



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**“AQUI AS FLORES NASCEM NO CONCRETO”: NEGOCIAÇÕES NAS  
ATUAÇÕES LABORAIS DE AGENTES SOCIOEDUCATIVOS**

**Aedra Sarah de Andrade**

**Brasília, agosto de 2017**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**“AQUI AS FLORES NASCEM NO CONCRETO”: NEGOCIAÇÕES NAS  
ATUAÇÕES LABORAIS DE AGENTES SOCIOEDUCATIVOS**

Aedra Sarah de Andrade

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Mestra em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

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

**Brasília, agosto de 2017**

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

AAAN533 Andrade, Aedra Sarah de "Aqui as flores nascem no  
"" concreto": negociações nas atuações laborais de agentes  
socioeducativos / Aedra Sarah de Andrade; orientador  
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira. -- Brasília,  
2017.  
162 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de  
Brasilia, 2017.

1. agentes socioeducativos. 2. atuações laborais. 3.  
medidas socioeducativas. I. Lopes de Oliveira, Maria  
Cláudia Santos, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Presidente  
Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

---

Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros – Membro  
Universidade Federal do Ceará (UFC) – Departamento de Psicologia

---

Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel – Membro  
Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

---

Dra. Dayane Silva Rodrigues – Suplente  
Psicóloga do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

Brasília, agosto de 2017

## AGRADECIMENTOS

Gosto de começar a ler teses e dissertações pelos agradecimentos, como estudiosa de processos semióticos e culturais, acho que eles apresentam muito sobre seus autores e por consequência, sobre suas produções. Desta forma, quando chegou a minha vez de agradecer não visualizei outra forma a não ser homenagear meus quatro avós, todos, analfabetos agricultores do árido sertão nordestino e que juntos, somando os descendentes dos dois casais, tiveram 17 filhos e 53 netos. Dentre estas 70 pessoas, sou a primeira a concluir uma pós-graduação *strictosensu* e posso assegurar-lhes que não foi por mero desinteresse ou incompetência dos demais.

Localizar e valorizar minha historicidade, que não começa nem tão pouco termina em mim, foi a forma que encontrei para agradecer a todas e todos que perpassaram meus caminhos e chegaram comigo até aqui. Sendo assim, imbuída de tantas coletividades que me constituem e das quais tenho orgulho e admiração quero agradecer: aos meus pais, Antônio e Socorro, pela sabedoria, solidariedade e empatia que sempre ensinaram a mim e aos meus irmãos. Agradecer aos meus irmãos: Armanda, Armando e Júnior, que desde sempre me ensinaram o poder multiplicador da partilha e da diversidade; aos familiares que perto ou longe, rezam, torcem e vibram por mim. Aos amigos, de longas e recentes datas, que me ensinam cotidianamente que distância e tempo são meras convenções, irrelevantes quando se quer bem; agradecer a Fabiano, pela parceria de vida, de sonhos e de desafios.

Agradecer a todas e todos os mestres e professores que tive ao longo da vida, desde a alfabetização até minha orientadora, Maria Cláudia, que me recebeu com tanta paciência e competência nessa transformadora experiência do mestrado. Agradecer a todas e todos com os quais interagi no Programa de Pós-Graduação, desde os funcionários, estagiários, professores, participantes dos grupos de pesquisa, Labmise Gaia, colegas e alunos (quando

cursei monitoria e estágio docente), pois todos contribuíram neste percurso de aprendizado e desenvolvimento. Agradecer a minha grande companheira na trajetória do mestrado, Theresa Raquel, que por diversas vezes, literalmente, me guiou nessa aventura. Agradecer à banca examinadora: Dayane Silva, João Paulo Barros e Diva Maciel, que investiu tempo, conhecimento e afeto na leitura e nas contribuições sobre a pesquisa.

Agradecer ao Governo do Distrito Federal, reconhecendo que sem a liberação do trabalho o mestrado não teria sido viável; aos colegas de trabalho, que compartilham comigo o cotidiano tão desafiador vivido em unidades de atendimento socioeducativo; aos participantes da pesquisa, cuja generosidade e confiança permitiu-me chegar até aqui e por fim, justamente pela centralidade que ocupam em minha trajetória, aos e as adolescentes inseridos no sistema socioeducativo e suas famílias.

O convívio com os adolescentes reorganiza e desorganiza constantemente meu estar-no-mundo, nem sempre sem dor, o contato com tamanha potência de vida, de resistência e de resiliência ressignifica meus afetos mais profundos e me impulsiona na busca de construções de realidades menos opressoras e mais amorosas. Estar com os meninos e meninas em cumprimento de medida socioeducativa é radicalmente transformador, de uma intensidade e magnitude que nenhum livro ou teoria conseguem contemplar.

## RESUMO

No Brasil, o cenário das unidades de atendimento de medidas socioeducativas é dinâmico e complexo. A efetivação da legislação referente a adolescentes autores de atos infracionais vem se construindo, mas ainda enfrenta obstáculos cotidianos. Visando contribuir com estudos científicos orientados nesta direção, a dissertação voltou-se para trabalhadores das unidades de atendimento socioeducativo, mais especificamente para os do cargo de Agente Socioeducativo, por entendê-los como implementadores de uma política pública, logo, cruciais para sua efetivação. Desta forma, o estudo busca analisar significações coletivas e pessoais de agentes socioeducativos relacionadas ao próprio contexto de atuação laboral. Como orientação teórica, partiu-se de uma perspectiva dialógica do desenvolvimento humano e discutiu-se ainda a dimensão do trabalho como contexto mediador de processos de desenvolvimento. Quanto à metodologia, organizou-se por um paradigma qualitativo, reconhecendo e privilegiando as relações entre pesquisador e participantes, assim como a construção coletiva dos resultados da pesquisa. Os principais procedimentos utilizados foram os de observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas, de natureza narrativa, realizadas com dez agentes socioeducativos. Os resultados foram analisados inspirados na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), como forma de discutir as construções bilaterais entre sujeitos e coletividade, apresentar efervescências das coletividades e assegurar maiores garantias de sigilo e anonimato em relação as contribuições dos participantes. Os resultados da pesquisa foram organizados em quatro eixos temáticos que buscaram discutir negociações, ambivalências e potencialidades presentes no grupo de participantes. O primeiro eixo discute características sociodemográficas dos ocupantes do cargo no Distrito Federal; o segundo, debate a entrada e a estadia dos participantes no Sistema Socioeducativo; o terceiro aborda relações interpessoais vivenciadas no Sistema

Socioeducativo e o quarto, o vínculo entre adolescentes e agentes socioeducativos como estratégia de ação socioeducativa. As conclusões sinalizam para a compreensão de que o grupo de agentes socioeducativos encontra-se em transformação, com negociações e tensões. Há pluralidade de significações e de concepções diante do trabalho realizado, do público atendido e das formas como os trabalhadores interpretam suas ocupações laborais. Tantas diversidades questionam interpretações superficiais e generalizantes sobre esse grupo de trabalhadores e suas atuações e evidenciam que há experiências exitosas e emancipatórias no Sistema Socioeducativo, tanto para adolescentes, quanto para profissionais.

**Palavras-chave:** Agente socioeducativo, atuações laborais, medidas socioeducativas.

## ABSTRACT

In Brazil, the context of the socio-educational measures unit is dynamic and complex. The implementation of the legislation regarding teenagers who commit acts of infraction has been built, but still faces daily obstacles. Aiming to contribute with scientific studies oriented in this direction, the dissertation has focused in on workers of the socio-educational service units, more specifically on those of the positions of Socio-Educational Agent, understood as implementers of a public policy, therefore, crucial for its effectiveness. In this way, the study seeks to analyze collective and personal meanings of socio-educational agents related to the context of work performance. As a theoretical guide, a dialogic perspective on human development has developed as well as the dimension of work as a mediating context of development processes has been discussed. The methodology has been organized by a qualitative paradigm, recognizing and privileging the relations between researcher and participants, as well as the collective construction of the results of the research. The main procedures used were participant observation, journal and semi-structured interviews, of a narrative nature, carried out with ten socio-educational agents. The results were analyzed by the Collective Subject's Discourse (CSD) technique, as a way of discussing the bilateral constructions between subjects and collectivity, to present the dynamism of the collectivities and ensuring greater guarantees of secrecy and anonymity in relation to the contributions of the participants. The results of the research have been organized into four thematic axes that sought to discuss the negotiations, ambivalences and potentialities present in the group of participants. The first axis discusses sociodemographic characteristics of the occupants of the post in the Federal District. The second discusses the entry and the stay of the participants in the Socioeducational System; The third deals with interpersonal relationships experienced in the Socioeducational System and the fourth, the link between adolescents and socio-

educational agents as a socio-educational action strategy. The conclusions signal to the understanding that the group of socio-educational agents is in transformation, with negotiations and tensions. There are pluralities of meanings and conceptions in the face of the work performed, the audience attended and the ways in which workers interpret their occupations. So many diversities question superficial and generalizing interpretations of this group of workers and their actions and show that there are successful and emancipatory experiences in Socioeducational System, both for adolescents and professionals.

