nós entende isso, que os bravo é os que têm mais medo. [...] Ninguém gosta de ser maltratado, ninguém gosta de ser xingado, de ser tratado como um lixo. Ninguém! Ninguém! Então, os agentes que tratam a gente bem, a gente é super ser humano com eles. A gente não vai dar alteração em um plantão de uma pessoa que ajuda a gente. A gente vai dar alteração no plantão desse que não tá nem aí, que fode com todo mundo. Tem essa cultura dentro do sistema. [...] Eles que criam esse ciclo, porque de tanto ele ser agressivo, ele mesmo que cria esse cisma nesses moleques, então, eles mesmo que criam um pé atrás dele.

De acordo com os participantes, o medo fragiliza o sujeito levando-o à adoção de uma armadura. No campo da socioeducação, esta armadura comparece na forma de virilidade, rispidez, humilhação e abuso da força física. Todavia, como esclareceu o

41 Conforme esclarecido anteriormente, no contexto da socioeducação o adolescente aparece como um sujeito de quem se deve ter medo, o que resulta em um clima bastante opressor para o agente socioeducativo, a quem é atribuída a segurança de todos no sistema (adolescentes, funcionários e famílias). Nesse caso, acredita-se que quanto mais força física o profissional tiver, mais condições ele terá de conter o adolescente.

jovem egresso do sistema, esse posicionamento viril não colabora com a dimensão substancial ético-pedagógica das medidas socioeducativas. Ao contrário, por aparentemente escamotear ou negar o medo, culmina com o enrudecimento do profissional e, por efeito cascata, com a revolta do jovem.

A defesa da virilidade sugere que um posicionamento de abertura ao diálogo, por exemplo, vulnerabilizaria os agentes, na medida em que o adolescente poderia aproveitar para se rebelar. Opostamente, como enfatizou o egresso convidado, “tem essa cultura dentro do sistema. E isso, eles têm medo mesmo. Justamente por isso. Eles que criam esse ciclo, porque de tanto ele ser agressivo, ele mesmo que cria esse cisma nesses moleques, então, eles mesmo que criam um pé atrás dele”.

Portanto, embora tenha comparecido como ferramenta de produção de medo nos adolescentes, o qual é tomado no sistema socioeducativo como elemento favorável à disciplina e à ordem, a virilidade, especialmente quando resulta em ameaças, humilhações e agressões, acaba agravando as tensões: “é quando a gente vai aprontar o terror. (...) A gente vai dar alteração no plantão desse que não tá nem aí, que fode com todo mundo.”

No lugar de favorecer o estabelecimento de relações respeitadas, o posicionamento viril intensifica a assimetria das relações e culmina com a revolta daquele que é subjugado. Logo, se a intenção é minimizar ocorrências comportamentais, tais como: incivildades, transgressões e violências, posicionamentos pautados na virilidade devem ser evitados. No lugar destes, os agentes devem assumir posicionamentos pautados no respeito e na gentileza, como demonstra Fábio, ao abordar o trabalho de uma agente da Unidade em que atua:

Por exemplo, a... quem está no PIF nosso, lá... no nosso plantão é a (nome de uma agente da Unidade de Internação), uma agente desse tamanhinho (demonstrando com a mão a baixa altura da servidora). O módulo não... nunca virou⁴² na mão dela. E ficam, às vezes, oito adolescentes na mão dela. E fica ela sozinha no PIF, lá, comandando o ambiente, lá. Ela fala baixo, fala firme com eles. Quando ela atende, ela atende. Os meninos respeitam muito ela lá no PIF. Ela é educada, gentil. (Fábio, 04/07/2020 – 5º encontro).

O destaque dado pelo participante ao tamanho da agente de quem ele falava ilustra o valor que é atribuído ao porte físico do(a) agente socioeducativo, sobretudo no tocante à manutenção da ordem (“comandando o ambiente”). Além de confirmar a lógica disciplinar predominante no sistema socioeducativo, reitera o papel da virilidade e a

42 “Virar” é o termo adotado para designar confusão, tumulto, ocorrências dentro do módulo.

associação desta à força física do profissional. Em contrapartida, sugere que a intencionalidade da socioeducação em reinserir o jovem na sociedade exige profissionais cujos posicionamentos possam ser um espelho para os adolescentes. Agir com firmeza, mas também com educação e gentileza (“Ela é educada, gentil”) pode ser uma forma de integração das dimensões sancionatória e pedagógica da medida socioeducativa.

Além dessas ponderações, suspeitamos que a manutenção do valor da virilidade dentro dessa perspectiva descrita pelos participantes da pesquisa resulta para todos os agentes, independentemente do gênero, além da opressão, em desgaste físico e emocional, ansiedade e angústia. Corroborando com essa hipótese, no decorrer do Curso, apareceram relatos de uso de álcool como estratégia para “esquecer” o cenário de trabalho, como ilustra o enunciado a seguir:

A gente sai muito com... com... a gente faz festa (alguém falou: a gente faz churrasco. A gente bebe. A gente bebe pra valer). É! E tem muita brincadeira. E isso é bom... isso é bom porque a gente precisa para aquele momento-descontração, para liberar a tensão, porque se a gente ficar lá tensionado, tensionado, a gente vai ficar com a cabeça igual a do Luther. Só segurança, só segurança, só segurança. Por quê? Porque quando ele está lá, ele está na rua. Então ele tem aquele nível de tensão. A gente precisa descontrair, a gente precisa brincar, a gente precisa distrair. (Luz, 25/07/2019 – 8º encontro).

Dentre os desafios com os quais lidam os agentes socioeducativos muitos são de difícil transformação, alguns em função de signos que estão no núcleo da semiosfera socioeducativa. Estes, entre outros aspectos, podem estar a serviço da perpetuação da cultura machista e misógina, responder às condições precárias de trabalho (falta de recursos materiais, como maca para socorrer, falta de iluminação nos módulos, falta de recursos humanos), podem inclusive extrapolar as atribuições do agente socioeducativo. Fato é que o uso do álcool, além de não se caracterizar como fator de proteção do profissional, pode encaminhá-lo para um quadro de adoecimento associado ao trabalho.

É indiscutível que a presença das mulheres nesse contexto tem funcionado como um catalisador de mudanças positivas no que diz respeito à revisão das relações socioafetivas. Ilustram essa análise o exemplo trazido por Fábio e a posição do convidado, egresso do sistema, transcritos acima, como o seguinte diálogo, construído no 17º encontro do Curso:

Morgana: Eu tô pensando naquilo né, na questão da truculência. Que talvez esse concurso, que oitenta por cento que passou foi mulher, eu

acho que de repente tá começando a quebrar isso, né. Porque quando você tem um monte de homem junto (Convidado egresso do sistema: “ahh!”), é aquele padrão de comportamento, não é?

Galadriel: Eu sinceramente, eu considero o (Nome da Unidade em que atuavam), eu vejo o clima bem mais ameno.

Morgana: Exatamente! E, aí, por exemplo no (Nome da Unidade em que atuavam), oitenta por cento mulher, você quebra esse clima, esse clima de... (Convidado egresso do sistema: “tá vendo, porque a parte da mulher...”) porque a mulher não vai ser truculenta, por mais que ela tente, ela não tem...

Galadriel: Gente, qual foi a última vez que houve bateção de lata⁴³ lá?

Céu: Eu não tô escutando nem reforço.

Por outro lado, não descartamos a hipótese de que o tensionamento provocado pela presença mais expressiva de mulheres nas Unidades de Internação, por exemplo, possa implicar na reprodução do sexismo e não em sua superação. Esse risco confirma a relevância do debate sobre o assunto em um processo de formação de agentes socioeducativos, como buscou enfatizar Ravena:

Porque nesse modelo que nós temos, que tem poucos homens e que foi convencionado que os homens que vão fazer a revista... É claro, gente, eu como mulher, ou eu como indivíduo, eu como ser humano... eu acho um saco, eu acho degradante. Eu acho chato, não gostaria de fazer revista. Quando você entra no quarto, você faz a revista. É os meninos, os homens que fazem isso. Então, eles ficam circulando para poder dar apoio. “Vamos tirar o módulo tal”. Vinte meninos lá e vai todos os homens e faz aquilo. Por quê? Por convenção. A maioria era homem, convencionou que os homens que iam fazer isso. Agora, nós somos agentes, independente de sexo. Se existir (Fábio: “servidoras”) Servidoras! Se falar: “Olha, somos todas mulheres e a partir de agora todas as mulheres têm que fazer revista” (Galadriel: “Eu faço”) Eu faço! (falas simultâneas) Quantas vezes eu fui na ginecologista fazer (né?)... tem que ser mulher? Não tem! Então, tem coisas que tem que ser adaptadas. Se tem a maioria mulher e está sobrecarregando demais, vamos repartir esse serviço! (Luther: “Isso ajudaria, isso ajudaria!”) Não tem nada que a mulher não possa fazer. Então, por quê que... Aí, fica

⁴³ “Bateção de lata” é uma expressão utilizada para designar o barulho provocado pelo atrito de talheres em pratos de alumínio, comportamento adotado pelos adolescentes sobretudo em situações de reivindicações, de apresentação de demandas. Também é utilizada como sinônimo de tumulto, de bagunça.

com essa ideia aí, fazendo distinção de gênero: 'as mulheres têm uma escuta... As mulheres são mais sensíveis'. Inclusive, desqualifica. 'As mulheres têm esse ouvido de mãe, esse olhar de mãe...' romantiza! Aí, elas conseguem acessar. 'Porra, nenhuma!' Só conseguem isso porque ela está lá e o cara está... bota o homem lá e a mulher também vai dividir, os dois vão ter total capacidade de identificar e intervir. Então, eu... eu acho injusto desmerecer o trabalho das mulheres, muitas vezes, com esse... com esse... Dizendo, muitas vezes, que a mulher não sabe fazer nada. Ela conseguiria fazer qualquer coisa que o homem conseguiria, eu acho. (Ravena: 04/07/2019 – 5º encontro).

A virilidade comparece nas relações dos agentes com as agentes e dos agentes com os adolescentes de forma distinta. Entre os profissionais, ela parece cumprir um papel de perpetuação da misoginia e machismo, como demonstrou Ravena. Como buscamos analisar, associadas a sensibilidade e delicadeza, as mulheres acabam sendo significadas, na semiosfera socioeducativa, como inábeis para o cumprimento de determinadas tarefas, como a contenção física e a revista dos jovens em medida de internação. Essa dinâmica semiótica compreende uma forma sorradeira de dominação que exclui as agentes de serviços que, embora “chatos” e “degradantes”, como qualificou Ravena, demarcam o poder de quem os exerce. Assim, em um contexto no qual a virilidade compreende um signo muito importante, as mulheres continuam a ser simbolicamente aniquiladas, afinal, elas não são concebidas como viris, mas sim os homens.

Entre os/as agentes e os adolescentes, as características associadas ao feminino, ao contrário, elevam a mulher ao posto de melhor preparada, uma vez que a socioeducação pressupõe capacidade de escuta. Esta, no entanto, em se tratando de uma semiosfera na qual a contenção ainda é mais valorizada que a educação, no lugar de garantir a legitimidade da mulher na condição de agente socioeducativo, a vulnerabiliza, fragiliza (“as mulheres têm uma escuta... As mulheres são mais sensíveis”. Inclusive, desqualifica.”). Em suma, os modos de desvalorização do trabalho das mulheres no âmbito da socioeducação são uma forma de machismo e exercem um papel coercitivo, produzindo interdições às mulheres.

De acordo com o SINASE (2012), a comunidade socioeducativa, constituída pelos adolescentes, suas famílias e profissionais do sistema, visando a reintegração social do adolescente, deve operar de modo solidário, integrado, democrático e transparente. Contrariamente a essas orientações, o campo semiótico descrito pelos participantes, além de mimetizar relações opressoras de gênero, desaconselha posicionamentos mais dialógicos, comprometidos com a escuta dos jovens,

comprometendo, dessa forma, o caráter socioeducativo da medida. No lugar de uma presença construtiva, empática e criativa, capaz de educar pelo exemplo pessoal, conforme prescreve a lei, os agentes descreveram um clima interpessoal marcado pelo uso hostil da virilidade.

Esses posicionamentos também foram notados por outras pesquisas: Monte e Sampaio (2012) e Oliveira (2003) identificaram, em Pernambuco e Rio de Janeiro, respectivamente, um padrão de relação autoritária entre os agentes socioeducativos e os adolescentes. Segundo esses pesquisadores, os jovens eram tratados com abuso de poder, punições expiatórias, inclusive com uso de violência física. Lazaretti-da-Conceição & Cammarosano-Onofre (2013) constataram entre adolescentes, em um estudo realizado em São Paulo, relatos de práticas de isolamento adotadas de modo abusivo por agentes. Menicucci e Carneiro (2011), a partir de uma pesquisa realizada em duas unidades socioeducativas em Minas Gerais, averiguaram o uso indiscriminado de sanções por parte dos agentes e o predomínio de ações pautadas nas próprias convicções dos profissionais e não nos documentos regulatórios de cada Unidade de Internação.

Os relatos construídos no decorrer desta pesquisa-intervenção revelam que o sistema pouco avançou. Ainda referendada, na prática, em um modelo punitivo, na Unidade de Internação na qual os participantes atuavam, são adotados posicionamentos de *self* muito rígidos. Consideramos que estes podem se tornar um problema, especialmente quando assumem uma função relevante na manutenção do *status quo* de uma Organização. Em um sistema majoritariamente ocupado por homens, como é o caso da Socioeducação, a associação da escuta à mulher e da contenção física ao homem, pode expressar e reificar práticas discriminatórias e relações hierárquicas desfavoráveis à emergência de novas dinâmicas interpessoais e intrapsicológicas. Defendemos que o posicionamento de abertura ao diálogo não é prerrogativa de um ou outro, mas um compromisso a ser assumido por qualquer que seja o(a) agente socioeducativo, o que impõe uma revisão das crenças e valores referentes ao feminino e ao masculino e do papel da virilidade na condução dos trabalhos.