**Key words:** socio-educational agent, labor actuations, socio-educational measures.

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos</b> .....	ivv
<b>Resumo</b> .....	vii
<b>Abstract</b> .....	viii
<b>Lista de siglas</b> .....	xiii
<b>Lista de tabelas</b> .....	xv
<b>Apresentação</b> .....	17
<b>Capítulo1</b>	
<b>Processos de desenvolvimento humano</b> .....	20
Desenvolvimento Humano na Perspectiva Cultural e Dialógica .....	223
Alteridade e Polifonia .....	278
<b>Capítulo2</b>	
<b>Trabalho como contexto mediador de desenvolvimento humano</b> .....	31
Transformações no Mundo do Trabalho .....	312
Perspectivas sobre Trabalho .....	356
Trabalho no Cenário da Administração Pública .....	378
<b>Capítulo3</b>	
<b>Agentes socioeducativos: um cargo em transformação</b> .....	42
Marcos Legais da Infância e Adolescência Brasileira .....	42
Apresentação de Pesquisas Nacionais sobre Agentes Socioeducativos.....	45
História do Funcionamento do SSE no DF e o Cargo de Agente Socioeducativo.....	49
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Problema de pesquisa</b> .....	59
Objetivo Geral.....	611
Objetivos Específicos.....	611
<b>Capítulo5</b>	
<b>Metodologia</b> .....	622
Planejamento e Execução da Pesquisa.....	634
Contexto da Investigação .....	645
Participantes.....	656
Procedimentos de Construção das Informações da Pesquisa .....	709
Procedimentos de Análise das Informações.....	745
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Análise e discussão das informações construídas</b> .....	789

(Re)conhecendo os Agentes Socioeducativos.....	789
Eu e o Sistema Socioeducativo .....	944
Alteridades no Sistema Socioeducativo.....	109
Vínculo como Estratégia de Ação Socioeducativa .....	1189

## **Capítulo 7**

<b>Considerações finais.....</b>	<b>1333</b>
----------------------------------	-------------

<b>Referências .....</b>	<b>1388</b>
--------------------------	-------------

<b>Anexo I_Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>1544</b>
---	-------------

<b>Anexo II_Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz.....</b>	<b>1566</b>
---	-------------

<b>Anexo III_Roteiro de Entrevista .....</b>	<b>1577</b>
--	-------------

<b>Anexo IV_Gravuras Utilizadas na Entrevista .....</b>	<b>1599</b>
---	-------------

## LISTA DE SIGLAS

- ATRS – Atendente de Reintegração Socioeducativa
- Caje – Centro de Atendimento Juvenil Especializado
- Capes – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CDCA - Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
- Cesami – Centro Socioeducativo Amigoniano
- CF/88 – Constituição Federal de 1988
- Ciago – Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras
- CIAMF- Centro Integrado de Atendimento ao Menor e à Família
- Ciap – Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- Cras – Centro de Referência de Assistência Social
- Creas – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
- Degase – Departamento Geral de Ações Socioeducativas
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EUA – Estados Unidos da América
- FSS – Fundação do Serviço Social
- Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- GDF – Governo do Distrito Federal
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- LA – Liberdade Assistida
- MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios

MS – Ministério da Saúde

MSE – Medidas Socioeducativas

NAI – Núcleo de Atendimento Integrado

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PGR – Procuradoria Geral da República

Proami - Projeto de Atendimento ao Menor Infrator

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

RA – Região Administrativa

Saan - Setor de Armazenagem e Abastecimento Norte

SDH – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SDS - Secretaria de Desenvolvimento Social

Seas – Secretaria de Assistência Social

Secria – Secretaria da Criança

Secriança– Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude

Sejus – Secretaria de Direitos Humanos, Justiça e Cidadania

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SSE – Sistema Socioeducativo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

UAI – Unidade de Atendimento Inicial

Uama – Unidade de Atendimento em Meio Aberto

Uibra – Unidade de Internação de Brazlândia

UIP – Unidade de Internação de Planaltina

UIPP – Unidade de Internação do Plano Piloto

UIPSS – Unidade de Internação Provisória de São Sebastião

UISM – Unidade de Internação de Santa Maria

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unire – Unidade de Internação do Recanto das Emas

Uniss – Unidade de Internação de São Sebastião

VIJ/DFT – Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal e Territórios

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Distribuição dos agentes socioeducativos por faixa etária.....	77
Tabela 2: Distribuição dos agentes socioeducativos por tempo de ingresso no Sistema Socioeducativo .....	78
Tabela 3: Distribuição dos agentes socioeducativos por sexo.....	78
Tabela 4: Entrada de agentes socioeducativos femininos no SSE.....	79
Tabela 5: Distribuição da lotação dos agentes socioeducativos no meio aberto e no meio fechado.....	80
Tabela 6: Distribuição dos adolescentes em cumprimento de MSE no meio aberto e no meio fechado.....	81
Tabela 7: Temáticas discutidas no mosaico I.....	93
Tabela 8: Temáticas discutidas no mosaico II.....	97
Tabela 9: Temáticas discutidas no mosaico III.....	107
Tabela 10: Temáticas discutidas no mosaico IV.....	116

## APRESENTAÇÃO

“Sabe qual é a função do ATRS no sistema? Levar a culpa!”

“Aqui, colega, saber o nome do adolescente é medida de segurança.”

“E aí que não tive escolha, a gente morava numa casa simples, muito quente a casa e não tinha dinheiro para nada. Então, não tinha escolha, tinha que ir para lá, fazer isso aí.”

“Quando você tem empatia você sente a pessoa e você acaba vivenciado o processo da pessoa também e isso é um aprendizado muito grande.”

“Hoje a dualidade não é problema para mim, mas no começo foi um transtorno, até achar o eixo, mas o eixo foi um conjunto de experiências que foram somando dentro do trabalho.”

“A melhor parte é saber essas técnicas todas e não usar nenhuma, ganhar o menino pela palavra, pela conversa.”

“Fui pegando gosto e hoje realmente faço por prazer, faço porque gosto!”

“Não consigo entender isso, é proteção demais pra vagabundo!”

“Esse trabalho é de extrema importância para a sociedade.”

(Falas retiradas do diário de campo e das entrevistas narrativas)

As falas apresentadas, aparentemente soltas e desconexas, foram ditas em distintos momentos de interação entre nós e os participantes da pesquisa e estão assim expostas com a intenção de aproximar o leitor de algumas das pluralidades, negociações, desafios e potencialidades encontradas em unidades de atendimento socioeducativo.

As pulsantes dinâmicas geralmente presentes nesses espaços ensejam diversas possibilidades de estudos acadêmicos, mas a necessidade de uma delimitação nos orientou em direção aos trabalhadores do sistema socioeducativo (SSE), mais especificamente, para os do cargo de agente socioeducativo.

As produções científicas que apresentam a socioeducação como tema central vem crescendo nos últimos anos (Arruda, 2011; Baptista, 2013; Bisinoto et al., 2015; Costa, 2015; Ferreira, 2014; Lopes de Oliveira, 2016; Padovani, 2013; Valente, 2015; Venâncio, 2011, entre outros), mas, dentro deste universo, ainda carecem de mais pesquisas as que se direcionam para os trabalhadores da área (Aguiar, 2006; Sereno, 2015; Silva & Andrade, 2016).

Estudos como os de Adami e Bauer (2013), Bauer e Adami (2015), Bidarra e Alapanian (2013) e Souza (2012) convergem quanto à ênfase na importância da formação profissional e pessoal do trabalhador do Sistema Socioeducativo (SSE), não apenas como direito deste mas como estratégia central para a concretização dos objetivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

Outra orientação que nos direcionou para profissionais do SSE foi o reconhecimento destes como implementadores de uma política pública (Adami & Bauer, 2013). Leis, direitos e políticas públicas não se efetivam apenas por formais ordenamentos jurídicos, mas se materializam no cotidiano das relações humanas e institucionais, na formação de vínculos, nas crenças e valores compartilhados e construídos por cada ator partícipe do cenário, em processos dialógicos, semióticos e de disputas de poder (Bakhtin, 1988, 1993, 2008; Geertz, 1978).

Desta forma, é importante perceber que mesmo apresentando características típicas de instituições totais (Adami & Bauer, 2013; Bauer & Adami, 2015; Sereno, 2015; Souza, 2007, 2012) com regras e rotinas próprias, o SSE sofre influências e pressões compartilhadas socialmente e que em alguns casos divergem das diretrizes da política pública.

Desigualdades sociais, disputas políticas e ideológicas, legislação com ênfase na garantia de direitos, signos circulantes socialmente como: racismo, individualismo,

consumismo e competição; geram tensões que não ficam fora dos muros dessas unidades. Ao contrário, convertem-se em símbolos compartilhados, que permeiam tanto as relações interpessoais, como as atuações e intervenções laborais que se efetuam nesses espaços.

Dito isso, a presente pesquisa se volta para os agentes socioeducativos devido à importância do grupo para o SSE. Buscamos, com a pesquisa, problematizar estereótipos e evidenciar dimensões pessoais e semióticas desses profissionais, entendendo-os como sujeitos que possuem sonhos, medos, expectativas e frustrações. Ao estudo em tela, interessa conhecer sobre como significam seu trabalho e a si próprios; e como tais significações afetam as relações interpessoais, no contexto da ação socioeducativa. Sendo assim, por ser um estudo que privilegia processos culturais e semióticos, faz-se oportuno ainda, discutir sobre relações de poder entre uma cultura hegemônica, já problematizada por outros autores (Bauer & Adami, 2015; Sereno, 2015; Souza, 2012) e possíveis movimentos de resistência a ela.

Após essa breve apresentação, explicaremos a trajetória percorrida para a construção do conhecimento produzido na pesquisa. Seguirão então os capítulos referentes aos alicerces teóricos, conceituais e epistemológicos da pesquisa, discutiremos sobre *Processos de desenvolvimento humano*, em seguida, *Trabalho como contexto mediador de desenvolvimento* e por fim, *Agente socioeducativo: um cargo em transformação*.

Na sequência, o *Problema de Pesquisa* apresentará o percurso percorrido até a definição do objeto de estudo, indicando, em seguida, os objetivos da pesquisa, geral e específicos.

A *Metodologia* da pesquisa, representa o capítulo subsequente, onde buscamos destacar o paradigma qualitativo do estudo, orientado pela relevância da relação entre pesquisador e participantes, assim como apontamos os procedimentos realizados na construção das informações produzidas, e as estratégias para analisá-las. No capítulo denominado *Análise e discussão das informações construídas* serão expostos e analisados os

resultados do estudo empírico; e por fim, as *Considerações finais* com as conclusões da pesquisa e sugestões de desdobramentos para outros estudos.

## CAPÍTULO 1

### Processos de desenvolvimento humano

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a  
gente vá...”  
Gonzaguinha

A psicologia do desenvolvimento humano não é uma área de conhecimento homogênea, fundada em epistemologias e metodologias semelhantes ou concatenadas entre si. Ao contrário, trata-se de uma produção de conhecimento tensionada, com diferentes movimentos e vinculações históricas em que distintos paradigmas disputam espaço e reconhecimento científico (Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016; Souza, Branco, & Lopes de Oliveira, 2008; Vieira, 2008).

Mey (2000) e Fogel (2000) ao analisarem a construção histórica da psicologia do desenvolvimento propõem três momentos significativos. O primeiro data do final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, nesse período era possível identificar autores que produziam uma psicologia do desenvolvimento com enfoque qualitativo, como Baldwin, Piaget, Vigotski e Werner (Mey, 2000). Estes autores expressavam uma preocupação com a complexidade e com as relações, enfatizando, por exemplo: a interdependência de processos sociais e culturais na constituição das subjetividades, visando superar interpretações dicotômicas entre sujeito e ambiente. Do ponto de vista metodológico havia uma orientação para a produção de conhecimento contextualizado e qualitativo, reconhecendo a importância das interações entre pesquisador e participantes da pesquisa, assim como o papel ativo do primeiro, de quem interpreta e não apenas de quem acessa uma realidade conclusa.

No segundo momento, que se estende até a metade do século XX, englobando o período de duas guerras mundiais e da guerra fria, considera-se ter havido uma guinada metodológica, tanto no nível epistemológico como no nível de procedimentos (Lopes de Oliveira, 2006; Souza et al., 2008). No que se refere às bases epistemológicas, houve a hegemonia das orientações individualistas e dos modelos de pesquisa baseados em resultados e não em processos. Quanto aos procedimentos de pesquisa, a força de um modelo científico predominante, de base positivista, e a demanda do campo da psicologia por ser reconhecida como uma ciência natural fizeram com que se investisse na investigação de aspectos mensuráveis e dos fenômenos diretamente observáveis. Destacavam-se entre os estudos psicológicos a valorização da replicação dos experimentos e o controle das variáveis. Desta forma, o foco holístico e qualitativo que caracterizou os estudos realizados na fase anterior foi sendo progressivamente substituído por uma perspectiva instrumentalista e quantitativa. Como expoentes desse momento pode-se citar Watson e Skinner (Souza et al., 2008).

O terceiro momento, a partir da segunda metade do século XX, ficou conhecido como guinada linguística (Lopes de Oliveira, 2006; Souza et al., 2008). Enquanto na fase anterior a linguagem era compreendida como um “processo mental encarregado da representação e da comunicação do pensamento, por meio de códigos sociais” (Lopes de Oliveira, 2006, p. 429), em virtude do movimento chamado de guinada linguística, a linguagem passou a ser abordada por uma outra perspectiva. Sendo compreendida como um aspecto nuclear da constituição dos processos de significação, na medida em que passa a ser o elo, via significados, entre a ordem interna da realidade psicológica e a ordem externa da realidade cultural (Lopes de Oliveira, 2006).

Tal movimento também repercutiu na psicologia, estimulando a conhecida “segunda revolução cognitiva” que segundo Bruner(2004) seria a aproximação da psicologia, através

das discussões sobre a linguagem e sobre as narrativas, de questões antes próprias da filosofia e das ciências sociais.

Importante destacar que os movimentos históricos acima mencionados se entrelaçam. Há momentos onde uma perspectiva apresenta mais força que outras, mesmo assim, diferentes paradigmas teóricos e epistemológicos coexistem.

Intencionamos, com esta contextualização geral sobre os movimentos de produção de conhecimento na psicologia do desenvolvimento, localizar o leitor em relação aos períodos e às influências históricas que nos perpassam, assim como em referência as escolhas teórico-metodológicas feitas nesse estudo, o qual se sustenta em uma perspectiva denominada cultural e dialógica do desenvolvimento humano.

### **Desenvolvimento Humano na Perspectiva Cultural e Dialógica**

De acordo com a perspectiva cultural e dialógica, o desenvolvimento humano se dá em meio a processos semióticos e culturais. Parte-se da assunção de uma interdependência sistêmica entre processos de significação e cultura, conexão esta que se materializa e se desenvolve no contexto da ativa internalização das matrizes de significados culturais pelo sujeito e pela constante reificação do mundo intrapsíquico deste último, na forma de produções materiais e simbólicas. Como processo não linear, complexo e multidirecional, o desenvolvimento humano é permeado por ambiguidades e tensões que, embora de modos qualitativamente distintos, ocorrem ao longo do curso de vida dos sujeitos. Há desenvolvimento quando as experiências vividas levam à produção de mudanças que tendem a ser incorporadas ao *modus operandi* do sistema psicológico dos sujeitos, via processos ativos de internalização/externalização. Forjados em movimentos dialógicos, esses processos são estudados em suas dimensões macro, meso e micro, assim como nos intercâmbios entre elas (Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016; Souza et al., 2008; Valsiner, 2012, 2016).

Defender que processos dialógicos e culturais não acontecem no vácuo, mas com e em relação a contextos específicos é argumentar que eles ocorrem na materialidade das vivências cotidianas dos sujeitos, por meio de elaborações semióticas. O que torna imprescindível estudar o contexto, do qual o sujeito é coconstrutor e coconstruído, no qual se configuram formas específicas de atividade humana e, como efeito, trilhas de significação próprias (Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016; Sifuentes, Dessen, & Lopes de Oliveira, 2007; Souza et al., 2008; Valsiner, 2016). Desta forma, temos como desdobramento a unicidade como característica de processos semióticos, uma vez que estes são situados, ou seja, localizados social, histórica e culturalmente, em estreita vinculação com as materialidades com as quais interagem. Em outras palavras, os processos semióticos são irreproduzíveis.

De acordo com este enfoque, a cultura é representada como “teias” de significados (Geertz, 1978), coconstruídos de forma complexa e dinâmica, e compartilhados ativamente por participantes de um coletivo. Sendo assim, o conceito de cultura é compreendido como essencialmente semiótico, ou, segundo Bruner (2001), a cultura se configura como um sistema simbólico: “é um conjunto de ferramentas com técnicas e procedimentos” (p. 98) que, mediante seus significados num dado contexto, auxiliam o sujeito a interagir e lidar com realidades materiais e simbólicas.

A visão da relação semioticamente construída entre sujeito, outro e cultura, de acordo com um movimento bidirecional, aproxima a psicologia semiótico-cultural das elaborações de Bakhtin acerca do dialogismo. Dito isso, a partir daqui buscaremos apresentar fundamentos teóricos e epistemológicos centrais do dialogismo, um princípio compreensivo dos processos humanos que se desdobra das ideias do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Embora seja ele um linguista e filósofo, sua perspectiva vem influenciando sobremaneira as bases da psicologia dialógica e cultural, de acordo com vários autores da

área (Hermans, 2001; Linnel, 2003; Lopes de Oliveira, 2013; Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016; Salgado&Clegg, 2011; Scorsolini-Comin& Santos, 2010).

De acordo com Linnel (2003), “[o] dialogismo pode ser definido como um pacote, ou combinação, de teoria e suposições epistemológicas sobre a ação humana, comunicação e cognição” (p. 2). Oferece-se como uma alternativa, um contraponto, à perspectiva monológica, muito difundida no modo ocidental de fazer ciência, e com impacto nas ciências humanas. O pensamento monológico é definido por Marcuzzo (2008), como se referindo a “um discurso único, definitivo e uniforme” (p. 4). Desta forma, o discurso monológico apresentaria uma função passiva, mero reflexo de um mundo concluso, não havendo, portanto, espaço para construções e transformações por essa via (Linnel, 2003).

Ao invés de ser o reflexo estático e repetitivo de um mundo *a priori*, a natureza do discurso é inerentemente compreendida por Bakhtin como a interpretação semiótica de realidades. Ou seja, para o dialogismo o discurso assume um papel ativo na própria construção dos processos de significação, que por sua vez, interpretam e transformam realidades, em processos inconclusos, abertos à novidade. Pelo fato de Bakhtin ser um anti-psicólogo (Lopes de Oliveira, 2013), o que buscamos discutir aqui são explorações de segunda ordem ou analogias que partem das análises que o pensador faz sobre personagens em romances e o funcionamento de processos de significação, objetos de estudo da psicologia.

Ainda segundo Bakhtin (2008) “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins” (p. 207). Ou seja, o discurso é ação, portador de ideologias, remetendo-se a uma prática material, constituída na interação social.

Seguindo na discussão sobre dialogismo e as contribuições deste para a compreensão de processos de significação, discutiremos sobre outros conceitos que se entrelaçam ao que já vem sendo abordado, como: diálogo e dialogicidade. Articulados eles ajudam a esclarecer a funcionalidade, em processos de significação, com que a linguagem é compreendida, a partir da guinada linguística. A distinção desses conceitos, feita por autores como Grossen e Orvig (2011) e Zittoun et al. (2013), contribui para a compreensão de como se dá essa coconstrução entre processos semióticos e a linguagem.

Neste sentido, a ideia de diálogo faz referência à comunicação estabelecida nas interações, sendo estas concretas ou imaginárias, entre o eu e o outro, e mesmo, entre o eu e o próprio eu. A interação com o outro não se limita ao nível de relações interpessoais, mas inclui práticas sociais, culturais e simbólicas, tratando-se, portanto, de um conceito central dentro da perspectiva do dialogismo. O diálogo seria a base, a materialidade da constituição do humano (Grossen & Orvig, 2011).