Reprodução versus promoção de mudança

De acordo com o SINASE (2012), o objetivo da medida socioeducativa, qualquer que seja ela, é “possibilitar a inclusão social [do adolescente] de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa”. (SINASE, 2016, p. 175). Diferente disso, os indicadores empíricos construídos no âmbito desta pesquisa

sinalizaram que a medida de internação, particularmente, acaba não respondendo a esses objetivos.

Muito parecida com uma instituição total (Goffman, 1974), conforme anuncia o primeiro capítulo desta tese e confirmam os participantes da pesquisa, em uma unidade de internação não é permitido ao adolescente se deslocar sem a vigilância de um agente socioeducativo. Ele não é autorizado a levar para o dormitório material escolar, como lápis, caneta e caderno. Os horários são rigidamente estabelecidos, de modo que o sujeito não pode sequer dormir, acordar, tomar banho quando quer, ou precisa. Também as refeições não seguem o fluxo da fome, ou as rotinas próprias de cada um, mas sim os horários da instituição.

Assim organizada, longe de promover a autonomia do sujeito, a medida de internação mostra-se a serviço exclusivo do controle do adolescente, da normalização de suas condutas, da identificação e correção de irregularidades. Logo que ingressa na instituição, o jovem é afastado de sua rotina diária (atividades, pessoas de seu convívio, pertences, referências), apresentado formalmente às regras da Unidade, ocasião em que recebe um kit de higiene e uma garrafa para água (acautelamento) e encaminhado para o módulo no qual ficará enquanto estiver cumprindo a medida de internação.

Compondo esse campo semiótico que reifica o controle e a disciplina, encontramos entre os participantes desta pesquisa valores muito alinhados ao capitalismo. Além do ideal implícito de que cada adolescente se torne seu próprio sentinela, mediante a interiorização da vigilância a que é submetido em uma Unidade de Internação, identificamos uma preocupação quanto à formação profissional dele. Nesse contexto, a inclusão social do adolescente infrator parece condicionada à subserviência às regras e à qualificação para o mercado de trabalho. Dito de outro modo, além de servil, dependente e submisso (Lopes de Oliveira, Souza & Silva, 2015), o adolescente deve ser produtivo.

Ao longo do Curso, os participantes posicionaram-se em defesa de uma medida socioeducativa mais eficaz quanto à inclusão social do adolescente. Porém, nem sempre se mostraram atentos aos riscos e às contradições inerentes ao processo de padronização do jovem subjacente a esse ideal de ressocialização da socioeducação. De modo geral, reivindicaram uma proposta de internação organizada segundo dois eixos de ação: responsabilização pela reflexão e capacitação profissional. O primeiro eixo estaria a serviço da internalização do que é certo e errado, e o segundo, da inclusão no mercado de trabalho.

Sobre o primeiro eixo, além da rotina de ações de segurança, ganham destaque, de acordo com o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (2018), os estímulos pedagógicos e disciplinares, os

quais “têm por objetivo promover institucionalmente o cumprimento das normas, mas também se alinham em uma proposta de valorizar o socioeducando por seus compromissos, contribuindo para elevar sua autoestima e senso de valor pessoal” (p. 15).

Não identificamos entre os participantes deste estudo nenhuma menção a esses estímulos pedagógicos. Ao contrário, foram relatadas com certa frequência as medidas punitivas adotadas perante os adolescentes quando suas posturas eram opositoras e desafiantes. O próprio módulo disciplinar, destinado aos jovens cujos comportamentos ferem as regras da Unidade, foi descrito como dispositivo regulatório, na medida em que concretiza para os adolescentes o fato deles estarem sob constante observação, avaliação e julgamento. Com efeito, seus desdobramentos subjetivos transcendem os sujeitos que são encaminhados para lá, pois os demais ficam cientes desta possibilidade.

Enquanto o primeiro eixo de ação defendido pelos agentes mostra-se atrelado à consciência moral, o segundo parece associado à produtividade e ao consumo. Nesse campo semiótico, a medida socioeducativa aparece articulada à racionalidade instrumental, com a preparação do adolescente como mão de obra para o livre-mercado.

Sendo assim, para não incorrerem em uma perspectiva ingênua e alienada de socioeducação, julgamos importante apreciar as contradições da proposta apresentada pelos participantes desta pesquisa. Nela, a inclusão social compõe o mesmo campo semiótico da exclusão. Apesar das desigualdades econômicas e sociais que caracterizam as condições de vida da maioria dos adolescentes alcançados pela justiça, a medida de internação deveria, segundo essa lógica instrumental manifesta pelos agentes, culminar com o desenvolvimento de um sujeito perseverante e adaptado à constante rotatividade de exclusão/inserção no mercado de trabalho.

Os próprios agentes, no decorrer do Curso, tensionaram essa proposta, reconhecendo a necessidade de incluir nesta preparação profissional a capacidade de reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e os valores que têm pautado a sociedade de consumo. Todavia, o receio de que o adolescente, ao sair do Sistema, volte a delinquir, parece conduzir os agentes a um posicionamento imediatista e reducionista. Há uma crença de que quanto mais preparado o sujeito estiver para o trabalho, tanto menos necessidade ele terá de se envolver com atos infracionais novamente.

No 3º encontro do Curso, os participantes construíram um diálogo que bem ilustra essas análises. Apesar de extenso, nós o transpusemos aqui para elucidar os valores que compõem os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados dos participantes, bem como a semiosfera socioeducativa, que não escapa dos ditames e valores típicos da cultura capitalista:

Luther: [...] eu dei aula ano passado na escola rural [...] da [nome de uma região administrativa do DF]. [...] minhas aulas eram todas loucas, assim. [...] Aí, fiz um rolé com eles na comunidade, porque, assim, lá era interessante, de onde eu tava dava pra ver o fundo de [nome de outra região administrativa do DF] todinho. E lá é legal porque tem o contraste: tem aquela parte dos prédios, que é a parte nobre, e logo atrás tem a favelinha. Então, você vê bem essa desigualdade social [...] Eu mostrei pra eles e falei assim: “onde vocês queriam morar, ali, ou ali?” Aí todo mundo aponta, “Ah, quero morar no prédio. Lá tem piscina, tem quadra, tem isso, tem aquilo”. Eu falei, assim: “Então, o que vocês têm que fazer pra morar lá?” “Ah tem que estudar, arrumar um emprego bom, coisa e tal, coisa e tal”. “Onde vocês moram hoje?” Eles moravam em [nome de um setor habitacional muito carente do DF], todo mundo. [...] “Vocês querem continuar morando onde vocês estão?” Não”. “E o que os pais de vocês fizeram, pra vocês morarem onde vocês estão?” “Meu pai tem a 4ª série. Meu pai tem a 5ª série. Meu pai é analfabeto”. Aí eu falei: “Então tá! Vocês sabem qual é o caminho, né?” Cara, no outro dia eu fiz uma oficina de artes, eles tinham que fazer um desenho, e dizer o que eles queriam fazer daqui a 5, 10, 15 anos. Quase todo mundo desenhava um prédio, uma família, um carro, e coisa e tal. No início, quais eram os desenhos? Era uma casa, um cachorro, uma família, um monte de filhos. Eram assim os desenhos. Assim, um dia depois dessa visualização deles, já conseguiram projetar um outro futuro, uma outra perspectiva. [...] Às vezes, uma simples conversa faz completamente a diferença. [...]

Fábio: Uma roda de conversa simples.

Luther: Uma roda de conversa. É disso que estou falando. Essa roda de conversa é fundamental.

Céu: Pra poder entender o que eles fazem no módulo, né.

Luther: Sim.

Luz: Botar o menino pra entender...

Luther: Eles não falam. Eles não falam nada...

Morgana: Tudo com os meninos é automático. Tem que comer, que dormir. Ele não pensa outras possibilidades. Se ele vai conseguir. É colocar ele pra pensar, pra raciocinar sobre tudo. Porque, é aquela coisa, a gente nasceu com um cérebro, mas se a gente não estimula... serve pras funções vitais. Acabou, né.

O relato de Luther, embora compreenda uma experiência pessoal vivenciada como professor da educação básica, ilustra valores que também estão presentes no âmbito das medidas socioeducativas. O diálogo conduzido por ele com os estudantes sugere que às suas existências devem ser acrescentados bens (signos) social e culturalmente criados para serem consumidos, como apartamento em prédio com piscina e quadra. Indica que a situação atual de vida dos estudantes não é boa e que seus pais são responsáveis por isso, porque pouco avançaram na escolarização. Luther, talvez não intencionalmente, defendeu a meritocracia e expressou seus preconceitos contra as famílias de seus estudantes.

Com a acedência dos demais agentes, o participante também revelou uma visão simplista dos processos de socialização humana, demonstrando acreditar que uma “simples conversa” pode provocar entre os estudantes a projeção de “outro futuro, uma outra perspectiva”. Ao adotar o termo “outro/outra” em oposição à condição atual de vida dos estudantes a quem se referia, o agente demonstrou adesão ideológica ao pensamento neoliberal. Neste, a educação compreende uma alternativa de ascensão social e de democratização de oportunidades, as quais se consubstanciam no direito ao consumo (Harvey, 2007). Para Luther, caso os estudantes superem o nível de escolarização de seus pais, seus sonhos de consumo, alimentados e não questionados pela escola, poderão ser saciados. Seu posicionamento de educador, agora na socioeducação, mostra-se embebido de valores capitalistas.

Inobstante as contradições sociais implícitas na situação relatada, o grupo prosseguiu retratando a importância de espaços de interlocução para os adolescentes. De acordo com os participantes, rodas de conversa poderiam contribuir para a criação de novas possibilidades de vida para os jovens. Embora dialógicas, essas sugestões de intervenção visivelmente comprometidas com o futuro (Lopes de Oliveira, 2016) não foram associadas à necessária revisão crítica dos valores vigentes na sociedade neoliberal. Ao contrário, ilustram uma visão redentória da medida socioeducativa e, nesse sentido, comprometida com a reprodução do *status quo* da sociedade contemporânea.

Ao que tudo indica, os agentes se detiveram na dimensão socioeconômica da exclusão. Quanto a isso, vale resgatar as contribuições de Bursztyn (2007), segundo o qual, os excluídos da atualidade não são sequer úteis para a produção, o que os coloca em condição ainda pior que os marginalizados de outrora. Estes, de acordo com o autor, até as décadas finais do século XX eram os trabalhadores informais, que embora prestassem serviços necessários à sociedade eram desassistidos pelas leis trabalhistas e moravam em condições precárias.

Wacquant (2014) acrescenta que, a partir da década de 1970, quando se deu uma forte recessão econômica mundial, o capitalismo deixou de investir na produção de bens e foram forjados novos padrões de acumulação flexível do capital, modelo mais eficaz para responder à intensificação da concorrência capitalista. Nesse cenário de crescente concentração de renda e desigualdade social, os excluídos aumentam e ganham visibilidade, passando a ser considerados uma ameaça para os bem-sucedidos. Além de gerar encargos financeiros e previdenciários, o que os torna um fardo para aqueles que são economicamente bem sucedidos, os excluídos representam a violência urbana, a informalidade do mercado e o tráfico de drogas, como atesta a criminalização do adolescente pobre (Cunha, Lopes de Oliveira & Branco, 2020).

Portanto, diferente do que Luther sugeriu a seus alunos, no capitalismo não é a escolarização que assume um papel central na luta contra a exclusão, mas sim o trabalho. Por ele o sujeito cria vínculos com a sociedade, correspondendo aos interesses econômicos vigentes, ascendendo ao consumo (Marx, 2013). O engodo gerado por essa perspectiva não foi, no entanto, apreendido pelo participante. Ele negligenciou as contradições do sistema neoliberal do qual a escola faz parte: se, por um lado, essa instituição educacional favorece a qualificação profissional do sujeito e sua inserção no mundo do trabalho, por outro, ao assumir esse monopólio, colabora também para a exclusão, como problematizam Tunes e Pedroza (2011).

Aliás, a socioeducação, via de regra, abriga sujeitos junto aos quais a escola não logrou êxito. Seu público, em geral, tem um histórico de escolarização marcado pela exclusão e abandono no ambiente escolar, como retratam Borba, Lopes e Malfitano (2015) e Macedo (2018). Lembrando que a exclusão, mais que pobreza, compreende um processo de subalternidade, invisibilidade e silenciamento, como sugere Spivak (1988/2010), ao analisar a quem é dado o direito de falar em nossa sociedade. Nesse caso, não se trata apenas de preparar o adolescente que delinuiu para o mundo do trabalho. Para além dessa ação, é necessário rever os sistemas de crenças e valores que integram as relações socioafetivas na contemporaneidade.

A despeito dessa dinâmica social complexa, ao sugerir satisfação quando seus alunos passaram a se projetar morando em um apartamento com quadra e piscina, e não em “uma casa, com um cachorro, uma família e um monte de filhos”, Luther evidenciou que, em seu campo afetivo semiótico, a inclusão social está associada à capacidade de consumo, que é, segundo suas crenças e valores, proporcional à escolarização do sujeito.

Em adição, Morgana aborda o papel do esforço pessoal. Para ela, o adolescente nasce com um cérebro que, se não for estimulado, servirá apenas para as funções vitais. A descrição que a participante faz do adolescente indicia um sujeito que não pensa e

cuja existência parece presa ao próprio corpo, limitada ao funcionamento do metabolismo (“funções vitais”).

Tanto Luther, quanto Morgana representam vozes que constituem o sistema socioeducativo, como constataram Macedo (2018) e Souza (2017). A meritocracia ocupa um lugar de destaque nos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados dos profissionais, levando-os a acreditar que a profissionalização dos adolescentes pode afastá-los da criminalidade, favorecendo sua inclusão social. Nessa perspectiva, a socioeducação se configura como uma oportunidade de formar o adolescente segundo os padrões sociais, econômicos, éticos e estéticos vigentes. Logo, o ideal de ressocialização configura, nesse universo semiótico, uma submissão à ordem social. No lugar de ouvir os adolescentes, cabe aos profissionais do sistema dirigi-los de acordo com tais parâmetros, para que eles se tornem “aquilo que eles DEVEM SER, ou aquilo que nós pensamos que eles DEVEM SER” (Valsiner, 2012, p. 115).