Já a dialogicidade, refere-se as propriedades dialógicas da linguagem, do discurso e da cognição. A predisposição para a dialogicidade – tomada como a capacidade de dialogar, de colaborar com o outro e contar com sua colaboração na produção de significados – é inerente ao ser humano:

a concepção dialógica contém a ideia da relatividade da autoria individual e, por conseguinte, o destaque do caráter coletivo e social da produção de discursos [...]. O ser humano seria considerado um intertexto, na medida que não existe isoladamente, já que a sua vida se tece, entrecruza-se e interpenetra-se com a experiência do outro. Os enunciados de um falante estão, sempre e inevitavelmente, atravessados pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante constitui e se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do “eu”. (Scorsolini-Comin & Santos, 2010, p. 748)

Desta forma, o dialogismo, entendido como um quadro epistemológico geral para o estudo do desenvolvimento humano desde os níveis mais simples aos mais complexos, reitera que esses fenômenos devem ser estudados sob o prisma de abordagens sistêmicas, que contemplem dimensões individuais, sociais, culturais e históricas (Grossen & Orvig, 2011).

Como proposta de síntese para a compreensão do dialogismo e alguns dos seus desdobramentos utilizados no campo da psicologia do desenvolvimento humano, Salgado e Clegg (2011) propõem alguns princípios básicos que esclarecem o que eles entendem por dialogismo a partir de uma perspectiva bakhtiniana. São eles: relacionalidade, mediação semiótica, contextualidade, dialogicidade (já exploradas anteriormente ao longo da seção) e alteridade (discutida na subseção seguinte).

Unindo e vinculando esses princípios pode-se dizer que, relacionalidade faz referência às relações entre o eu e o não-eu (este não se restringe às relações humanas), que para o dialogismo não existem isolados uns dos outros. As relações são elementares para a constituição dos sujeitos, estas se dão de forma dinâmica, negociada, tensionada e construída, e precisam da comunicação entre as partes para acontecer. Comunicação, por sua vez, que não é imediata e nem original, mas mediada por signos socialmente construídos e compartilhados (mediação semiótica) que capacitam o sujeito a comunicar-se com alteridades concretas ou não, o que torna essa comunicação possível e dialógica (polifônica) já que várias alteridades podem ser interlocutoras nessa comunicação (Salgado&Clegg, 2011). Embora em Bakhtin o diálogo não seja original, uma vez que é construído nas relações com alteridades e o “eu” se constitui a partir desses diálogos, este último é único, agente e particular. Ou seja, mesmo o eu se constituindo de forma compartilhada, sua configuração é única. Não sendo possível a existência de indivíduos iguais, por mais experiências e diálogos semelhantes que haja entre eles.

Ao falar sobre o diálogo é importante frisar que na perspectiva dialógica este é sempre posicionado e direcionado. Bakhtin propõe uma superação dos estudos interessados em uma compreensão estrutural de diálogo, pois, para ele, dialogar é um processo histórico, marcado cultural e socialmente, tensionado por negociações e relações de poder. Desta forma, o diálogo não seria um espaço necessariamente de resolução de conflitos; diverso disso, por ser posicionado e direcionado (localizado e voltado para uma alteridade) traz consigo uma tensão inerente ao encontro de diferenças. Por fim, importante salientar que as dinâmicas relações que acabamos de debater acontecem em contextos situados, que são, inclusive, participes desses processos, coconstrutores e coconstruídos das realidades (Scorsolini-Comin & Santos, 2010).

Buscamos discorrer sobre esses princípios assim como a articulação entre eles, como estratégia para propor a superação de visões extremas sobre o “eu”, que de um lado, seja compreendido como isolado, anterior às relações ou indiferente à alteridade; ou, no seu oposto, determinado e indistinto do outro, desaparecido em meio ao emaranhado de relações sociais. Em uma visão dialógica, o “eu” seria “uma encenação temporalmente única, agente que se sustenta dentro, e não contra, tensões entre individual e social, material, múltiplo e unificado, estável e dinâmico” (Salgado & Clegg, 2011, p. 4).

A subseção seguinte discutirá sobre a alteridade e polifonia, dimensões de extrema importância para a compreensão sobre uma perspectiva dialógica dos processos de significação.

### **Alteridade e Polifonia**

Os processos de significação não eram objeto de estudo direto de Bakhtin; no entanto, suas produções dialogam e contribuem com outras ciências, como a psicologia. O conceito de

polifonia, buscado na música, é um bom exemplo dessa articulação entre diferentes áreas de conhecimento.

A polifonia e a alteridade, por sua vez, contribuem para a compreensão do dialogismo proposto por Bakhtin. Para o referido autor os discursos não são originais, são constituídos por alteridades (que por sua vez, também se constituem pela “mistura”), como elos de uma cadeia inconclusa. A alteridade é imprescindível para a própria concepção do ser humano, uma vez que é impossível pensá-lo separado das relações sociais que o ligam ao outro (Buber, 2012; Pino, 2005), “[...] no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir” (Bakhtin, 2008, p. 43).

A construção de um enunciado, por um sujeito, é permeada por outras vozes, outras alteridades que também constituem aquele sujeito que se comunicou. E este, por sua vez, interagirá com outras alteridades presentes no destinatário ao qual o discurso foi endereçado. Ora, se diferentes alteridades estão em mim (formando quem sou), e eu oriento minha fala a um outro que também é composto por alteridades, isso quer dizer que essa relação (o diálogo) é polifônica.

Todavia, o diálogo polifônico tende a ser tensionado, uma vez que as vozes são ideológicas e forjadas em relações sociais (Marcuzzo, 2008). Conflitos e tensões que além de possíveis divergências entre vozes, dizem de uma radical diversidade e diferenciação entre o sujeito que se comunica e o seu interlocutor. Nesse sentido, a alteridade se mostra capital na construção dos processos de significação do sujeito, já que é na relação como outro que o sujeito se diferencia e se constitui. Em uma relação dialógica, o “eu” constitui-se pela alteridade ao mesmo tempo que diferencia-se dela, existindo assim, em unicidade.

A polifonia é um bom exemplo desse processo dialógico de constituição e de diferenciação com o outro. Em sua base musical, polifonia refere-se a interação entre diferentes vozes que não se anulam para formar um discurso único, mas que coexistem em

sua diversidade, representando diferentes alteridades. Na obra de Bakhtin, ele serve ao propósito de subsidiar a análise de gêneros literários tais como o de Dostoiévski, nos quais o narrador e o protagonista se fundem no mesmo personagem que se posiciona ora como sujeito de suas próprias vivências, ora como descrevendo os eventos da trama segundo distintas posições ideológicas, a que Bakhtin chama de “vozes”.

Inspirada em Bakhtin, a psicologia dialógica se apropria do conceito de polifonia como base para estudar a constituição e o funcionamento de processos de significação e para isso, articula-o com outro conceito, o de alteridade. Este por sua vez, abordado também por outros pensadores como Buber (1979, 2009), Lévinas (1993), Bruner (2004), Pino (2005) convergem com a radicalidade da alteridade para a constituição do sujeito. Sendo a alteridade imprescindível para a própria concepção do ser humano, uma vez que é impossível pensá-lo separado das relações sociais que o ligam ao outro (Buber, 2012; Pino, 2005), “[...] no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir” (Bakhtin, 2008, p. 43).

Dito de outra forma, é com o outro que o eu se diferencia e se constitui. Por meio de um uma relação dialética o eu constitui-se pela alteridade ao mesmo tempo que diferencia-se dela, existindo assim, em unicidade. Em processos dialógicos, o sujeito humano que se constitui na relação, mantém-se em movimento e construção por meio dela, ou seja, trata-se de um movimento contínuo e inacabado de transformação. Uma vez que o sujeito forja-se na relação e inexistente fora dela, é imprescindível que esta se mantenha, o que acontecerá via comunicação com outras alteridades.

A comunicação da qual nos referimos é da ordem da relação e não se limita ao diálogo verbalizado entre dois ou mais sujeitos, mas remete ao compartilhamento de signos, a troca de enunciados, que por sua vez, são endereçados e localizados ideologicamente. Os enunciados, de acordo com Bakhtin (1993), não são comunicações originais, nem imediatas;

diferente disso, são transpassadas por vozes, presentes naquele que enuncia e acontecem mediados por signos, que por sua vez, também foram construídos da mesma maneira. Desta forma, os signos vão sendo construídos e compartilhados mediados por comunicações entre interlocutores, em processos de mútua construção e transformação.

Todavia, como discutimos anteriormente, o sujeito constitui-se com e pela alteridade, em processos que atrelam intimamente a diferenciação e a identificação, forjados por uma dialética de exclusão-inclusão de alteridades. Desta forma, alteridades ou vozes presentes no sujeito que enuncia interagem com outras presentes no endereçado do enunciado, havendo, portanto, uma interação polifônica, permeada e mediada por diferentes vozes, presentes nos interlocutores.

Importante salientar ainda que tendo em vista que as vozes são sempre relacionadas a posições ideológicas e forjadas em relações sociais é de se supor que a polifonia não se configure como harmônica e homogênea, mas traga consigo tensionamentos próprios da interação com o diferente (Marcuzzo, 2008). Conflitos e tensões que além de possíveis divergências entre vozes, dizem de uma radical diversidade e diferenciação entre o sujeito que se comunica e o seu interlocutor.

Desta forma, uma vez que nos filiamos a uma perspectiva dialógica sobre processos de desenvolvimento humano entendemos ser oportuno discutir sobre como se dão processos de significação dos participantes que abordaremos ao longo do estudo.

## CAPÍTULO 2

### Trabalho como contexto mediador de desenvolvimento humano

“Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
 portas, que puxa válvulas,  
 que olha o relógio  
 que compra pão às 6 horas da tarde  
 que vai lá fora  
 que aponta lápis,  
 que vê a uva, etc., etc. .  
 Perdoai  
 Mas eu preciso ser Outros”  
 Manoel de Barros

Argumentaremos neste capítulo sobre o trabalho como contexto mediador de processos de desenvolvimento humano. Para isso, começaremos discutindo algumas transformações pelas quais o mundo do trabalho vem passando, como forma de localizar o leitor sobre vozes e tensões que permeiam o contexto do trabalho na contemporaneidade. Daremos continuidade debatendo a polissemia que permeia o termo ‘trabalho’, abordado como processo cultural e semiótico, portanto, caracterizado por transformações bidirecionais entre a atividade desempenhada e o sujeito que a exerce. E por fim, reconhecendo que processos de significação acontecem com base em materialidades situadas, é importante discutir dimensões do trabalho na administração pública, tendo em vista que este é o contexto de vinculação laboral dos trabalhadores pesquisados.

### **Transformações no Mundo do Trabalho**

Antes mesmo da sociologia ser considerada ciência, tal como se compreende atualmente, a categoria trabalho já era tida como central para a análise da formação social (Antunes, 2008; Antunes & Alvez, 2004; Aquiles, 2011; Cardoso, 2011). Todavia, com a crise estrutural que o capitalismo sofreu, sobretudo a partir da década de 1970, mudanças profundas e abrangentes aconteceram, relacionadas a crises: de estado, econômica, do sistema de produção taylorista/ fordista, crescimento das tecnologias da informação e da

comunicação, entre outras. Em decorrência delas, surgiu um movimento teórico segundo o qual se pensava que a instabilidade pela qual o capitalismo passava levaria ao fim do trabalho e portanto, a descentralização da categoria de análise sociológica. Como expoentes desta corrente de pensamento destacam-se Habermas (1976) e Gorz (1980,1987). Na perspectiva deles, o capitalismo pós-crise

[...] seria um sistema novo e diferente, no qual prevaleceria a superposição da racionalidade formal/instrumental tradicional por uma nova racionalidade, não tão instrumental, calculista e voltada para a obsessiva valorização do capital, mas, pelo contrário, voltada para a redescoberta e maior valorização do elemento humano e de sua subjetividade no conjunto do processo produtivo. (Cardoso, 2011, p. 270)

Em contraponto à ideia que defende o fim do trabalho, Antunes & Alves (2004), que também discutem as transformações ocorridas no modo de produção capitalista a partir do final do século passado, concluem o inverso. Para esses autores o trabalho não acabou e continua sendo uma categoria central para a compreensão da formação social. Alertam, por outro lado, que o trabalho vem se tornando mais precário, flexibilizado e temporário, mas continua, como atividade central dentro do funcionamento do capitalismo, mantendo-se como sendo a venda da força de trabalho.

Trabalhos como os de Antunes (2008), Aquiles (2011) e Cardoso (2011) ressaltam que a retração do binômio taylorismo/fordismo e, por consequência, do proletariado tradicional (fabril) e estável está cada dia maior. O que se percebe é a radicalização da flexibilização das relações de trabalho; terceirização e trabalho *part-time*; expansão do trabalho em domicílio; aumento substancial da mão de obra feminina (com remuneração menor do que a masculina) e não absorção, pelo mercado, de grande parcela da população juvenil como exemplos de mudanças que afetam os trabalhadores da atualidade (Antunes & Alves, 2004). De acordo com estes autores, as mudanças mostram que a classe trabalhadora

atual está mais fragmentada e diversificada do que no século passado. Mas, em vez de interpretar isso como sendo o fim do trabalho, defendem que as adequações feitas pela classe trabalhadora as alterações nas relações de trabalho são demonstrações da efetividade e processualidade do conceito de classe e não de limitações.

Pensar o proletariado como elemento estático na história reforçaria os pressupostos teóricos, tais como os de Habermas (1976) e Gorz (1980,1987) que veem o trabalho e por consequência, a classe trabalhadora, como fenômeno em extinção (Aquiles, 2011). Ao invés de concordar com isso, Antunes (2008) atualiza o conceito sistematizado por Karl Marx, inovando com a ideia de classe-que-vive-do-trabalho. De acordo com Antunes (2008), as relações de produção se desenvolvem de maneira dinâmica, localizando a classe social em um contexto histórico determinado, ao mesmo tempo que reconhece as transformações na esfera do processo de produção.

A definição de classe-que-vive-do-trabalho é mais ampla porque abrange diferentes especificidades ou subcategorias que sequer existiam quando o pensador alemão era vivo, mas que estão expostas e submetidas as atuais condições do capital, ou seja, de maior precarização e flexibilização das relações de trabalho. Trabalhadores produtivos (clássicos trabalhadores fabris), improdutivos (incluindo os prestadores de serviço e os agentes públicos, entre outros), rurais, terceirizados, desempregados e demais variações; não importa a diversidade das relações e das condições de trabalho, todos estão sujeitos à venda da sua força de trabalho como forma de sustento (Antunes, 2008).

Aquiles (2011) lembra que o mundo do trabalho transformou-se muito nas últimas décadas, assim como o perfil dos que vivem dele, negar esse fato histórico seria ignorar o dinamismo das relações de produção, suas composições e recomposições, e optar por uma compreensão anti-histórica de classe.

Ao contextualizar sobre mudanças na forma de organização do trabalho e

repercussões de tais mudanças na dinâmica da classe-que-vive-do-trabalho supomos que há relações estreitas, de influências multidirecionais e de tensões entre grupos diferentes que juntos formam a classe-que-vive-do-trabalho. Há, entre eles, movimentos e disputas de poder e espaço de ação. O trabalhador que hoje tem acesso as garantias trabalhistas pode amanhã ser demitido, em alguns meses pode conseguir uma ocupação informal, ou permanecer desempregado, ou ingressar na administração pública via concurso público, por exemplo, indicando um dinamismo e tensão que pode acontecer tanto com o mesmo sujeito como entre grupos.

O grupo de trabalhadores, agentes socioeducativos, ao qual a pesquisa se direciona, também está submetido à lógica da venda da sua força de trabalho como forma de sustento. Ou seja, como contratado, mantém-se atrelado a uma relação de poder com quem paga seu salário, independentemente de ser o estado ou uma pessoa jurídica.

Além da lógica da relação manter-se a mesma, os trabalhadores aqui estudados também são pressionados pela precarização, ainda que esta atinja mais fortemente trabalhadores vinculados a outras esferas. Os agentes socioeducativos são levados a considerar, sobre a decisão de manter-se ou não no cargo, as condições e dificuldades enfrentadas por outros funcionários, ligados a outras atividades e formas de contratação. As mudanças e precarizações pelas quais tem passado o mundo do trabalho, afetam o cotidiano e relações de trabalho de todos os trabalhadores e atingem também os agentes públicos concursados, por nós pesquisados.

Ainda discutindo sobre transformações no mundo do trabalho, especificamente as que acontecem no Brasil, assistimos, nos últimos meses, um agravamento da precarização laboral. A flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, Decreto-lei nº 5.452, de 1943) ou a reforma trabalhista, como foi nomeada, recém-aprovada pelo Congresso Nacional,

fragiliza ainda mais as relações entre empregados e empregadores.<sup>1</sup> A partir da vigência da nova lei, os trabalhadores negociarão diretamente com seus empregadores, em uma relação conhecidamente desigual.

No caso específico de trabalhadores que atuam com políticas sociais há nuances ainda mais desastrosas, uma vez que avança no país um vigoroso desmonte de políticas públicas garantidoras de direitos sociais, inclusive pelo recrudescimento de uma lógica neoliberal. Esta, de um lado fortalece a lógica penal (com exemplo de inúmeros projetos de lei em favor da redução da maioria penal) e, de outro, fragiliza o Estado Social, gerando repercussões tanto para as juventudes inseridas no SSE como para os trabalhadores que atuam com esse público.<sup>2</sup>

### **Perspectivas sobre Trabalho**

Frigotto (2009) alerta para o fato de ser o trabalho um termo polissêmico, ou seja, com diferentes significações. Este alerta é importante porque se trata de um conceito plural, complexo e dinâmico, estudado por diversas ciências (antropologia, sociologia, psicologia, ergometria, entre outras) e por paradigmas teóricos e epistemológicos distintos. Considerando-se apenas o dicionário como referência, são apresentadas dez possibilidades de uso para a palavra, a saber: esmero, responsabilidade, emprego, tarefa, deslocamento de corpos, ofício, profissão, entre outras. Diante de tamanha pluralidade, buscaremos abordar o tema respeitando as lógicas diferentes, focando-se nas ligações entre conhecimentos distintos (Leis, 2005).

Intencionamos que ao longo do texto a discussão sobre diversas significações em

---

<sup>1</sup><http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/07/11/aprovada-a-reforma-trabalhista> consultada em 15 de julho de 2017.

<sup>2</sup><http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/07/13/veja-a-integra-do-projeto-de-reforma-trabalhista-aprovado-no-senado> consultada em 15 de julho de 2017.

relação ao trabalho se movimenta por diferentes níveis, ora mais próximos dos sujeitos, ora dos processos de significação sobre o trabalho compartilhados social e culturalmente, como estratégia para evidenciar que trabalho e trabalhador se constituem mutuamente.

Ao longo da história a organização do trabalho passou por diferentes formatos: escravo, servil, trabalho assalariado, flexível e desemprego (Albornoz, 2012). Entre as representações do senso comum, tanto se tem o trabalho definido como algo penoso e obrigatório, como também como algo positivo e valorizado. Segundo Oliveira, Piccinini, Fontoura e Schweig (2004), “é através do trabalho que o ser humano tem buscado suprir suas necessidades, alcançar seus objetivos e realizar-se. No entanto, por sua natureza ampla e complexa, influenciada pela cultura e pelo momento histórico esta concepção pode se modificar” (p. 334).