Contrariando essa linha de compreensão visivelmente determinista (o estudo qualifica o sujeito para o trabalho e este assegura sua inclusão social), Bauman (2001) acrescenta que o trabalho, anteriormente dependente do capital, neste tempo líquido-moderno⁴⁴, se configura em relação íntima com a lógica de consumo. Ele perde o estatuto de fim em si mesmo, enquanto motor de desenvolvimento social e pessoal e fica subjugado a uma esfera de produção não mais de mercadorias, mas sim de bens de consumo, os quais são descartáveis e correlatos aos fetiches da época. “[...] o valor e o glamour do trabalho se medem hoje com parâmetros estabelecidos para a experiência do consumidor” (Bauman, 2008, p. 185).

Portanto, o que questionamos aqui não é a qualificação profissional do jovem, mas os valores que a justificam. Como analisa Franco (2011), no sistema capitalista neoliberal, o trabalhador não se reconhece no objetivo inicial, nem no produto final de seu trabalho. Quanto mais produz, mais o produto do seu trabalho, ao transformar-se em capital, o aprisiona. Assim, defendemos que qualquer investimento voltado para a capacitação profissional do adolescente no interior da socioeducação incorpore reflexões sobre os interesses pessoais, os valores dominantes em nossa sociedade e, sobretudo, a agencialidade do sujeito, com base na mobilização de sua capacidade de se projetar sobre o próprio futuro. Afinal, até que ponto a preocupação com a

44 O termo “sociedade líquido-moderna” foi cunhado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman para designar o momento vigente, no qual a fluidez e a flexibilidade atuam de maneira predominante, superando a lógica e os preceitos de ordem e regulação da época sólida. Nesta, “os trabalhadores dependiam de empregos para terem sustento; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento” (Bauman, 2008, p. 33). Na atualidade, o capital já não está mais relacionado exclusivamente com o trabalho, tornou-se independente da duração e de qualquer união estável com o trabalho. Divorciou-se das máquinas pesadas e grande quantidade de mão-de-obra para o trabalho nas fábricas, tornando-se “leve” e “fluido”, posto que necessita apenas da bagagem de mão, notebook e celular para atingir suas finalidades.

qualificação profissional do adolescente não mascara os processos sociais que fabricam sua exclusão? Ravena buscou responder a esse questionamento:

E se o menino preso ali, ele não consegue ver futuro e super se dedicar a correr atrás do estudo pra ele conseguir um subemprego, pra trabalhar de 8 a 12 horas por dia, pra poder ter um descanso só semanal, se ele não ver brilho nenhum nisso, a gente considera ele um vagabundo, que não quer fazer isso. Quando, na verdade, se uma pessoa, com uma condição socioeconômica privilegiada, entende que não quer vender sua força de trabalho, que existe outras coisas pra se fazer e questiona isso, a gente entende em outro lugar, mas com esses meninos ele não têm direito de questionar. Isso é fogo, né? (Ravena, 12/09/2019 – 14º encontro).

A participante denuncia que, diferente do sujeito de condição socioeconômica privilegiada a quem é dado o direito de se opor, o adolescente em medida socioeducativa tem a obrigação de se submeter às regras estabelecidas pela cultura institucional, a qual reflete a cultura capitalista vigente. A ele não é dado o direito de falar (Spivak, 1988/2010). Aliás, se vier a se opor a esse fluxo de vida (estudar para trabalhar), confirmará que não passa de um “vagabundo”. A análise da participante explicita uma contradição do sistema socioeducativo: em nome de uma intervenção via imperativos morais (recuperar o adolescente em conflito com a lei), o agente pode abonar ações de controle e silenciamento dos adolescentes, o que se justificaria com base em seu compromisso com a inclusão social deles.

Nesse caso, para sanar o ciclo de violência do qual, em geral, provém o adolescente, o agente socioeducativo o submete a outro tipo de violência: aquela que expropria do sujeito sua autonomia, levando-o à alienação, dependência, necessidade e subordinação frente o outro que o subjuga. Logo, o propósito do SINASE de “assegurar aos adolescentes que infracionaram oportunidades de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida” (SINASE, 2016, p. 206) fica condicionado a valores, como produtividade e consumo, que precisam de uma análise cuidadosa por parte dos profissionais que lidam diretamente com os adolescentes.

Como alerta Valsiner (2012), “o olhar sobre o outro nunca é social e moralmente neutro” (p. 116). Ao contrário, o olhar dos agentes socioeducativos para os adolescentes carrega orientações para metas, as quais os levam a se posicionar de um ou outro modo. Assim, os agentes podem se posicionar como educadores comprometidos com a promoção de mudanças, as quais pressupõem o desenvolvimento da autonomia, criatividade, criticidade, contraposição, enfim, do protagonismo do adolescente. Porém,

em direção oposta a esta, os agentes também podem se posicionar como educadores dedicados à conformidade do sujeito aos padrões sociais vigentes de subserviência, alienação, reprodução e consumo.

No decurso desta pesquisa-intervenção, além da intolerância eliminativa, abordada anteriormente, notamos entre os agentes certa intolerância assimilativa (Valsiner, 2012): se não posso eliminar, vou ao menos modificar no outro aquilo que não aprecio nele. Não raros foram os relatos de intolerância dos participantes frente a preferências/gostos dos adolescentes. Desde o linguajar, passando pelas músicas, até o modelo de tatuagem foi criticado pelos agentes, o que sugere, além de intransigência, certa idealização do outro, em que se deixa pouco espaço para a diversidade e a diferença.

No lugar do jovem de linguagem coloquial e descomprometida com a gramática, de gosto musical “duvidoso” e com desenhos estampados em seu próprio corpo insinuando crime, “bandidagem”, seria melhor um adolescente cujos recursos linguísticos, preferência musical, parâmetros estéticos, por exemplo, fossem mais próximos dos profissionais que atuam com eles no sistema.

Esse processo de valoração das diferenças compareceu inclusive nas críticas dirigidas aos professores. Segundo relatos dos agentes, esses profissionais, com a intenção de se aproximar dos adolescentes, levavam para a sala de aula funks e raps cujas letras faziam apologia ao crime. De acordo com Morgana, Galadriel e Luther, essa abordagem pedagógica, no lugar de apresentar aos jovens outras modalidades de música, endossavam preferências que consideravam questionáveis. Esses posicionamentos ilustram preconceitos perante o adolescente, que tem sua própria cultura, valores e subjetividade discriminadas e rejeitadas, em meio às relações socioafetivas estabelecidas com os agentes.

Ravena, Morena e Fábio fizeram uma importante oposição a esses posicionamentos. Para eles, o trabalho com os adolescentes em medida socioeducativa impõe aos profissionais uma análise dos contextos histórico-culturais dos quais os jovens provêm. Assim, não se trata, por exemplo, de impor um estilo musical, tal como, mas conhecer aqueles com os quais mais se identificam os adolescentes. A partir daí, os profissionais da socioeducação (o que inclui os agentes socioeducativos) podem estreitar os vínculos com o público com quem trabalham e traçar metas conforme interesses e possibilidades apresentadas por este. Cada pessoa experiencia a realidade de forma específica, portanto, para promover mudança, lembrando que isso não é exclusividade da socioeducação, é necessário estabelecer um acordo quanto ao que se pode e deve mudar.

[...] tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra na minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros. (Bakhtin, 2003, p. 360).

Sendo assim, se a intenção é promover mudança, compete aos agentes colaborar para o tensionamento das vozes institucionais, incluindo seus próprios enunciados, sobretudo aqueles que desqualificam o adolescente.

Consideramos que esse cuidado se alinha aos valores norteadores das medidas socioeducativas (liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural), os quais devem se consubstanciar em práticas garantidoras ao adolescente de seu direito de pessoa humana (SINASE, 2016). Nesse ensejo, a internação, além da sanção ao ato ilegal, deve assegurar ao socioeducando o acompanhamento de seu desenvolvimento individual e social, visando seu reposicionamento perante o futuro.

Diferentemente disso, no entanto, o depoimento de um egresso do sistema, no 17º encontro do Curso, girou em torno de memórias associadas à violência institucional justificada pela necessidade de controlar os adolescentes, uma vez que estes são tomados como “sujeitos perigosos a serem domados”. Segundo seus relatos, raros foram os adolescentes que, como ele, tiveram a oportunidade de transmutar suas trajetórias de vida. A maioria voltou para o mundo do crime, o que não aconteceu com ele, de acordo com sua própria avaliação, porque teve apoio fora do sistema e continuou estudando.

O jovem, que atualmente trabalha como assessor parlamentar, participou de um Projeto de Leitura desenvolvido por um agente socioeducativo, que o auxiliou a se manter engajado em seu processo de escolarização, tanto que, concluída a medida socioeducativa, ingressou em um Curso Superior. Além disso, participou de um fórum do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA/DF), no âmbito do qual aprendeu sobre seus direitos e deveres daqueles que são responsáveis por protegê-los. Inobstante esses ganhos, a avaliação que ele teceu do sistema foi bastante negativa. Para ele, a socioeducação não o preparou para a vida. Ela o puniu, oprimiu e não lhe apresentou nenhuma oportunidade.

Embora componham suas memórias construídas no âmbito da socioeducação, as experiências supracitadas foram associadas pelo jovem a iniciativas isoladas de profissionais que, diferentemente da maioria, o concebiam como alguém que poderia mudar. Dentro daquela perspectiva bakhtiniana, da inteligibilidade do humano a partir

dos processos comunicativos vivenciados, observamos que esse jovem estabeleceu relações interpessoais que o valorizaram como sujeito e isso parece ter sido fundamental para a reconstrução de seu porvir.

De fato, o reconhecimento antecipatório é, segundo Mogens (2018), uma condição para que processos comprometidos com a educação impulsionem mudanças orientadas para o futuro. Assim, o agente socioeducativo, ao relacionar-se com o adolescente, mais que uma expectativa, deve nutrir uma certeza quanto à mudança do sujeito:

[...] já que o menino chegou aqui nessa situação, o que fazer daqui pra frente, pois o que já foi, já foi. Não interessa mais. A gente vai ter que... e pra socioeducação funcionar, ele vai ter que vir com toda essa bagagem e de alguma forma, mudar. É igual você falou, ele não teve os gatilhos lá, pra ele tomar a decisão correta. Como que a gente vai conseguir implantar, como que ele vai ter uma mudança no comportamento dele pra daqui pra frente? O que passou, passou, já foi. A gente tem que resgatar a partir daqui. E isso que eu acredito. (Luz, 13/06/2019 – 3º encontro).

De toda forma, compreendemos que esse compromisso pressupõe, além do envolvimento de todos os agentes, um engajamento da sociedade e do Estado. Não é uma medida socioeducativa que assegurará mudança de vida ao adolescente que cometeu um ato infracional. São necessárias políticas públicas comprometidas com a proteção e a garantia de direitos da criança e do adolescente, o que se alinha ao princípio da responsabilidade solidária da Família, Sociedade e Estado pela promoção e a defesa do público infante juvenil (SINASE, 2012).

Triangulação das análises tecidas nos níveis síncrono e assíncrono à intervenção: princípios para formação continuada do agente socioeducativo

Apostar no potencial da socioeducação como política pública de inclusão e promoção social do adolescente em conflito com a lei significa identificar as possibilidades oferecidas pelo sistema e rever aquilo que pode ser modificado e aperfeiçoado. Nesta pesquisa, por motivos já expostos, voltamos nossas lentes para a atuação do agente socioeducativo, concebendo-o como um educador social. A ele compete a segurança e o acompanhamento do adolescente enquanto cumpre a medida socioeducativa.

Entretanto, tanto os temas identificados na primeira etapa da análise síncrona, como as tensões que transversalizaram os encontros, conforme problematizamos na

primeira etapa da análise assíncrona, mostraram que a atuação do agente socioeducativo requer um processo permanente e sistemático de reflexão sobre o trabalho, especialmente em sua dimensão afetivo-semiótica.

Sendo assim, nesta ocasião, apresentamos algumas sistematizações a respeito da formação profissional continuada. Entendemos que a atuação do agente socioeducativo, em particular no contexto da medida de internação, precisa se distanciar de uma concepção centrada na contenção e punição do adolescente. Nossas análises se coadunam às orientações do SINASE (2012), segundo o qual, o atendimento socioeducativo deve superar as práticas ainda corriqueiras que resumem o adolescente ao ato a ele atribuído.

Nesse sentido, sem qualquer pretensão de manualizar, inclusive porque o processo de formação continuada caracteriza-se como uma construção inacabada, sistematizamos alguns princípios, segundo três principais eixos, para a formação do agente socioeducativo:

- 1) A escuta como cuidado prévio à proposição dos conteúdos que devem ser retratados no processo;
- 2) A mediação dialógica como estratégia de condução do processo de formação, visando a revisão dos sistemas de crenças, valores e posicionamentos perante a socioeducação;
- 3) A consolidação de uma postura ético-política comprometida com o desenvolvimento pleno do adolescente e de si próprio como sujeito no mundo.

Partimos do pressuposto que o trabalho não compreende uma entidade preexistente que aguarda uma identificação, tradução e representação pela linguagem. Diferente disso, o trabalho precisa ser construído por meio da contínua mediação dos recursos subjetivos que o próprio trabalhador dispõe por dispositivos culturais, técnicos, científicos e filosóficos atinentes à natureza e aos objetivos laborais, em meio a processos dialógicos intencionais.

Sobre a importância da escuta

Pelo que informaram os participantes, o último concurso para agente socioeducativo no Distrito Federal foi acompanhado de um Curso de Formação do qual tiveram que participar todos os aprovados, inclusive porque ele tinha caráter eliminatório. Nesta ocasião, foram apresentados os marcos legais; princípios filosóficos e diretrizes da socioeducação; aspectos concernentes ao desenvolvimento humano (infância, adolescência, sexualidade, uso de drogas, dentre outros); papel do agente socioeducativo; segurança protetiva, preventiva, interventiva e socioeducativa e operacionalização das medidas.

Contudo, embora tenha sido priorizada a dimensão pedagógica das medidas, após a inserção do agente em seu contexto de trabalho, especialmente quando este consistia em uma Unidade de Internação, como foi o caso dos participantes desta pesquisa, instaurou-se um forte conflito. As Unidades ainda se encontram referendadas em um modelo prisional, que impõe, para serem transformadas, uma atuação profissional engajada e comprometida com o caráter efetivamente socioeducativo da medida, e não apenas sancionatório, como muito se vê no sistema. Daí decorre a importância da escuta como cuidado essencial à proposição dos conteúdos que devem ser retratados em um processo de qualificação profissional.

Para além dos aspectos filosóficos, conceituais, legais e técnicos da socioeducação (aparentemente retratados pelo Curso mencionado acima), um processo de acompanhamento permanente do agente socioeducativo deve incorporar os recursos subjetivos de cada profissional. Portanto, o modo como cada um se relaciona com aqueles aspectos (filosóficos, conceituais, legais e técnicos), convertendo-os em posicionamentos perante o trabalho, em seu cotidiano, também deve integrar processos de qualificação profissional. Tais posicionamentos indicam as responsabilidades assumidas e as expectativas projetadas no âmbito de seu exercício profissional. Lembrando que a relação do agente socioeducativo com o trabalho compreende seus posicionamentos frente: o público atendido pelas medidas (adolescentes e famílias); os profissionais que atuam no sistema; as políticas públicas e instituições que compõem o sistema de garantia de direitos, do qual faz parte o SINASE; as condições materiais de trabalho (estrutura e funcionamento das Unidades de Internação, no caso desta pesquisa); os documentos norteadores das medidas, dentre outros aspectos constitutivos da semiosfera socioeducativa.

Nesse caso, a escuta de quem busque facilitar um processo de qualificação profissional deve ser dirigida também aos interesses e queixas expressos implicitamente pelo agente socioeducativo, quando o mesmo fala de seu trabalho. Essas manifestações, quando identificadas, podem contribuir para uma avaliação dos posicionamentos assumidos pelos profissionais. Isso porque as descrições do trabalho estão embebidas de valores subjetivos, os quais, por sua vez, evidenciam as intenções do profissional perante o adolescente e demais personagens do sistema.

Essa demanda não pode ser efetivamente contemplada por um curso isolado e monológico, pautado na exposição de conceitos, teorias explicativas sobre fenômenos concernentes ao trabalho, ou mesmo técnicas laborais. Diferente disso, a proposta de formação deve compreender um espaço-tempo contínuo, definido segundo as especificidades dos profissionais e de seus contextos de trabalho.

Sendo assim, nesta tese, defendemos um processo de formação continuada sem um formato previamente estabelecido, sobretudo no que diz respeito ao que deve ser abordado. Defendemos uma proposta comprometida com a revisão dos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados mobilizados e construídos no âmbito do trabalho, o que implica ouvir os profissionais a serem qualificados, para que, com eles, a pauta do processo seja definida.

Sobre a mediação dialógica

Não apenas o curso mencionado na introdução do tópico acima, mas atividades de formação em geral são alvo de críticas por parte de profissionais do sistema, dentre os quais agentes socioeducativos, o que se dá pelo caráter expositivo, que configura ínfima participação dos cursistas. Quando tais processos de formação são organizados segundo um formato monológico, os saberes dos participantes não são valorizados, como se a eles competisse apenas reproduzir o que é instruído.

Diferentemente, compreendemos, junto com Bakhtin (2003), que a capacidade humana de fala possibilita a experiência subjetiva de criação de significados que permite ao falante dar sentido aos fenômenos sobre os quais discorre. Essa experiência afetivo-semiótica, como acentua Zittoun (2006, citada por Valsiner 2012), pode conduzir o sujeito a aspectos não pensados/avaliados anteriormente. Portanto, os fenômenos associados ao trabalho, por exemplo, tornados objetos de fala, podem ser vistos como signos em uma dada situação semiótica, sendo o assunto/tema um meio interpretativo pelo qual as experiências laborais causadoras de conflitos, insatisfações (tanto para o trabalhador, como para os gestores e/ou público com quem aquele trabalha) podem ser ressignificadas, com vistas ao sucesso das práticas laborais.

Reconhecemos que muitos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados são mais complexos e profundos do que a língua dá conta de expressar, inclusive porque a língua é um recurso sofisticado, mas opera em grande parte no nível racional, cognitivo, portanto, limitado quando se trata de negociar/modificar processos afetivos. Todavia, conforme esclarecem Yokoy e Lopes de Oliveira (2018), “a valorização da práxis, da reflexividade, da intersubjetividade e dos saberes e experiências dos trabalhadores são aspectos diferenciais do enfoque dialógico sobre o que é formação e desenvolvimento profissional” (p. 160).

Nesse sentido, defendemos processos de formação e desenvolvimento profissional fundamentados na ativa participação dos trabalhadores. Aos facilitadores compete mediar o intercâmbio comunicativo, considerando não apenas a comunicação, mas também a metacomunicação. Recursos mediacionais diversos podem ser

adotados para mobilizar a expressão dos participantes, a reflexão crítica sobre sua semiosfera profissional e sua relação com esta.

Experiências dialógicas de formação e desenvolvimento podem catalisar transformações criativas e favoráveis à revisão dos posicionamentos assumidos pelos profissionais perante seu trabalho. Podem, ainda, contribuir com a revisão dos circunscritores institucionais e das práticas do atendimento socioeducativo.

Sobre a consolidação de uma postura ético-política

Esse exercício dialógico coloca o trabalhador em contato com a dimensão moral e ética do trabalho, afinal, com quem e para que ele trabalha? Essas questões, por seu turno, conduzem o profissional ao reconhecimento dos valores que orientam sua relação com o trabalho.

Sendo o trabalho, e em especial o trabalho social, uma construção intersubjetiva, mediada pelo modo como cada trabalhador o significa, é fundamental incluir essas significações em um processo de qualificação profissional. Portanto, consideramos que o processo de construção de sentido vivenciado por cada profissional acerca de seu trabalho resulta em temas que devem ser tomados como as pautas a serem contempladas em um processo, como buscamos fazer nesta pesquisa-intervenção.

Àquele que facilitará o processo, cabe colaborar com a identificação, por parte do trabalhador, dos diversos sentidos e valores construídos e/ou revistos no próprio exercício profissional. Nesta pesquisa, esse princípio nos impôs, na condição de facilitadoras do processo, uma escuta cuidadosa dos agentes socioeducativos, acompanhada de uma leitura sobre a história e os marcos legais da socioeducação, pois esses aspectos também integram o campo semiótico a partir do qual se estabelece a relação entre o agente socioeducativo e seu trabalho.

Por outro lado, percebemos que o temário e o modo como ele era apresentado ao longo dos encontros desta pesquisa-intervenção⁴⁵, por exemplo, tornou-se o fio condutor a partir do qual os participantes selecionavam e interpretavam suas relações laborais. Essa constatação nos conduziu ao reconhecimento de dois aspectos: 1) a importância dos assuntos que serão contemplados em um processo de formação e desenvolvimento profissional, como estrutura primária a partir da qual a relação com o trabalho será apreciada e reconstruída e 2) o reconhecimento de que os temas a serem tratados não necessitam ter relação com o trabalho, em si mesmo, mas sim, refletir os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados a partir dos quais o sujeito o retrata, daí a relevância da escuta prévia à delimitação da temática.

45 Referimos aqui ao fluxo do diálogo estabelecido em cada encontro.

Portanto, em última instância, a revisão da relação dos sujeitos com o trabalho requer conhecimento essencialmente dos recursos subjetivos que mediam essa relação e a identificação de recursos semióticos capazes de alterar/transformar esta relação na direção e frente aos objetivos desenhados na socioeducação. Dito de outro modo, não é possível melhorar a relação com o trabalho, tornando-o mais congruente com o prescrito pelos marcos legais, por exemplo, se não for oportunizado ao profissional uma pausa para que ele conheça seus próprios campos afetivo-semióticos hipergeneralizados e seus sistemas de crenças.

A valorização da caracterização do trabalho por parte do agente, no caso de um processo de qualificação profissional, vem acompanhada do reconhecimento de que ao falar sobre o trabalho, o agente socioeducativo expressa suas crenças e seus valores, portanto, defende seu próprio ponto de vista e interesses. Nesse caso, é importante trazer para o diálogo outras vozes, sobretudo representativas dos direitos dos jovens. Além destes, primariamente, sugere-se a inclusão dos marcos conceituais e legais das medidas socioeducativas, considerando que estas expressam os direitos daqueles. Esse cuidado pode contribuir para que o processo não se restrinja a interpretações e interesses particulares, mas tenha como fio condutor o compromisso ético-social do trabalho.

Ademais, processos de qualificação profissional não podem prescindir de discussões sobre o caráter político da finalidade da socioeducação, sobretudo no que tange às suas funções de transformação social e de resistência em face das contradições da sociedade neoliberal, que arrastam milhares de jovens ao delito. É fundamental que essas reflexões sejam renovadas permanentemente e levadas a efeito em processos comprometidos com o desenvolvimento profissional.

O *telos* das ações socioeducativas compreende a sanção e responsabilização do adolescente que cometeu ato infracional, bem como sua integração social como sujeito de direitos individuais e sociais. Em particular este último propósito requer ações, por parte do sistema, comprometidas com a reflexão crítica sobre a sociedade da qual faz parte o adolescente em conflito com a Lei. Essa possibilidade de atuação está relacionada a processos de desenvolvimento de uma consciência política que devem ser incentivados no sistema socioeducativo.

Buscamos demonstrar, sobretudo no tópico “Reprodução *versus* promoção de mudança”, como é importante que a conflitualidade e as diferenças sociais e econômicas não sejam silenciadas por práticas voltadas para o ajustamento do adolescente ao que está previamente estabelecido. Questionar as práticas de contenção do adolescente é, desse modo, uma forma de denunciar o silêncio em torno de questões cruciais como essa.

O agente socioeducativo tem um papel importante nesse debate, pois “é ele quem atua no atendimento direto ao adolescente, nas rotinas e cotidiano dos programas e é esse ato relacional que marca significativamente esse encontro entre sujeitos no âmbito dos programas de execução de medida socioeducativa” (Teixeira, Mezêncio e Fuchs, 2015, p. 175). Defendemos o desenvolvimento de uma postura ético-política catalizadora não apenas de conscientização por parte do adolescente com quem o agente trabalha, mas também potente quanto à possibilidade de reinvenção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-intervenção objetivou conhecer e problematizar o sistema de crenças e os valores de agentes socioeducativos, em particular, concernentes aos fenômenos que os interpelam no cotidiano do trabalho. Também envidamos analisar as interações socioafetivas vivenciadas pelos agentes em seu contexto de trabalho, sobretudo com os adolescentes e, ainda, sistematizar princípios teórico-metodológicos comprometidos com processos de formação e desenvolvimento profissional do agente socioeducativo.

Para responder a esses objetivos, interpretamos os indicadores empíricos construídos ao longo da pesquisa em dois níveis interdependentes de análise: síncrono e assíncrono à intervenção. O primeiro compreendeu a transcrição do material áudio gravado, a elaboração de crônicas e a mediação do processo grupal e buscou responder a duas perguntas: 1º) *o que* deve ser trabalhado em um Curso de Formação de Agentes Socioeducativos e 2º) *como* esse conteúdo deve ser abordado.

Quanto à primeira pergunta, a partir da análise do intercâmbio comunicativo do grupo, identificamos uma série de temas⁴⁶ representativos dos sistemas de crenças e valores tensionados pelos participantes da pesquisa. Constatamos, entretanto, que processos formativos não devem ter um temário previamente definido. Este deve ser construído junto com os próprios agentes, uma vez que o foco dos processos de formação e desenvolvimento profissional deve ser os recursos afetivo-semióticos a partir dos quais os agentes socioeducativos se posicionam perante os fenômenos que os interpelam em seus contextos de trabalho.

As análises realizadas confirmam que o cenário impõe mudanças. Apesar dos princípios filosóficos e legais do SINASE (2012) concorrerem para uma política pública contrária às ideologias presentes nos códigos de menores (1927 e 1979, respectivamente), muitas destas continuam operando semioticamente nos sistemas de crenças dos profissionais que atuam na socioeducação. Os participantes deste estudo trouxeram uma expressiva quantidade e gravidade de relatos de violências a que são expostos os adolescentes em medida, o que exemplifica o poder simbólico da perspectiva menorista ainda circundante na semiosfera socioeducativa. Além disso, também as tensões dialógicas privilegiadas em nossa análise (nível assíncrono à

⁴⁶ Os temas identificados e interpretados por nós na 1ª etapa da análise síncrona à intervenção foram: adolescente que cometeu ato infracional, atos infracionais, famílias, escola, agente socioeducativo, discricionariedade do cargo de agente socioeducativo; intersetorialidade do trabalho; direitos humanos; desenvolvimento humano; empatia; elementos concernentes à Unidade socioeducativa

intervenção) confirmam essa constatação: punição *versus* socialização; virilidade *versus* abertura ao diálogo e reprodução *versus* promoção de mudança.

Dentre outros aspectos, percebemos que o desalento e a desesperança temperam a relação dos agentes com o trabalho, levando-os, muitas vezes, a posicionamentos punitivos, viris e reprodutivistas. Assim, no lugar de colaborarem com a socialização, pela abertura ao diálogo e compromisso com a mudança, os agentes assumem posicionamentos rígidos e fatalistas, haja vista a descrença quanto ao potencial de transformação dos adolescentes.

De fato, as políticas neoliberais têm um efeito devastador na vida cotidiana, sendo que seus desdobramentos alcançam as instituições, inclusive aquelas criadas justamente para promover mudanças sociais. Portanto, pausas favoráveis a novas miradas são relevantes, pois também os profissionais podem ser capturados (alienados) pelos sistemas semióticos que regem nossas relações com a vida, da qual faz parte o trabalho.