Ao longo da história as conotações sobre o trabalho, assim como ele próprio, vem se modificando, podendo ser compreendidas como positivas e ou negativas. Na antiguidade, por exemplo, o termo era associado à tortura, o *tripallium*, atualmente, com a influência da lógica protestante no capitalismo, é visto como positivo e socialmente desejável (Da Rosa, Chalfin, Baasch, & Soares, 2011).

Para Frigotto (2009), os sentidos que o trabalho pode assumir, tanto para o senso comum quanto para as ciências, na sociedade de classes, são forjados nas relações de poder e de dominação. “A polissemia do trabalho resulta de um complexo processo que se distende historicamente nas relações sociais e se vincula à produção material e na cultura mediante valores, símbolos, tradições e costumes” (p.190).

Como podemos supor, tais processos semióticos não são necessariamente harmônicos e tão pouco homogêneos, ao invés disso, carregam consigo contradições, alteridades, polifonias e disputas de poder (Geertz, 1978).

Antunes (2008) aponta uma dessas contradições quando sinaliza que no capitalismo o

trabalho é ao mesmo tempo, formador e alienante do ser social. Segundo o referido autor, o trabalho é uma realização eminentemente humana, sendo através dele que homens e mulheres se distinguiram dos animais. “O trabalho converteu-se em um momento de mediação sócio-metabólica entre a humanidade e a natureza, ponto de partida para a construção do ser social. Sem ele, a vida cotidiana não seria possível de se reproduzir” (Antunes, 2008, pp.1-2).

Não se trata de questionar a importância do trabalho nos processos de significação e subjetivação do humano, porém, no capitalismo, o que deveria ser mais uma atividade humana (entre outras também propulsoras de processos de significação) torna-se a atividade humana. Ou seja, o que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. “A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não em primeira necessidade de realização humana” (Antunes, 2008, p. 3).

Desta forma, assentindo que processos culturais são temporal, social e espacialmente localizados discutiremos na subseção seguinte o trabalho no contexto da administração pública, por ser essa a vinculação vivida pelos sujeitos da pesquisa.

### **Trabalho no Cenário da Administração Pública**

A crescente flexibilização das relações de trabalho pode explicar em parte a atração que o serviço público exerce sobre muitos trabalhadores. Anualmente centenas de milhares de candidatos disputam vagas em certames em todo o país (Anpac, 2017). No entanto, fazer parte da administração pública envolve diversas nuances e implicações que vão além da desejada estabilidade.<sup>3</sup>

Nesta subseção problematizaremos sobre algumas destas dimensões. Expondo elementos comuns à vinculação entre trabalhador e administração pública, como as normas

---

<sup>3</sup>O art. 22 da lei nº 8.112/90 diz que o servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou de processo administrativo disciplinar no qual lhe seja assegurada ampla defesa.

legais, mas lembrando que as significações construídas pelos profissionais são subjetivas, portanto, únicas. Podendo apresentar convergências e contradições não apenas entre grupos e pessoas, como também no transcorrer da história de vida do mesmo sujeito.

Partimos de uma distinção conceitual entre servidores públicos e agentes públicos. Segundo a legislação (Lei nº 8.429/92), o agente público é “todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função nas entidades mencionadas no artigo anterior”. São considerados agentes públicos, o servidor público, o empregado público, o terceirizado e o contratado por tempo determinado. Já os servidores públicos são os ocupantes de cargo de provimento efetivo ou cargo em comissão, regidos pela Lei nº 8.112/90 ou estatuto do servidor público e são passíveis de responsabilização administrativa, apurada mediante processo administrativo disciplinar ou sindicância de rito punitivo.

Desta forma, o servidor público é um agente público que vincula-se à administração pública através de um certame e os únicos com direito à estabilidade funcional. Ou seja, todo servidor público é um agente público, mas não necessariamente o inverso é verdadeiro.

Os principais direitos previstos em lei para os profissionais oriundos de concurso público são: a estabilidade, diversas licenças (por doença em pessoa da família, por afastamento do companheiro, para o serviço militar, para atividade política, entre outras) e algumas garantias asseguradas pela CLT aos trabalhadores vinculados formalmente à iniciativa privada, como férias remuneradas e gratificação natalícia.

Mas a vinculação à administração pública não é formada apenas por direitos, há deveres e proibições que se descumpridas, poderão ser cobradas, civil, penal e administrativamente. Dentre as obrigações constam: exercer com zelo e dedicação as atribuições do cargo, observar as normas legais e regulamentares, atender com presteza ao

público em geral, manter conduta compatível com a moralidade administrativa, ser assíduo e pontual ao serviço e tratar com urbanidade as pessoas, entre outras (Lei nº 8.112, 1990).

Como servidor público o trabalhador passa a fazer parte da administração pública e esta, por sua vez, possui princípios próprios de funcionamento, mais exigentes, por assim dizer, do que os cobrados do cidadão comum. Segundo um desses princípios, enquanto que para o cidadão é permitido tudo o que a lei não proíbe, para o servidor público (quando no exercício do cargo) só é permitido o que estiver expressamente estipulado em lei (CF, 1988). No caso dos participantes da pesquisa esse princípio é especialmente delicado por que trata-se de um cargo com alto grau de discricionariedade (Bauer & Adami, 2015) e nem todas as situações vivenciadas no exercício da função estão claramente expressas em lei.

O ingresso via concurso público é outra dimensão passível de discordâncias. Macêdo, Gomes, Costa & Finger (2016) discutem contradições da seleção, da forma como acontece na atualidade. Se, por um lado, os concursos selecionam os mais bem classificados, o que é visto como positivo pelos autores mencionados, por outro, as exigências dos editais costumadamente não possuem vinculação direta com a atuação prática do trabalhador. Há ainda, pouca variedade nas avaliações e uma padronização excessiva dos certames.

Souza (2012) ao estudar indicadores para formação de socioeducadores alerta que as formações devem superar metodologias conteudistas e integrar dimensões cognitivas, afetivas e semióticas dos profissionais. Ao utilizarmos dessa premissa também para a seleção dos futuros servidores públicos faz-se necessário aprimorar os certames para que ampliem a abrangência das competências e dos conhecimentos que visam avaliar.

Macêdo et al. (2016) tratam sobre a necessidade de certames que selecionem os mais competentes para desempenharem com eficiência as demandas do serviço público, que podem, inclusive, não se restringir a conhecimentos técnico-científicos.

Outra especificidade com a qual o trabalhador se depara ao ingressar na administração

pública é que, diferente da lógica de mercado que objetiva o lucro, esta deve sempre visar o bem público (CF, 1988). Tem-se aí, possivelmente, mais uma tensão permeando os universos semióticos desses profissionais. Ao ingressar na administração pública o trabalhador precisa estar ciente de que a motivação para a existência de um cargo público é a prestação do serviço à população (CF, 1988). Sendo assim, é relevante buscar convergências entre o interesse público e os interesses pessoais do ocupante do cargo. Caso contrário, posições antagônicas entre ambos podem levar a distorções, como a supervalorização de algumas carreiras, por exemplo. De acordo com Souza & Medeiros (2013) isto acontece porque historicamente os governos brasileiros tendem a usar as vagas na administração pública como barganha eleitoral, privilegiando grupos específicos em troca de retornos eleitorais. Dessa forma, a manutenção dos privilégios de grupos com poder econômico e político mostra o quão forte são as pressões que os interesses privados exercem na administração pública.

Nunes e Lins (2009) lembram ainda que a estabilidade, embora seja a causa mais citada como atração e manutenção para o serviço público, não garante, por si só, a apropriação, satisfação ou sentimento de pertença do trabalhador em relação ao seu cargo. Além disso, a garantia de não desvinculação por parte da administração pública é relativa, uma vez que os profissionais do setor público são submetidos a outras formas de instabilidade e precarização do trabalho. A privatização de empresas públicas, demissões, terceirização de alguns setores de uma empresa pública, desinvestimento nas condições de trabalho e depreciação da imagem do agente público são exemplos apontados por Lancmanet al, (2007) e que mostram vulnerabilidades as quais funcionários públicos podem estar suscetíveis.

Há ainda estigmas com os quais o servidor público é visto no país, burocracia, baixa autonomia e sensação de estagnação são dificuldades relatadas por servidores públicos como fatores de sofrimento no trabalho (Lembo, Oliveira, Carrelli, & Carrelli, 2016). Com essas

pontuações sobre o trabalho enquanto agente público intencionamos apresentar algumas das negociações e contradições que permeiam o cotidiano da categoria profissional por nós pesquisada.

## CAPÍTULO 3

### **Agentes socioeducativos: um cargo em transformação**

“O novo sempre vem.”  
Belchior

No presente capítulo abordaremos questões pertinentes ao cargo de agente socioeducativo, especialmente no DF. Para isso, o dividimos em três seções; na primeira contextualizaremos as medidas socioeducativas (MSE) a partir de legislações que as orientam, na segunda discutiremos alguns estudos científicos feitos no país sobre a temática dos agentes socioeducativos e na terceira, apresentaremos um panorama sobre o percurso histórico do SSE no DF e sua coconstrução com o cargo mencionado.

#### **Marcos Legais da Infância e Adolescência Brasileira**

O ECA (Brasil, 1990a) é um importante marco histórico no tocante as legislações sobre crianças e adolescentes no país, por propor uma guinada de perspectiva em relação ao Código de Menores (Decreto nº 17.942-A/1929 posteriormente revogado pela Lei nº 6.697/1979, vigente até então).

Em linhas gerais, o novo ordenamento jurídico baseia-se nos princípios da proteção integral e do reconhecimento de crianças e adolescentes, sem exceção, como sujeitos de direitos e de responsabilidades e como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1990a; Oliva & Kauchakje, 2009; Pinheiro, 2006; Rizzini e Pilotti, 2009). Está dividido em dois livros, nos quais são abordados diferentes dimensões da vida do público infantojuvenil.