Nesse sentido, o Curso consistiu em um denso estudo exploratório que merece ser expandido, visto ter sido avaliado como um importante espaço de reflexão e revisão das crenças, práticas e relações vivenciadas em particular no contexto da medida de internação. Seu formato contribuiu para que os participantes pudessem, suspendendo-se do cotidiano, lançar um novo olhar sobre sua relação com o trabalho, o que responde à segunda pergunta desta pesquisa, que trata de como devem ser construídos processos de formação e desenvolvimento profissional. Quanto mais fundamentados na dialogia eles forem, tanto mais chances têm de serem efetivos em seus propósitos de transformação.

A valorização da multiplicidade de vozes que compuseram esta pesquisa-intervenção (participantes, pesquisadoras, autores lidos, profissionais, gestores e jovem convidados) se mostrou uma estratégia positiva para o processo de tensionamento dos participantes. Todos podíamos, a todo tempo, a partir de posicionamentos conflitantes com os nossos, rever os sentidos, valores, crenças a partir dos quais nos relacionamos com a socioeducação. Vivenciamos um contínuo processo de revisão dos sentidos sobre relações e processos de trabalho, de modo a transformar nossa cultura pessoal, tornando-nos mais potentes como catalisadores de mudanças da cultura coletiva que integramos.

Os projetos construídos pelos agentes e implementados ao término da pesquisa confirmam que os processos de qualificação profissional devem se comprometer com a construção de novos recursos simbólicos, mas também com a revisão da cultura institucional da qual fazem parte os próprios agentes.

Quanto a isso, além dos efeitos subjetivos identificados entre os participantes no decurso do processo, julgamos relevante uma devolutiva para os gestores do local de trabalho dos agentes. Embora esse cuidado não tenha sido objeto de análise nesta tese, consideramos fundamental a inclusão desta pauta em investimentos formativos. A revisão das práticas laborais não depende apenas do sujeito em suas relações de trabalho, mas também da cultura coletiva de seu campo de atuação profissional e da sociedade como todo. Por conseguinte, devemos destacar a colaboração do gestor da Unidade na qual atuavam os participantes desta pesquisa-intervenção. Ele não apenas aderiu à causa, como liberou os agentes para participarem da pesquisa durante o horário de trabalho. Seu posicionamento contribuiu para que os agentes se sentissem reconhecidos e apoiados, o que, por sua vez, favoreceu o engajamento deles no processo e, após a conclusão do Curso, em ações pautadas pelo compromisso com o desenvolvimento do adolescente.

A despeito da nossa preocupação em certificar os participantes da pesquisa, com a chancela de uma renomada instituição de ensino superior do Brasil, nosso intento foi fortalecer o que propõe o SINASE (2012) quanto à formação continuada e permanente dos operadores do sistema. Confirmamos, embora com um número restrito de agentes, que é necessário sensibilizar os gestores a investirem, de modo sistemático e contínuo, em processos semelhantes ao aqui descrito.

Em suma, processos de qualificação e desenvolvimento profissional compreendem um investimento que impõe uma visita ao passado (considerando inclusive os marcos legais), a partir do presente (análise das relações estabelecidas com o trabalho), com vistas para o futuro (objetivos pretendidos). Importa canalizar o presente para um cenário socioeducativo mais congruente com o que rege o SINASE.

Concluimos esta pesquisa cientes de que o cotidiano do trabalho no âmbito da socioeducação desafia o agente em inúmeras direções exigindo dele motivação e coragem para rever, transformar e ampliar seus recursos subjetivos. O trabalho com o adolescente demanda a constituição de vínculos, os quais pressupõem recursos internos do trabalhador e não necessariamente ferramentas como a tonfa, o spray de pimenta, as algemas... Estes são instrumentos que podem contribuir em situações excepcionais, como a contenção de conflitos entre os adolescentes, mas são muito limitados para promover a qualidade das relações frente a todos os demais desafios cotidianos da ação socioeducativa.

Por outro lado, reconhecemos que a prevenção do conflito no âmbito da socioeducação não deve ser confundida com a ideologia de adaptação social. Para além da resolução ou regulação de conflitos, os agentes devem estar preparados para um trabalho de mediação comprometido com a revisão de valores. Nessa direção, é

imprescindível que os agentes socioeducativos percebam criticamente os conflitos e as tensões sociais que permeiam a produção do ato infracional e que pensem em como enfrentá-los coletivamente. Essa análise responde à 3ª pergunta desta pesquisa: para que devem servir processos de formação de desenvolvimento profissional.

Os encontros experimentados neste estudo foram, por essa razão, espaços de diálogos, de trocas interpessoais e escutas intra e intersubjetivas sobretudo a respeito das contradições do sistema socioeducativo. Em última instância, nossas análises sugerem uma proposta de formação continuada do agente socioeducativo favorável ao tensionamento da lógica adaptativa de controle social ainda presente no sistema, que, para estancar o ciclo de violência, institucionaliza outras violências.

O fortalecimento dos vínculos entre os participantes buscou ser um espelho para os agentes de como eles também podem proceder junto aos adolescentes. Acreditamos que a construção de novas trajetórias de vida por parte dos jovens depende, dentre outros aspectos, de seu reconhecimento como sujeito em desenvolvimento e importante para o tecido social. Logo, além do reconhecimento antecipatório, o agente socioeducativo deve dispor-se à construção de vínculos com os adolescentes. Não nos parece razoável que o sujeito que se encontra em conflito com a lei venha a rever seus posicionamentos, se dele não se espera nada senão o delito.

A abertura do profissional para a constituição do vínculo, entretanto, configura um enorme desafio. Aprendemos, na cultura coletiva, a nos proteger de quem nos provoca medo e o adolescente em conflito com a Lei representa perigo, ameaça. Portanto, não é instruindo os agentes a construir vínculos com os adolescentes, que o cenário vai se configurar de modo mais congruente com os princípios da socioeducação.

É essencial e primário oferecer aos profissionais, sobretudo àqueles que estão mais próximos do adolescente, oportunidades de revisão dos valores e crenças a partir dos quais eles significam o outro. Sem esse cuidado, o sistema continuará vulnerável às mais diversas manifestações de violência, pois estas comparecem entre os personagens da socioeducação como forma de proteção, o que a legitima segundo seus atores.

Além disso, considerando o notório avanço do conservadorismo nas instituições e na sociedade, o recrudescimento da violência e a naturalização de práticas que reforçam a criminalização da juventude (Souza, 2017), é imprescindível investir em processos contínuos de desenvolvimento e formação continuada do profissional da socioeducação. Como parte da sociedade, somos, mesmo sem muita consciência, embebidos dos mesmos valores sociais aos quais dirigimos críticas. Portanto, práticas profissionais comprometidas com os direitos da criança e do adolescente a partir de

uma ótica de transformação social, como nos empenhamos defender nesta tese, impõem uma análise permanente.

Por último, ressaltamos o caráter inconcluso desta pesquisa-intervenção. Reconhecemos que seria muito proveitoso dar continuidade ao processo iniciado, voltando ao campo para verificar os efeitos subjetivos do Curso, tomando como material de análise episódios construídos por observações *in locus* com o foco na relação dos agentes com seu trabalho e, em particular, com o adolescente.

REFERÊNCIAS

- Abreo, L. O. (2017). *Entre capturas e resistências: situações de saúde e adoecimento no trabalho de agentes socioeducativos*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vjewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5065355
- Aguirre, C. (2009). Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. Em: M. L. Bretas et al. *Histórias das prisões no Brasil* (pp. 35-75). Rio de Janeiro: Rocco.
- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 53-61. Disponível em: <file:///C:/Users/Gleicimar/Downloads/1042-3913-1-PB.pdf>
- Alves, C. B., & Pedroza, R. L. S. (2016). A perspectiva histórico-cultural: contribuições para o estudo da identidade. Em: M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beraldo, *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 33-52). Campinas, SP: Alínea.
- Américo, E. V. (2017). O conceito de fronteira na semiótica de Lúri Lotman / The Concept of Border in Yuri Lotman's Semiotics. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (1): 5-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n1/2176-4573-bak-12-01-0005.pdf>
- Andacht, F., Michel, M., Sánchez, H., & Simão, L. M. (2020). A meta-theoretical approach to the ontology of the self in dialogical psychology. In: M. C. S. Lopes-de-Oliveira, A. U. Branco & S. F. D. C. Freire (Eds), *Psychology as a dialogical science: Self and culture mutual development* (pp. 3-28). Cham; Switzerland: Springer.
- Andrade, A. P., & Machado, B. A. (2017). Justiça e processo penal juvenil: paradigmas, discurso jurídico e o modelo brasileiro. Em: A. P. Andrade & B. A. Machado, *Justiça juvenil: Paradigmas e experiências comparadas* (pp. 23-56). São Paulo: Marcial Pons; Brasília, DF: Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.
- Andrade, A. S. (2017). *"Aqui as flores nascem no concreto": negociações nas atuações laborais de agentes socioeducativos*. [Dissertação de mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília. Brasil]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vjewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5060143
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense.
- Bakhtin, M. M. (V. N. Volochínov) (2014). *Marxismo e filosofia de linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Edições 70: Lisboa.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. (Trad. Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponível em: [https://www.academia.edu/8104658/Bauman Zygmunt La sociedad sitiada OC R](https://www.academia.edu/8104658/Bauman_Zygmunt_La_sociedad_sitiada_OC_R)
- Beauvoir, S. (1970). *O segundo sexo*. 4ª Ed. São Paulo: Difusão europeia do livro.
- Bidarra, Z. S., & Alapanian, S. (2013). Contribuição à construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação e à formação de socioeducadores. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, (7): 06-20. Disponível em: <file:///C:/Users/Gleicimar/Downloads/216-Texto%20do%20artigo-817-1-10-20150618.pdf>
- Borba, P. L. O., Lopes, R. E., & Malfitano, A. P. S. (2015). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, 937-963. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0937.pdf>
- Branco, A. U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas em Psicologia*, nº 03, 9-17. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a03.pdf>
- Branco, A. U. (2001). Contextual, interactional and subjective dimensions of cooperation and competition: A co-constructive analysis. In: S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural/historical psychology*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, 11, 415-429. Doi: <https://doi.org/10.1177/1354067X05058580>
- Branco, A. U. (2016). Values and their ways of guiding the psyche. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama manifesto* (pp. 225–244). London: Springer.
- Branco, A. U., & Borges-de-Miranda, T. (2018). Social dynamics and students' developmental perspectives within a school located in a poor urban community in Brasilia. In: A.U. Branco & M.C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 131-148). Cham, Switzerland.

- Branco, A. U., & Freire, S. (2010). Dialogical self from a developmental perspective: The role of affective fields in the integration of the system. *Paper presented at the VI International Conference on the Dialogical Self*, Athens, Greece, September.
- Branco, A. U., & Madureira, A. F. (2008). Dialogical self in action: the emergence of self-positions among complex and cultural dimensions. *Estudios de Psicología*, 29(3), 319-332. Doi: <https://doi.org/10.1174/021093908786145377>
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-constitutivista. In: M. G. T. da Paz & A. Tamayo (orgs.), *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos (23-39)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 294 p.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). Editor's introduction: values as culture in self and society. In: A. Branco & J. Valsiner, *Cultural psychology of human values* (pp. vii-xviii). Charlotte, NC: information Age.
- Branco, A. U., Freire, S. F. D. C., & Roncancio-Moreno, M. (2020). Dialogical self system development: the co-construction of dynamic self-positionings along life course. In: M. C. S. Lopes-de-Oliveira, A. U. Branco & S. F. D. C. Freire (Ed.), *Psychology as a dialogical science: Self and culture mutual development* (pp. 53-72). Switzerland: Springer Nature Switzerland.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico.
- Brasil (1993). Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição nº 171/1993*. Altera a redação do art. 228 da Constituição Federal (imputabilidade penal do maior de dezesseis anos). Disponível em: https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp;jsessionid=E2EA7B014B302D7B97C56A0B69617CE5.proposicoesWebExterno1?idProposicao=14493&ord=1&tp=completa
- Brasil (1997). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2ª ed. rev., atual. e ampl. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil (2012). *Lei Federal 12.594/2012*. Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Presidência da República.
- Brasil, Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2019). *Reentradas e reiterações infracionais: Um olhar sobre os sistemas socioeducativos e prisional brasileiros*. Brasília: CNJ.
- Brasília (2013). *Projeto político pedagógico das medidas socioeducativas no Distrito Federal – Internação*. Brasília: Secretaria da Criança, Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, Governo do Distrito Federal.