O primeiro faz menção aos direitos fundamentais que são: direito à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho, além de tratar

sobre a prevenção referente as crianças e aos adolescentes.

O segundo aborda a política de atendimento; as medidas de proteção; a prática do ato infracional; as medidas pertinentes aos pais ou responsáveis; o conselho tutelar; o acesso à justiça e os crimes e infrações administrativos (Brasil, 1990a). As medidas socioeducativas são tratadas na segunda parte do ECA, no título referente a prática do ato infracional, seção que aborda também sobre os direitos individuais, as garantias processuais e a remissão.

Entretanto o tópico referente as MSE é o que recebe maior destaque pela população em geral e pela mídia, em especial, com a prevalência de discursos punitivos que remetem a legislações já revogadas, como os Códigos de Menores (Brasil, 1929, 1979). Os que defendem tais discursos, pensam no agravamento das sanções recebidas pelos menores de 18 anos quando em situação de envolvimento infracional (Petry& Nascimento, 2016; Zaniani, 2012).

Dentre as mudanças proporcionadas pelo ECA (Brasil, 1990a) está o enfoque inovador do conceito de socioeducação e das medidas socioeducativas aplicadas aos que tiveram algum envolvimento em atos ilícitos. Quando os autores de infração são crianças com até 12 anos de idade, aplicam-se medidas protetivas, previstas no artigo 101 da referida lei (Brasil, 1990a), o que se deve à compreensão de que o dever da família e do estado é proteger e cuidar dessas crianças. A partir dos 12 anos, contudo, caso haja comprovado envolvimento do adolescente em atos infracionais, serão aplicadas as medidas socioeducativas, presentes no art. 112 do ECA (Brasil, 1990a).

Embora se apresentem como uma resposta jurídica para prática ilícita, as MSE possuem caráter predominantemente educativo, referem-se a um projeto de responsabilização, autonomia e cidadania sob a tutela do estado, e não a mera punição, das pessoas na faixa etária entre 12 e 18 anos, que pode, excepcionalmente, estender-se até o momento em que o jovem tem 21 anos incompletos, conforme previsto no art. 2 do ECA. São

seis as MSE e vão desde uma advertência até a privação de liberdade em instituições educacionais por período de até três anos (Brasil, 1990a).

Para orientar e regulamentar a execução das MSE, em 2012 foi promulgada a lei do Sinase (Lei nº 12.594/2012), visando complementar e ratificar os norteadores da ação socioeducativa delineados na Resolução Conanda nº 119/2006. Em conjunto, esses documentos destacam que independentemente da função exercida pelo trabalhador inserido no SSE o atendimento aos adolescentes e a suas famílias deve respeitar os princípios éticos-pedagógicos neles contidos, como: respeito aos direitos humanos; responsabilidade solidária da família, sociedade e estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes; adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades; prioridade absoluta para crianças e adolescentes; entre outros (Conanda, 2006, p.5).

Desta maneira, os socioeducadores, dentre eles, os agentes socioeducativos, deparam-se com o desafio de realizar tanto atividades relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto atividades pedagógicas.

Embora a legislação sobre os direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 1988, 1990a, 2012a; Conanda, 2006) seja relevante e consistente, estudos científicos (Adami & Bauer, 2013; Bauer & Adami, 2015; Ferreira, 2014; Lopes, 2013) e relatórios oficiais (Anced, 2011; Brasil, 2015) apontam que ainda não foram plenamente efetivadas como instrumentos garantidores de direitos sociais, na vida de todas as crianças e adolescentes do país. Nota-se ademais o desconhecimento da população e das instituições sobre a legislação, contribuindo para nutrir constantes movimentos políticos, reforçados pela mídia, para enfraquecê-la, ainda que isto envolva alterar a própria CF(1988). Há mais de duas décadas tramitam proposições favoráveis acerca da redução da maioria penal totalizando um conjunto de 22 propostas apresentadas à Câmara dos Deputados e Senado Federal (Conselho Federal de Psicologia,

2013). Nesse cenário adverso, trabalhos que permitam aprofundar a discussão sobre a temática são necessários, compreendidos como estratégias de resistência à perda de direitos.

### **Apresentação de Pesquisas Nacionais sobre Agentes Socioeducativos**

Uma diversificada malha de relações humanas e institucionais que engloba: os adolescentes e seus familiares; funcionários e gestores; representantes do sistema de garantia de direitos (SGD); lideranças - formais e informais; e a própria estrutura arquitetônica das unidades de atendimento, muitas vezes similares a presídios (Adami & Bauer, 2013; Bauer & Adami, 2015; Souza et al., 2008), às instituições totais (Goffman, 2003) nos faz supor que o cenário dos programas e unidades de atendimento de MSE costuma ser dinâmico e tensionado (Ferreira, 2014; SDH, 2014; Sereno, 2015; Sinase, 2012; Valente, 2015).

Considerando as vicissitudes deste complexo cenário, estudar questões relacionadas à temática da socioeducação vem se tornando um objeto de crescente interesse científico (Digiácomo, 2012; Lopes de Oliveira, 2006; Padovani, 2013; Rodrigues & Lopes de Oliveira, 2016; Souza, 2007; Venâncio, 2011, entre outros). Repercutindo também em estudos sobre aos agentes socioeducativos (Adami & Bauer, 2013; Aguiar, 2006; Costa, 2011; Greco, de Souza Magnago, Beck, de Souza Urbanetto, & Prochnow, 2013; Pimentel, Rodrigues & Silva, 2016; Sereno, 2015; Silva & Andrade, 2016; Soares, 2013; Souza, 2012; Tavares, 2011).

O apanhado das pesquisas aqui apresentado foi construído através de buscas em portais de periódicos científicos como Capes - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior e Scieloe repositórios de diversas universidades do país. Desta forma, diante dos estudos sobre agentes socioeducativos organizamos as contribuições em dois eixos de discussão; o primeiro aborda aspectos da identidade do agente socioeducativo, dentre eles: vínculo com o adolescente; relação com outros profissionais; tensão entre a identidade de

agente de segurança e a de educador. O segundo, refere-se à relação com o cotidiano laboral, em termos de perspectivas futuras, satisfação ou adoecimento, dificuldades e desafios.

Uma das dimensões apresentadas no primeiro eixo é o desafio de contemplar a dupla função (educação e segurança) cobrada do cargo de agente socioeducativo, aspecto que oportunamente veremos como emergiu nesta pesquisa. Não se trata de uma tarefa simples, exigindo do profissional um equilíbrio dinâmico entre construir e manter uma postura de autoridade sem recorrer a excessos. Envolve vincular-se ao adolescente ao mesmo tempo em que se é o responsável por impor alguns limites. Ir além de direcionar uma relação de poder institucionalizada para deixar espaço para uma vinculação facilitadora de respeito e autonomia (Adami & Bauer, 2013; Baptista, 2013; Bauer & Adami, 2015; Herculano & Gonçalves, 2011; Junior, 2016; Paes, 2008; Valente, 2015).

Outro tema abordado no eixo é que embora seja esperado do agente socioeducativo atuar de forma equilibrada entre as dimensões pedagógicas e a manutenção da integridade física dos adolescentes, há debilidades e incongruências tanto nos processos seletivos dos profissionais como nas formações continuadas as quais são submetidos. Em outras palavras, espera-se que os trabalhadores apresentem uma prática laboral que não costuma ser estimulada e dificilmente ensinada (Bidarra & Alapanian, 2015; Costa, 2006; Ferreira, 2014; Souza, 2012; Teixeira, 2015).

Estuda-se ainda que além dos mencionados desafios e que se referem à execução da atividade em si, há também tensões históricas e ideológicas permeando essas práticas laborais (Aguilar, 2006; Baptista, 2013; Chaves, Alves, & Gontijo, 2012; Valente, 2015). Conforme vem sendo discutido ao longo do texto a promulgação do ECA (Brasil, 1990a) é o marco legal que determina a superação do paradigma da situação irregular, presente nos Códigos de Menores (Brasil, 1929, 1979), para o da proteção integral e da garantia de direitos. No entanto, paradigmas não são desfeitos com a simples homologação de uma lei e desta forma,

mesmo com o ECA existindo há quase três décadas, ideologias, concepções e práticas laborais que remetem à época dos Códigos de Menores ainda disputam espaço, nas unidades de atendimento socioeducativo, com atuações que visam a promoção de direitos e respaldadas pela legislação vigente. Ambivalências em documentos orientadores da prática profissional, ora com um direcionamento voltado para o respeito aos direitos humanos e busca por promoção de processos emancipatórios, ora com fortes indicadores do universo semiótico prisional também estão presentes na arena de negociações e atuações laborais dos trabalhadores (Lemos, 2009).

A discussão sobre relações interpessoais é contemplada por estudos que abordam as relações dos agentes socioeducativos entre si, com os adolescentes, e com outros trabalhadores da unidade de atendimento e do sistema socioeducativo (Espíndula, & Santos, 2004; Estevam, Coutinho, & Araújo, 2009; Ferrão, Zappe, & Dias, 2012; Povia, 2003; Silva & Andrade, 2016; Venâncio, 2011). As tensões e disputas de poder que costumam ocorrer entre grupos e segmentos, de acordo com os estudos, dificultam que a unidade de atendimento funcione como uma comunidade socioeducativa. Ou seja, que estes espaços sejam geridos de forma democrática e coletiva, onde tanto os profissionais como os adolescentes participem de “[...] todas as operações de deliberação, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e redirecionamento das ações, que devem ser compartilhadas, rotativas, solidárias, tendo como principal destinatário o coletivo em questão” (Conanda, 2006, p.41).

Quanto ao segundo eixo, estudos que abordam o sofrimento no trabalho, o estresse, a ocorrência de distúrbios psíquicos menores desses profissionais apontam para as dificuldades vividas no cotidiano das unidades de atendimento socioeducativo (Greco, 2011; Greco et al., 2013; Soares, 2013). Filho (2003) elenca:

[...] quatro tipos de riscos associados à profissão: físicos, sociais, psíquicos e morais.