- Brasília (2016). *Sistema nacional de atendimento socioeducativo: Marcos normativos nacionais e internacionais*. (Cláudio Augusto Vieira da Silva org.). Brasília: Universidade de Brasília, CEAG. 340p.
- Brito, L. M. T. (2007). Liberdade assistida no horizonte da doutrina de proteção integral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 133-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n2/a03v23n2>
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32. Disponível em: http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf
- Bursztyn, M. (2007). Modernidade e exclusão. In: E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 31-40). São Carlos: SciELO – EdUFSCar.
- Butler, Judith. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Calado, P. L. (2013). *Trajetórias sociais e profissionais: A ambiguidade identitária dos agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE)*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Janeiro, Brasil] https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=91222
- Camerini, M. F. A., & Souza, S. J. (2002). Interatividade audiovisual e produção da subjetividade. Em: L. P. M. Lopes & L. C. Bastos (Orgs.), *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares* (pp.389-402). Campinas, SP: Mercado de Letras. Disponível em: <http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/identidades.pdf>
- 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. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2614Canastra.pdf>
- Castro, A. L. S., & Guareschi, P. (2008). Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicologia & Sociedade*; 20 (2): 200-207. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a07v20n2.pdf>
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. Em: L. R. Castro & V. L. Besset (orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Castro, L. R., & Besset, V. L. (2008). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. Em: L. R. Castro & V. L. Besset (orgs.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (pp. 9-12). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

- Cavalcanti, P., Batista, K. G. S., & Silva, L. R. (2013). A estratégia da intersetorialidade como mecanismo de articulação nas ações de saúde e assistência social no município de Cajazeiras-PB. *Anais do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Intersetorialidade e Famílias*. Porto Alegre, PUC/RS, v. 1, 2013. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/I/9.pdf>.
- Cerqueira, D. et al (2018). *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA, Fórum brasileiro de segurança pública.
- Chambouleyron, R. (1999). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. Em: M. Del Priore, *História das crianças no Brasil* (pp. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Conceição, M. I. G., Tomasello, F., & Pereira, S. E. F. N. (2003). Prender ou proteger? Caminhos e descaminhos da assistência à infância e à juventude no Brasil. In: M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl & M. T. da Silva (orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da Justiça* (pp. 81-95). Brasília: Plano Editora.
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2016). *Regras de Pequim: regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores*. Conselho Nacional de Justiça, Coordenação: Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi - Brasília: CNJ. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/09/2166fd6e650e326d77608a013a6081f6.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510/2016. Recuperado em 08 de abril de 2020, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Cossetin, M. (2014). A constituição dos adolescentes em conflito com a lei e a socioeducação: considerações para além da subjetivação dos sujeitos. Em: M. F. Adimari, P. C. D. Paes & R. P. Costa (orgs.), *Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: Formação continuada de socioeducadores: Caderno 5*. (p. 31-40). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Costa, A. C. G. (2006). *Parâmetros para formação do socioeducador: Uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: SEDH.
- Costa, A. C. G. (2006). *Sócio-educação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf
- Courtine, J-J. (2001). *História da virilidade: a virilidade em crise? Século XX e XXI*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Cunha, C., Gonçalves, M. M., Valsiner, J, Mendes, I., & Ribeiro, A. P. (2012). Rehearsing renewal of identity. Reconceptualization on the move. In: M. C. Bertau, M. M. Gonçalves & P. T. F. Raggatt (Eds.), *Dialogic formations: Investigations into the*

- origins and development of the dialogical self* (pp. 205-233). Charlotte, N.C.: Information Age Publishers.
- Cunha, G. G., Lopes de Oliveira, M. C. S., & Branco, Â. U. (2020). Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Educação e Pesquisa*, 46, e220197. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e220197.pdf>
- Cunha, J. R. (2000). A lanterna de Diógenes: considerações sobre a justiça na Justiça. Em: L. M. T. Brito (Ed.), *Jovens em conflito com a lei* (pp. 1-162). Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Cunha, K. R. M. G., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2017). Adolescências e judicialização da conduta juvenil. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.50, 107-130. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/11143/7298>
- Del Priore, M. (1998). História das mulheres: as vozes do silêncio. In: M. C. de Freitas (Org.), *Historiografia brasileira em perspectiva* (pp. 217- 235). São Paulo: Contexto.
- Del Priore, M. (1999). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. Em: M. Del Priore, *História das crianças no Brasil* (pp. 84-106). São Paulo: Contexto.
- Del Priore, M. (org.) (1997). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Edunesp.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, L. O. & Rosa, F. S. (2014). Polícia tem gênero? Algumas reflexões sobre mulheres e feminino na segurança pública brasileira. *Revista Ártemis*, Vol. XVIII nº 1, pp. 160-171. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/22543/12535>
- Diniz, D., Brito, L, Rondon, G., & Gumieri, S. (2017). Proteção constitucional à infância e à adolescência: uma crítica à redução da maioridade penal. Em: A. P. Andrade & B. A. Machado. *Justiça juvenil: Paradigmas e experiências comparadas* (pp. 95-106). São Paulo: Marcial Pons; Brasília, DF: Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.
- Distrito Federal (2016). *Lei 1402/2016*. Lei de autoria do Poder Executivo, que dispõe sobre a Carreira Socioeducativa, criada pela Lei nº5.351, de 4 de junho de 2014, alterando a nomenclatura do Cargo de Atendente de Reintegração Socioeducativo para Agente Socioeducativo. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Distrito Federal. (2017). *Resultado dos aprovados no concurso Secriança*. (DODF, 03 de março de 2017).

Escola Nacional de Socioeducação (ENS).
http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=261

- Espíndula, D. H. P., Aranzedo, A. C., Trindade, Z. A., Menandro, M. C. S., Bertollo, M. & Rolke, R. K. (2006). "Perigoso e violento": representações sociais de adolescentes em conflito com a lei em material jornalístico. *PSIC*, 7(2), 11-20. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n2/v7n2a03.pdf>
- Faleiros, E. T. S. (2009). A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia. Em: F. Pilotti & I. Rizzini *A arte de governar crianças* (pp. 221-236). 2ª edição. São Paulo: Cortez.
- Faraco, C. A. (1988). Bakhtin: a invasão silenciosa e a má leitura. In: C. A. Faraco et al., *Uma introdução a Bakhtin*. (pp. 19-36). Curitiba: Hatier.
- Feitosa, J. B. (2014). O adolescente em situação de conflito com a lei e o vínculo positivo com a equipe multiprofissional como fator de segurança. Em: M. F. Adimari, P. C. D. Paes & R. P. Costa (orgs.), *Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: Formação continuada de socioeducadores: caderno 5*. (p. 77-88). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Ferrari, I. F. (2008). A ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção. Em: L. R. Castro & V. L. Besset (orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 87-93). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Ferreira, A. B. H. (2000). *MiniAurélio século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. (Trad. Raquel Ramalhete). Petrópolis: Vozes.
- Franchi, M. T. (2002). *Mandalas: a busca do equilíbrio*. São Paulo: Berkana.
- Franco, T. (2011). Alienação do trabalho: despertencimento social e desenraizamento em relação à natureza. *Caderno CRH*, 24(spe1), 171-191. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000400012>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da abordagem qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdade e método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. São Paulo: Editora Universitária São Francisco.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris, Armand Colin.

- Giménez-Salinas, E. (1996). La mediación en el sistema de justicia juvenil: Una visión desde el derecho comparado. *Eguzkilore*, n. 10. San Sebastián, 193-212. Disponível em: <https://www.ehu.eus/documents/1736829/2173925/18+-+La+mediacion+en+el+sistema.pdf>
- Glaveanu, V. P., & Neves-Pereira, M. S. (no prelo). Psicologia cultural da criatividade. Em M. S. Neves-Pereira & D. S. Fleith, *Teorias da criatividade*. Campinas: Editora Papirus.
- Goes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES*, ano XX, nº 50, vol. 20, pp. 9-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050>
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividade*. São Paulo: EDUC.
- Harvey, D. (2007). *Breve História del Neoliberalismo*. Madrid, Akal.
- Heller, A. (1970/2004). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz Terra.
- Hermann, N. (2003). *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hermans, H. (2006). The self as a theatre of voices: Disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147-169.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243- 281.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind. *Theory & Psychology*, 12, 147-160. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247743524_The_Dialogical_Self_as_a_Society_of_Mind_Introduction
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89–130. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233197512_The_construction_and_reconstruction_of_a_dialogical_self
- Hermans, H. J. M. (2004). The dialogical self: Between exchange and power. In H. J. M. Hermans & G. Dimaggio (Eds.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 13-28). New York: BrunnerRoutledge.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York Cambridge University Press.
- Hernandez, J. G. (2018). *O Adolescente dobrado: cartografia feminista de uma unidade masculina do Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro*. [Tese de Doutorado em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil]

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6321137

- Innis, R. (2016). Affective semiosis: philosophical links to cultural psychology. In Valsiner, etc. (Eds.) *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifest*. (pp.87-104). Cham; Springer.
- Júnior, V. L. S. (2013). *A gente é ser humano: as vicissitudes da atividade de agente de segurança socioeducativo*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil].
- Konzen, A. A. (2015). Parâmetros da segurança socioeducativa. Em: Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação geral do Sistema de Atendimento Socioeducativo. *Matriz de formação do sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): Coletânea de artigos*. Brasília, UnB. P. 331-356.
- Kuhn, T. S. (1997/1962). *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Lazaretti-da-Conceição, W., & Cammarosano-Onofre, E. M. (2013). Adolescentes em privação de liberdade: As práticas de lazer e seus processos educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 573-585. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140715112659/art.WilliamLazaretti.pdf>
- Leal, M. L., & Carmo, M. F. (2014). MÓDULO 2 O sistema de garantia de direitos e o paradigma da proteção integral do adolescente. Em: A. M. A. Medeiros (et al.), C. Bisinoto (org.), *Docência na socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina.
- Lima, M. C. S. (2017). O significado da escola em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade: o olhar dos sujeitos da aprendizagem. Em: C. L. S. Mendes, E. F. Julião & S. S. Vergílio (Orgs.), *Educação, socioeducação e escolarização* (pp. 222-242). Rio de Janeiro, DEGASE.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 369-378. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n88/a08v32n88.pdf>
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). A ação socioeducativa no contexto da justiça juvenil: interlocuções com a psicologia escolar. In: M. N. Viana & R. Francischini (orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 126-138). Brasília: CFP.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., & Madureira, A. F. A. (2014). Gênero e psicologia do desenvolvimento: quando a ciência é utilizada como força normatizadora das

- identidades de gênero. *Labrys, études féministes/ estudos feministas*. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys26/psy/maria%20claudia.htm>
- 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*, São Paulo, v.32, n.1, 67-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a05v32n1.pdf>
- Lopes de Oliveira, M. C. S., Chagas-Ferreira, J. F., Mieto, G. S. M. & Beraldo, R. (2016). Apresentação. Em: M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beraldo, *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 5-9). Campinas, SP: Alínea.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, pp. 7-23. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>
- Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(1), São João del-Rei, p. 73-82. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/831
- Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (orgs.), *Justiça juvenil: Teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN. Disponível em: <http://docplayer.com.br/25665305-Justica-juvenil-teoria-e-pratica-no-sistema-socioeducativo.html>
- Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (2019). Living by and despite violence and vulnerability: contributions of semiotic cultural psychology to communities and subjectivities. Panel "Latin American Theoretical Voices". ICTP, International Conference on Theoretical Psychology Book of Abstracts, Copenhagen: Aarhus University.
- Lopes-de-Oliveira, M. C. S., Cunha, G. G., Machado, K. R., Leone, A. E., Miranda, T. R. B., Nascimento, P. R. M., & Silva, V. R. B. (2018). Dispositivos dialógicos e mediacionais: subsídios metodológicos para práticas críticas em socioeducação. In: C. Bisinoto & D. S. Rodrigues (org.), *Socioeducação: Vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes* (pp. 87-105). Curitiba: CRV.
- Lopes-de-Oliveira, M. C. S., Rodrigues, D. S., & Silva, N. M. (2017). Descortinando narrativas de professores sobre adolescentes e socioeducação: desafios para a ação socioeducativa. In: C. Bisinoto. *Docência na socioeducação: A experiência de um processo de formação continuada*. (pp. 55-88). Brasília: FUP-UnB.

- Lopes-de-Oliveira, M. C. S., Souza, T. Y., & Silva, S. C. (2015). Socioeducação: práticas e metodologias de atendimento em meio fechado. In: Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema de Atendimento Socioeducativo. *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) SDH* (pp. 203-228). Brasília: UnB.
- Lopes-de-Oliveira, M. C., Toledo, D. C., & Araújo, C. M. (2018). Continuity and discontinuities in the Self-System: a values-based idiographic analysis of gender positionings. Em: A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds), *Alterity, values, and socialization. Human development within educational contexts* (pp 191-207). Switzerland: Springer.
- Lopes-Oliveira, M. C. S. (2003). Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 15(1): 33-52.
- Lotman, I. (1996). Acerca de la semiosfera. In: I. Lotman, *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. (Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro) Madrid: Cátedra, p. 21-42. Disponível em: <http://culturaspopulares.org/populares/documentosdiplomado/I.%20Lotman%20-%20Semiosfera%20I.pdf>
- Macedo, M. (2018). *A fabricação da reincidência do ato infracional pelo sistema socioeducativo: adolescentes privados de liberdade, de educação e de profissionalização*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Brasil]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6374767
- Machado, B. A. (2012). Discursos criminológicos sobre o crime e o direito penal: comunicação e diferenciação funcional. *Revista de Estudos Criminais*, n. 45, abr-jun, 77-116.
- Machado, É. B. L. (2014). *A medida socioeducativa de internação: Do discurso (eufemista) à prática judicial (perversa) e à execução (mortificadora): um estudo do continuum punitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei na cidade do Recife*. [Tese de Doutorado em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil].
- Machado, E. R. (2017). A concepção de Pedagogia Social na formação dos Educadores Sociais na Espanha. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, 657-681. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10128/5828>

- Marková, I. (1990). Introduction. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 1- 21). Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In: A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts* (pp. x-y). Cham, Switzerland.
- Mendes, A. C. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: contribuições para a formação profissional. Em: M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beraldo, *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação* (pp. 67-87). Campinas, SP: Alínea.
- Menicucci, C. G., & Carneiro, C. B. L. (2011). Entre monstros e vítimas: A coerção e a socialização no sistema socioeducativo de Minas Gerais. *Serviço Social & Sociedade*, (107), 535-536. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/09.pdf>
- Mininni, G. (2010). The method of dialogue: Transaction through interaction. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 23-29.
- Mogens, J. (2018). Fellowship as social-pedagogical treatment. *Scottish Journal of Residential Child Care*, Volume 17.3. ISSN 1478 – 1840.
- Monte, F. F. C., & Sampaio, L. R. (2012). Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 368-377. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a19v25n2.pdf>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrole. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII): 245-254. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a01.pdf>
- Myers, D. G. (2014). *Psicologia social* (10ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Niimi, R. Apresentação. Em: Irene Rizzini & Irma Rizzini (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Oliveira, E. R. (2003). Ensinando a não sonhar: A anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro. *Revista Katálysis*, 6(1), 85-95. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7121/6622>

- 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, Brasil]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-07052003-114821/publico/tese.pdf>
- Oliveira, M. K., Rego, T. C., & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50). Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/8643631-15755-1-SM.pdf>
- ONU. (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>
- Peirce, C. S. (1877). *A fixação da crença*. *Popular Science Monthly*, New York, v. 12, nov. 1877. (Tradução Anabela Gradim), p. 10. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/peirce_a_fixacao_da_crenca.pdf.
- Peirce, C. S. (1878). *Como tornar as nossas ideias claras*. *How to make our ideas clear*, *Collected Papers* v. 388-410. (Tradução António Fidalgo), p. 25. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-peirce-how-to-make.pdf>.
- Portugal, F. T. (2008). A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. Em: L. R. Castro & V. L. Besset (orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 15-20). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Prigogine, I. (1996). O fim da ciência? Em: D. F. Schnitman, *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 25-58). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016). Tornar-se humano e os direitos humanos. Em: L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. Costa, C. A. Longo & F. L. Sousa (orgs.), *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 125-160). Brasília, Paralelo 15.
- Ramos, F. P. (1999). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. Em: M. Del Priore, *História das crianças no Brasil* (pp. 19-54). São Paulo: Contexto.
- Ramos, F. S. (2006). *Forma e arquétipo: um estudo sobre a mandala*. [Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].
- Rengifo-Herrera, F. J. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: Um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. [Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasil]. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18333/3/2014_FranciscoJoseRengifoHerrera.pdf

- 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, Irene & Rizzini, Irma (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafio do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Rizzini, Irene (2009). Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830-1990). Em: F. Pilotti & I. Rizzini (Orgs.). *A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (pp. 97-149). 2ª edição. São Paulo: Cortez.
- Robinson, D. N. (2010). Consciousness. The first frontier. *Theory & Psychology*, 20(6), 781-793.
- Rodrigues, D. S. (2017). *Grupo como dispositivo socioeducativo-dialógico: reflexões sobre uma intervenção com adolescentes em meio aberto*. [Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasil].
- Rojo, R.H.R. (1997). Enunciação e interação na ZPD: Do non sense à construção dos gêneros de discurso. *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências – Linguagem, Cultura e Cognição*. UFMG, pp. 95-109.
- Romagnoli, R. C. (2015). Apontamentos metodológicos da pesquisa-intervenção no contexto da assistência social: conexões entre universidade e equipe. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(1), São João Del-Rei. 130-140. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v10n1/11.pdf>
- Roncancio-Moreno, M. (2015). *Dinâmicas das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural*. [Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasil]. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18396/1/2015_MonicaRoncancioMoreno.pdf
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorin, K. S., & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2): 281-293. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Sales Júnior, V. L. (2013). *“A gente é ser humano”*: as vicissitudes da atividade de Agente de Segurança Socioeducativo. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil].

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=190639

- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: social, personal and (un)conscious. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 608-624). New York: Cambridge University Press.
- Santana, A. C., & Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento humano: Aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. Em: M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo, *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 13- 32). Campinas, SP: Alínea.
- Santibanez, D. A. C. S. (2016). *Sujeição criminal e inclusão marginal no sistema socioeducativo: uma análise qualitativa das percepções de agentes no meio aberto e fechado*. [Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Brasil]. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6431/5/Tese%20-%20Dione%20Antonio%20de%20Carvalho%20de%20Souza%20Santibanez%20-%202016.pdf>
- Santos, M. A., & Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: teoria e pesquisa. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 353-361. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n2/a14v15n2.pdf>
- Saraiva, J. B. C. (2017). O direito penal para adolescentes: um rápido panorama dos direitos humanos especiais destes sujeitos em peculiar condição de desenvolvimento em nosso continente e no Brasil. Em: A. P. Andrade & B. A. Machado, *Justiça juvenil: Paradigmas e experiências comparadas* (pp. 137-153). São Paulo: Marcial Pons; Brasília, DF: Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.
- Saraiva, J. B. C., & Correia, L. C. (2015). Marco legal, políticas públicas e sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. In: Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema de Atendimento Socioeducativo. *Matriz de formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): Coletânea de artigos*. (p. 79-102). SDH, Brasília: UnB, 356p.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 71-99. Disponível em: <file:///C:/Users/gleic/Downloads/71721-297572-1-PB.pdf>

- Sereno, G. C. (2015). *Agente Socioeducativo: Possibilidades e impossibilidades de atuação e formação no território socioeducativo*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2530333
- Silva, A. M. C. (2011). A punição no novo mundo: a constituição do poder punitivo no Brasil colonial. *Revista Perspectivas Sociais*. Pelotas, ano 1, n. 1, mar. 16-30. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/view/2336/2186>
- Silva, E. R. A. & Oliveira, R. M. (2015). *Nota técnica do IPEA. O adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a redução da maioridade penal: esclarecimentos necessários*. Brasília: IPEA, nº. 20. Disponível em: <http://www.maioridadepenal.org.br/arquivos/Nota%20t%C3%A9cnica%20-%20O%20Adolescente%20em%20Conflito%20com%20a%20Lei%20e%20o%20Debate%20sobre%20a%20Redu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Maioridade%20Penal.pdf>
- Silva, G. H. (2013). *A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, Brasil]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=80936
- Silva, R. (2002). Pobreza e exclusão social no Brasil - 300 anos de políticas públicas para a criança brasileira. *Acervo operacional dos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores públicos da Infância e da Juventude/ABMP. Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF.
- Simão, L. M. (2010). *Ensaio Dialógicos: Compartilhamento e diferença nas relações eu outro*. São Paulo: HUCITEC.
- Smedslund, J. (2009). The mismatch between current research methods and the nature of psychological phenomena: what researchers must learn from practitioners. *Theory & Psychology*, 19(6), 778-794.
- Sousa Júnior, J. G. (2016). Algumas questões relevantes para compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. In. L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. Costa, C. A. Longo, & F. L. Sousa (orgs.), *Educação em e para os direitos humanos*. Brasília (pp. 31-71). Paralelo 15.

- Souza, C. (2017). Socioeducação e perspectiva pedagógica: uma leitura da realidade a partir do olhar de professores. Em: C. Bisinoto, *Docência na socioeducação: A experiência de um processo de formação continuada*. (pp. 119-146). Brasília: FUP-UnB.
- Souza, L. P. (2017). *Como vigiar e educar? Sobre o vínculo educativo e a ação de segurança por parte dos agentes de segurança socioeducativos*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5278180
- Souza, T.Y. de, Branco, A. M. C. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v20n2/04.pdf>
- Spivak, G. C. (1988/2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24, 344-353. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326586012>
- Teixeira, M. L. (2005). *Até quando? O adolescente e o futuro: nenhum a menos*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Teixeira, M. L., Mezêncio, M. S. & Fuchs, A. M. L. (2015). Desafios na educação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa: o papel do educador. Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema de Atendimento Socioeducativo. *Matriz de formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): Coletânea de artigos*. (p. 167-200). SDH. Brasília: UnB, 356p.
- Terán, S. J. C. (2017). La Justiça penal juvenil en centroamérica: reformas, contrarreformas y riesgos de involución. In: A. P. Andrade & B. A. Machado, *Justiça juvenil: Paradigmas e experiências comparadas* (pp. 381-405). São Paulo: Marcial Pons; Brasília, DF: Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tunes, E., & Pedroza, L. P. (2011). O silêncio ou a profanação do outro. In: E. Tunes, *Sem escola, sem documento*. (pp. 15-29). Rio de Janeiro: E-papers.
- Vaillant, C. B. (2017). *A experiência dos agentes socioeducativos em unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei, em Mato Grosso*. [Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil].

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039923

- Valente, F. P. R. (2015). *O processo de responsabilização socioeducativa: da medida à responsabilidade*. [Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasil].
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18026>
- Valente, F. P. R., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2015). Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa *Estud. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, 853-870. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v15n3/v15n3a05.pdf>
- Valsiner, J (2018). Temporal integration of structures within the dialogical self. In: G. Marsico & J. Valsiner, *Beyond the mind: Cultural dynamics of the psyche* (p. 147-162). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=5HNVDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA147&dq=Keynote+lecture+at+the+3rd+International+Conference+on+Dialogical+Self&ots=RBFreNrAiC&sig=RI8AMVizl=UXiv6z892aFMmDYGw#v=onepage&q=Keynote%20lecture%20at%20the%203rd%20International%20Conference%20on%20Dialogical%20Self&f=false>
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12, 251-265.
- Valsiner, J. (2005). Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben in kulturellen context. In: J. Asendorpf & H. Rauh (Eds.), *Enzyklopadie der psychologie*, vol. 3. Soziale, emotionali und Persönlichkeitsentwicklung. Gottingen: Hogrefe.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma psicologia cultural: mundo da mente, mundos da vida*. (Trad. e revisão técnica: Ana Cecília de Sousa Bastos). Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). Methodology in a new key: Cultural psychology of semiotic complexity. In: J. Valsiner. *Invitation to cultural psychology* (pp. 265-302). New York: Sage.
- Valsiner, J., & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In: C. V. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15 – 35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Venâncio, R. P. (1999). *Famílias abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador – Séculos XVIII e XIX*. Campinas: Editora Papirus.

- Vinuto, J., Abreo, L. O., & Gonçalves, H. S. (2017). No fio da navalha: efeitos da masculinidade e virilidade no trabalho de agentes socioeducativos. *PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo*, v.24.1, 2017, 54-77. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/126635/133152>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 174 páginas.
- Wacquant, L. (2014). Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal: Uma cartografia analítica. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 2, 139-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a09.pdf>
- Yokoy de Souza, T. (2012). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasil]. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12340>
- Yokoy de Souza, T., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012). O contexto das medidas socioeducativas: promoção da paz ou valores da cadeia? In: A. U. Branco & M. C. S. Lopes de Oliveira (orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 291-309). Porto alegre: Mediação.
- Yokoy de Souza, T., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2018). Educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: Indicadores de formação e de desenvolvimento profissional. In: C. Bisinoto & D. S. Rodrigues (orgs.), *Socioeducação: Vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes* (pp. 153-165). Curitiba: CRV.
- Yokoy, T., & Rengifo-Herrera, F. J. (2020). Affective-semiotic fields and the dialogical analysis of values and interpersonal relations in socio-educational contexts. In M. C. S. Lopes-de-Oliveira, A. U. Branco & S. F. D. C. Freire (Eds.), *Psychology as a dialogical science: Self and culture mutual development* (pp. 95-114). Switzerland: Springer Nature Switzerland.
- Zanella, A. V. (2006). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre a educação estética e o processo de constituição do sujeito. In. S. Z. Da Ros, A. V. Zanella, & K. Maheirie (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência* (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/UFSC.
- Zittoun, T. (2012). Life-course: A socio-cultural perspective. In. J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Cartaz de divulgação do Curso de Extensão

UnB **PGPDS** Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília

AGENTE SOCIOEDUCATIVO: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Sente falta de um espaço para conversar sobre seu trabalho?

Tem interesse em conhecer a opinião de seus colegas de trabalho sobre a relação deles com o ofício?

Gostaria de partilhar com outros agentes socioeducativos suas percepções em relação ao adolescente em medida de internação, ao ato infracional, à identidade do agente socioeducativo, à socioeducação e outros aspectos correlatos?

Quer falar sobre suas satisfações e insatisfações relacionadas ao trabalho?

E que tal poder sugerir processos de qualificação profissional e bem-estar no trabalho do agente socioeducativo?

Essas e outras questões referentes ao trabalho do agente socioeducativo serão o foco deste Curso de Extensão.

OBJETIVO PRINCIPAL

Oferecer um espaço de diálogo a agentes socioeducativos favorável à análise de processos experimentados no cotidiano do trabalho em unidades de internação e ao fortalecimento de sua identidade profissional.

CURSO DE EXTENSÃO

AGENTE SOCIOEDUCATIVO: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

METODOLOGIA

Público alvo: agentes socioeducativos e outros profissionais envolvidos na execução de medidas socioeducativas, no DF.

Local de realização: UIPSS e/ou Campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília.

Periodicidade: Encontros grupais, semanais, sempre às quintas feiras, com 3h de duração cada um, com início previsto no dia 30/05 e término dia 10/10.

Horário dos encontros: das 9h às 12h.

RESPONSÁVEIS

Gleicimar Gonçalves Cunha
Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2053622106706837>
E-mail: gleicipsi@gmail.com
Telefone: 99978-3188

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira
Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6281151757179145>

TEMAS

- Trajetória e identidade profissional
- Crenças e práticas profissionais
- Relações socioafetivas no trabalho
- Desenvolvimento humano
- Adolescência
- Socioeducação

Dentre outros de interesse dos participantes.

REALIZAÇÃO

Laboratório de Psicologia Cultural
Programa de Pós-graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Instituto de Psicologia
Decanato de Extensão
Universidade de Brasília
(LABMIS/PGPDS/PEP/IP/DEX/UnB)

CERTIFICAÇÃO

Concluído o curso, os participantes receberão um **CERTIFICADO DE CURSO DE EXTENSÃO (60h) EMITIDO PELA UnB.**

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“A socioeducação sob a perspectiva dos agentes que cuidam dela: das crenças à reflexão teórica”*, de responsabilidade de *Gleicimar Gonçalves Cunha*, aluna de doutorado do Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Saúde, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é identificar e problematizar o sistema de crenças que têm sustentado o trabalho e as relações socioafetivas de agentes socioeducativos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como narrativas construídas no decorrer dos encontros grupais, questionários, entrevistas, gravação de áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *um Curso de Extensão, a ser realizado nas dependências físicas da própria* . . . com encontros grupais, semanais, a serem iniciados em julho e concluídos em novembro de 2019. Nesses encontros poderão ser utilizados diferentes recursos metodológicos para estimular a participação dos inscritos, tais como: música, documentários, textos, instrumentos figurativos, relatos de práticas, memoriais autobiográficos, técnicas de condução grupal, palestras, discussão de casos, exposição de experiências exitosas, dentre outras estratégias que proporcionem o compartilhamento de histórias de vida, sentimentos, valores e crenças associados à socioeducação. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Contudo, se os encontros vierem a lhe mobilizar situações emocionais desagradáveis, para minimizar tais desconfortos, a pesquisadora assume o compromisso de lhe oferecer atendimento psicológico individual nas dependências no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB).

Espera-se com esta pesquisa *oferecer subsídios favoráveis à compreensão das condições (epistêmicas e estruturais) sob as quais a socioeducação tem sido realizada. Os(as) participantes deste estudo poderão se beneficiar do processo uma vez que ele compreende uma pesquisa*



intervenção, pela qual se pretende oportunizar aos sujeitos um espaço de diálogo privilegiado de acesso às subjetividades e coconstrução destas; de problematização de temas diversos; de coconstrução de conhecimentos; de elaboração coletiva de estratégias de enfrentamento e de soluções criativas para problemas do cotidiano; de contato com sentimentos e emoções e de trocas afetivas. Além disso, o estudo pode vir a endossar a importância de parcerias interinstitucionais entre as universidades e o Sistema de Proteção e Garantia de Direitos, caminho congruente com o previsto pelo SINASE.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99978.3188 ou pelo e-mail gleicipsi@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão apresentados aos participantes, os quais, além de receberem feedbacks ao longo do processo, terão acesso ao relatório final da pesquisa, que poderá ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. Informações adicionais sobre a assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do telefone 3107-1592, e/ou pelo e-mail do CEP/IH cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de 2019.

ANEXOS

ANEXO 1

**Parecer consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa em Ciências Humanas
(CEP/CHS-UnB)**

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A socioeducação sob a perspectiva de quem cuida dela: das crenças à reflexão teórica

Pesquisador: GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13859019.6.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.587.359

Apresentação do Projeto:

O mesmo do parecer consubstanciado anteriormente emitido por este CEP/CHS.

Objetivo da Pesquisa:

O mesmo do parecer consubstanciado anteriormente emitido por este CEP/CHS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O mesmo do parecer consubstanciado anteriormente emitido por este CEP/CHS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O cronograma de execução da pesquisa de campo foi atualizado, referindo a pesquisadora que a coleta dos dados ocorrerá no período 02/12/2019 a 06/12/2019.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O mesmo do parecer consubstanciado anteriormente emitido por este CEP/CHS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.587.359

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1335277.pdf	16/09/2019 11:22:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Cunha.pdf	16/09/2019 11:20:57	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa_Cunha.pdf	16/09/2019 11:15:38	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Cunha.pdf	13/05/2019 23:31:08	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	Instrumento_de_pesquisa_Cunha.pdf	25/04/2019 15:32:25	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_Cunha.pdf	25/04/2019 15:30:38	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	Aceite_institucional_Cunha.pdf	25/04/2019 15:30:11	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	Curriculo_Maria_Cunha.pdf	25/04/2019 15:25:58	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	Curriculo_Gleicimar_Cunha.pdf	25/04/2019 15:23:52	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Cunha.pdf	25/04/2019 15:23:24	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Cunha.pdf	25/04/2019 15:22:50	GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (51)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Protocolo: 3.587.359

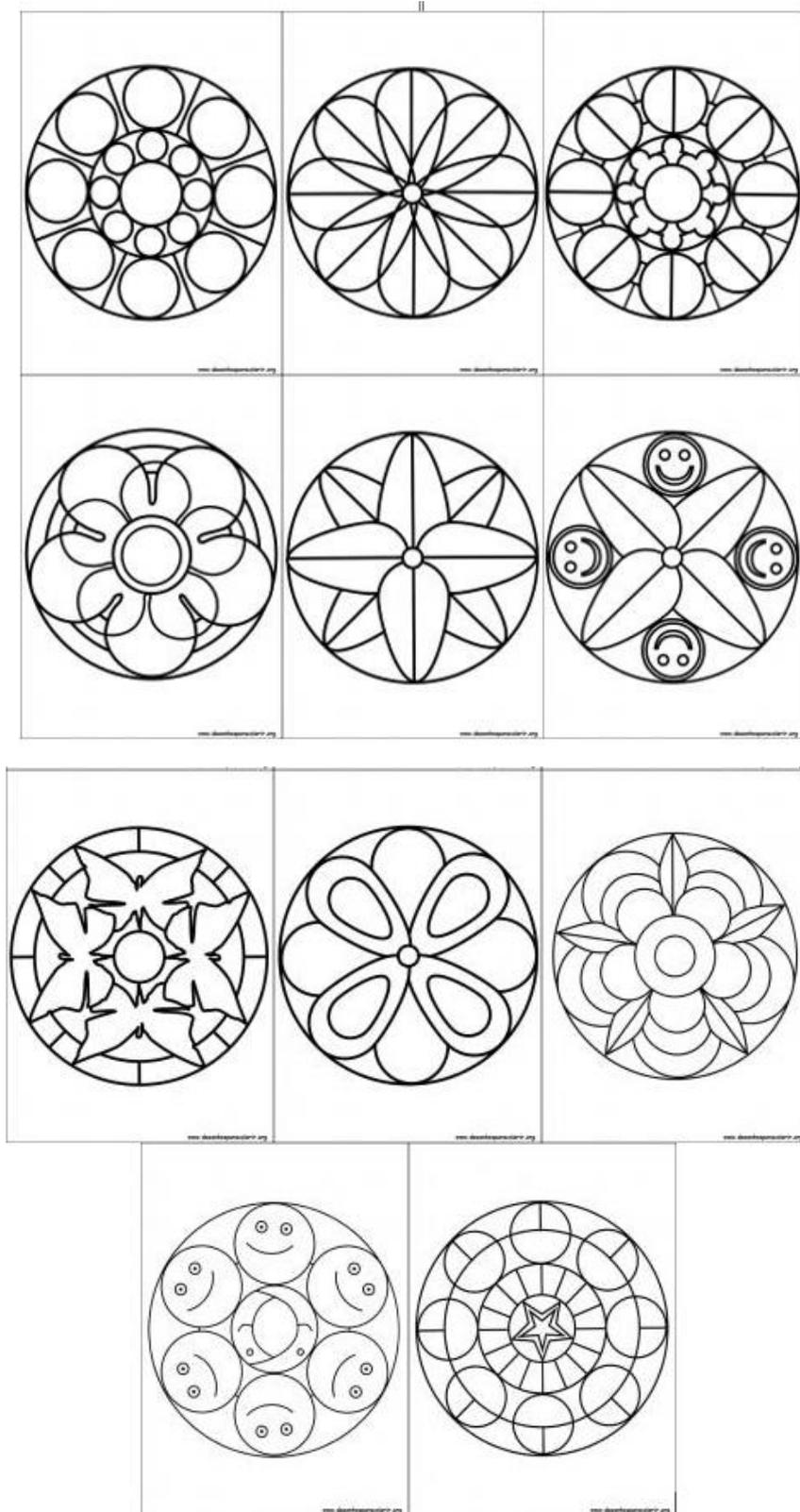
BRASILIA, 19 de Setembro de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** oep_chs@unb.br

ANEXO 2

Modelos de mandalas utilizados na atividade de apresentação dos participantes



ANEXO 3

Fragmento retirado do último edital de concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para o cargo de agente socioeducativo

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E
CIDADANIA DO DISTRITO FEDERAL - SEJUS
CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADA
STRO DE RESERVA PARA O CARGO DE AGENTE SOCIOEDUCATIVO
EDITAL N.º 1 – SEJUS-AGENTE SOCIOEDUCATIVO, DE 06 DE JUNHO DE 2019**

A SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA DO DISTRITO FEDERAL, pelo disposto na Lei n.º 4.949, de 15 de outubro de 2012, na Lei Complementar n.º 840, de 23 de dezembro de 2011 nos termos da Lei n.º 5.351, de 4 de junho de 2014, conforme autorização do Conselho de Políticas de Recurso Humanos (CPRH), publicada no DODF n.º 116, de 5 de junho de 2014, na Resolução n.º 168 do TCDF, de 16 de setembro de 2004 e nos termos do Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Distrito Federal, instituído pela Lei Complementar n.º 840, de 23 de dezembro de 2011 e as normas internas do órgão de lotação, torna pública a realização de concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva para o cargo de Agente Socioeducativo, da carreira Socioeducativa do Distrito Federal, de acordo com as normas estabelecidas neste edital.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES 1.1 O concurso público será realizado pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, regido por este edital e executado pela Fundação Universa. 1.2 O concurso público destina-se a selecionar candidatos para provimento de 114 (cento e quatorze) vagas e formação de cadastro de reserva de 604 (seiscentos e quatro) vagas para o cargo de Agente Socioeducativo. 1.2.1 O cadastro-reserva somente será aproveitado mediante a abertura de vaga no respectivo cargo, atendendo aos interesses de conveniência e de oportunidade do Governo do Distrito Federal. 1.3 O concurso público de que trata este edital consistirá de duas etapas, conforme a seguir: 1.3.1 A primeira etapa será composta das seguintes fases: a) 1.ª (primeira fase) – prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, a ser realizada pela Fundação Universa; b) 2.ª (segunda fase) prova discursiva, de caráter eliminatório e

classificatório, a ser realizada pela Fundação Universa; c) 3.^a (terceira fase) avaliação psicológica, de caráter eliminatório, a ser realizada pela Fundação Universa; d) 4.^a (quarta fase) sindicância de vida pregressa e investigação social, de caráter eliminatório, a ser realizada pela Fundação Universa; e) 5.^a (quinta fase) prova de capacidade física, de caráter eliminatório, a ser realizada pela Fundação Universa. 1.3.2 A segunda etapa consistirá de curso de formação, de caráter eliminatório e classificatório, a ser realizada pela Fundação Universa. 1.4 As provas e etapas referentes ao concurso público serão aplicadas na cidade de Brasília/DF. 1.4.1 Havendo indisponibilidade de locais suficientes ou adequados na cidade de Brasília/DF, as provas e etapas poderão ser aplicadas em outras cidades do Distrito Federal. 1.5 Os horários mencionados no presente edital e nos demais editais a serem publicados para o concurso público obedecerão ao horário oficial de Brasília/DF. 1.6 Os candidatos aprovados estarão sujeitos ao Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Distrito Federal, instituído pela Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011, e as normas internas do órgão de lotação.

1.7 DA IMPUGNAÇÃO DO EDITAL 1.7.1 Qualquer cidadão poderá impugnar fundamentadamente este edital, ou suas eventuais retificações, mediante requerimento administrativo preenchido pelo impugnante, disponível na Central de Atendimento ao Candidato da Fundação Universa, localizada no SGAN 609, Módulo A, Asa Norte, Brasília/DF, no horário das 10 (dez) às 17 (dezesete) horas, ininterruptamente, exceto sábados, domingos e feriados, no período de 26 de agosto de 2019 a 1º de setembro de 2019. 1.7.2 Para solicitar a impugnação, o impugnante deverá preencher, de forma completa, todos os campos do requerimento administrativo mencionado no subitem anterior. 1.7.3 O impugnante deverá, necessariamente, indicar o item e(ou) subitem que será objeto de sua impugnação. 1.7.4 Cada pedido de impugnação será analisado e julgado pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal em conjunto com a Fundação Universa. 1.7.5 Ao término da apreciação das solicitações de impugnação, de que trata o subitem anterior, a Fundação Universa divulgará, no endereço eletrônico <<http://www.universa.org.br>>, na data provável de 4 de setembro de 2019, a listagem contendo o resultado da apreciação das solicitações. 1.7.6 Não caberá, em nenhuma hipótese, recurso administrativo sobre o julgamento das solicitações de impugnação.

2 DO CARGO

referenciação, substituição e repetição, de conectores e outros elementos de textual sequenciação textual. 4.2 Emprego/correlação de tempos e modos verbais. 5 Domínio da estrutura morfossintática do período. 5.1 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.2 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Emprego dos sinais de pontuação. 5.4 Concordância verbal e nominal. 5.5 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.6 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescritura de frases e parágrafos do texto. 6.1

Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.2 Retextualização de diferentes gêneros e níveis de formalidade.

1.2 ATUALIDADES: 1. Domínio de tópicos atuais e relevantes de diversas áreas, tais como: desenvolvimento sustentável, ecologia, tecnologia, energia, política, economia, sociedade, relações internacionais e seus conflitos, educação, saúde, segurança e artes e literatura e suas vinculações históricas. 2. Sistema educacional brasileiro e a questão da educação nos dias atuais, a escola como espaço social, história dos movimentos sociais e mobilização social. 3. Atualidades e contextos históricos, geográficos, sociais, políticos, econômicos e culturais referentes ao Distrito Federal e Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno – RIDE.

1.3 NOÇÕES DE INFORMÁTICA: 1 Noções de sistema operacional (ambientes Linux e Windows). 2 Edição de textos, planilhas e apresentações (ambientes Microsoft Office e BrOffice). 3 Redes de computadores. 3.1 Conceitos básicos, ferramentas, aplicativos e procedimentos de Internet e intranet. 3.2 Programas de navegação (Microsoft Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome e similares). 3.3 Programas de correio eletrônico (Outlook Express, Mozilla Thunderbird e similares). 3.4 Sítios de busca e pesquisa na Internet. 3.5 Grupos de discussão. 3.6 Redes sociais. 3.7 Computação na nuvem (*cloud computing*). 4 Conceitos de organização e de gerenciamento de informações, arquivos, pastas e programas. 5 Segurança da informação. 5.1 Procedimentos de segurança. 5.2 Noções de vírus, *worms* e pragas virtuais. 5.3 Aplicativos para segurança (antivírus, *firewall*, *anti-spyware* etc.). 5.4 Procedimentos de backup. 5.5 Armazenamento de dados na nuvem (*cloud storage*).

1.4 LEI ORGÂNICA DO DISTRITO FEDERAL: 1. Dos Fundamentos da Organização dos Poderes e do Distrito Federal. 2. Da organização do Distrito Federal. 3. Da Organização Administrativa do Distrito Federal. 4. Dos Servidores Públicos.

1.5 NOÇÕES DE DIREITO CONSTITUCIONAL: 1. Constituição: conceito e classificação. 2. Normas Constitucionais relativas à Administração e aos Servidores