Os físicos estão relacionados às agressões, contaminação por doenças infectocontagiosas; acidentes de trabalho e envolvimento em rebeliões como refém. Os riscos sociais vinculam-se ao estigma externo do cargo de agente, agressões verbais dos internos, acusações dos diversos tipos, transferências ou “promoções” para baixo; processos; prisão e demissão. Já os psíquicos são aqueles provocados pelo sofrimento no trabalho; condições estressantes derivadas das precárias instalações físicas e pela tensão constante durante as 24h de plantão; risco psíquico derivado dos riscos físicos sociais e morais, entre outras situações. (Filho, 2003, p.66)

Lourenço (2011) alerta ainda que há substanciais possibilidades de que os mesmos dispositivos de controle e de vigilância disciplinar porventura utilizados por agentes socioeducativos no seu trato com os adolescentes acautelados “[...] se voltem contra eles próprios, que acabam por se tornar cativos, também eles, de verdadeiras armadilhas” (p. 49). Ainda sobre prováveis efeitos subjetivos que a lógica de controle e vigilância presente em unidades de atendimento socioeducativo pode acarretar, Pimentel et al. (2016) apontam: o medo dentro e fora do ambiente de trabalho; a aquisição de linguagem diferenciada, típica do espaço prisional e a indiferença ao sofrimento dos adolescentes internados, como indicativos nesta direção.

Por outro lado, há também produções que destacam indícios de movimentos de mudança nas culturas institucionais das unidades de atendimento e outras que apontam para possibilidades criativas e estratégias inovadoras de atuação nesses espaços, mesmo diante das dificuldades enfrentadas (Chaves et al., 2012; Gonzales, 2006; Guimarães, Meneguel & Oliveira, 2006).

A presença e a participação de agentes socioeducativos em atividades pedagógicas e recreativas (atividades culturais e esportivas, por exemplo) são relatadas por alguns autores como estratégias para maior vinculação entre adolescentes e agentes socioeducativos.

Estreitamento que pode potencialmente diminuir tensões e enfrentamentos nas relações interpessoais entre adolescentes e os profissionais (Costa, 2006; Souza, 2012; Teixeira, 2015).

O diálogo é peça chave na atuação dos agentes socioeducativos, que além de disciplina, devem possuir humanidade no trato com todos os adolescentes. Os agentes precisam identificar-se com suas atribuições, observando que seu papel nas unidades não é apenas de “vigilante” ou “zelador”, ainda que muitos possam se sentir desta maneira. Suas funções não se limitam à contenção, mas abrangem a promoção da interação dos jovens com suas famílias e com o meio externo, para que cada adolescente interno tenha oportunidades de cumprir uma medida socioeducativa que não se transforme, na prática, em uma pena privativa de liberdade. (Pimentel et al., 2016, p. 285)

### **História do Funcionamento do SSE no DF e o Cargo de Agente Socioeducativo**

O percurso histórico do cargo de agente socioeducativo vincula-se estreitamente a trajetória das políticas de atendimento para adolescentes com envolvimento infracional no DF e as particularidades deste contexto. A intenção da subseção é apresentar essas duas histórias que se perpassam e constroem mutuamente, como estratégia para compreensão do momento atual do SSE/DF. Ao passo que discutiremos marcos que foram transformando o SSE/DF apontaremos também mudanças pelas quais o cargo de agente socioeducativo vem passando.

O cargo já foi denominado ‘agente social’, antes de 1990, ano em que se deu a promulgação do ECA. Em seguida, logo após o advento da lei, passou a se chamar ‘atendente de reintegração social’, sendo composto por profissionais pertencentes à carreira da assistência social. Com a criação da carreira socioeducativa do DF (Lei nº 5.351/2014) passou a denominar-se ‘atendente de reintegração socioeducativo’. Entretanto, logo após a

homologação da lei, iniciou-se um movimento de ocupantes do cargo que pleiteavam a alteração para ‘agente socioeducativo’ por entenderem que seu cargo tem natureza operacional e assemelha-se a outras categorias profissionais, como: agentes da polícia civil e agentes de atividades penitenciárias (Projeto de Lei nº 1.402, 2016).

Uma vez que o pleito foi atendido durante a desdobramento desta pesquisa (Projeto de Lei nº 1.402, 2016) alertamos o leitor para que redobre a atenção em relação as nomenclaturas apresentadas para nos referirmos ao cargo. Enquanto pesquisadores utilizaremos o nome oficial, agente socioeducativo, porém, nas falas dos participantes podem aparecer diferentes formas de nomear o cargo, como: atendente de reintegração social, atendente de reintegração socioeducativo, ATRS, ou simplesmente agente.

Para além de alterações fortuitas e ocasionais de denominação, as mudanças relatadas refletem algumas das transformações que vem ocorrendo na sociedade e no próprio campo socioeducativo, desde a promulgação do ECA. Apontando para distintos momentos históricos, valores, concepções e posições ideológicas, que engendram contradições e disputas de saber e poder, em que esses atores estão envolvidos em suas cotidianas relações de trabalho (Amaral, 2008; Baptista, 2013; Distrito Federal, 2016).

A atenção, no DF, ao adolescente com envolvimento infracional possui particularidades que se relacionam à estrutura administrativa da capital federal. Uma vez que o DF não é dividido em municípios, acumulam-se as competências dos estados da federação com as dos municípios (Brasil, 1988, 1990a; Sinase, 2012). Nos estados brasileiros, a execução das MSE em meio aberto (liberdade assistida - LA e prestação de serviços à comunidade - PSC) são municipalizadas, ou seja, competem ao poder executivo municipal e fazem parte das políticas públicas de assistência social, sendo executadas pelos Creas - Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Já as MSE em meio fechado (todas as que impõem ao adolescente a restrição de liberdade) competem ao poder executivo

estadual. De acordo com o plano de trabalho do (a) governador(a) podem estar vinculadas a diferentes secretarias de estado, a exemplo da Secretaria de Segurança Pública, Educação, Assistência Social. No caso do DF, o Governo do Distrito Federal (GDF) é responsável pela execução de todas as MSE (com exceção da ‘advertência’ e ‘reparação de danos’ que são executadas pelo juiz) (Brasil, 1990a; Sinase, 2012).

A primeira iniciativa do GDF vinculada à implementação de políticas públicas para adolescentes autores de atos infracionais aconteceu em 1973, quando a Fundação de Serviço Social (FSS) obteve da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem) o financiamento para a construção de uma unidade de atendimento a adolescentes, que foi denominada Centro Integrado de Atendimento ao Menor e à Família (CIAMF). A Funabem não apenas construiu como foi responsável pela gestão da unidade, até 1980. A partir daí, como a FSS não possuía recursos financeiros para gerenciá-la, a gestão do CIAMF passou para o poder judiciário (Aguiar, 2006; Baptista, 2013; Distrito Federal, 2013a, 2013b, 2013c, 2014).

Em 1983, a FSS elaborou o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator (Proami), que levou à subdivisão do antigo CIAMF em três. A estrutura e funcionamento das três unidades permaneceram as mesmas até a promulgação do ECA, em 1990 (Aguiar, 2006; Baptista, 2013; Distrito Federal, 2016). Esta lei buscava a superação de um modelo de atendimento conservador e punitivo, visando ao reconhecimento de todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, respaldados pela doutrina da proteção integral (Bisimoto et al., 2015; Costa, 2006; Cruz, Hilleshelm & Guareshi, 2005; Oliva & Kauchakje, 2009).

Mobilizada por esta significativa mudança legislativa, em setembro de 1991, a então Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS/DF) constituiu um grupo de trabalho que propôs a criação do sistema de atendimento socioeducativo. O produto de tais esforços foi a elaboração do plano de intervenção e a criação do Centro de Atendimento Juvenil

Especializado (Caje), em 1992. Durante a história da instituição foram várias as tentativas de implantação de formas de atendimento mais eficazes, humanas e coerentes com a legislação. No entanto, a constante superlotação, a estrutura física inapropriada, a insuficiência de investimentos e de profissionais para atuar no local culminaram em violações de direitos dos adolescentes acautelados. (Distrito Federal, 2016). Diante desse cenário, a Polícia Civil, em conjunto com a Seas/DF – Secretaria de Assistência Social, realizou uma intervenção no Caje e assumiu sua direção, entre os anos de 1998 até 2007 – medida que se mostrou incapaz de dirimir os graves problemas institucionais.

Em 2005, diante das evidências de violação de direitos dos adolescentes internados, o Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA/DF) acionou a Organização dos Estados Americanos (OEA) com o objetivo de pressionar o estado brasileiro a garantir a plenitude dos direitos dos adolescentes. Uma medida cautelar nesse sentido foi concedida em 2006 e determinou o cumprimento das seguintes ações: enfrentamento da superlotação; proteção da vida e dos direitos dos adolescentes internos; redução das condições de insalubridade do Caje; eliminação da privação do acesso ao pátio e da visita de familiares, como forma de punição; garantia de recursos judiciais para o controle da legalidade das causas da internação (Amaral, 2008; Baptista, 2013).

Em resposta a essa medida cautelar e no intuito de reduzir a superlotação do Caje foram inauguradas duas novas unidades de internação no DF: o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago), inaugurada em 2006, hoje denominada Unire – Unidade de Internação do Recanto das Emas; e o Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina (Ciap), atualmente, Unidade de Internação de Planaltina – UIP, aberto em 2008. Porém, a gravidade dos problemas do SSE, à época não foram solucionada apenas com a construção de mais quartos para abrigar maior número de adolescentes. Políticas públicas de prevenção e o respeito às leis (excepcionalidade das medidas de internação) são exemplos de

ações integradas, entre outras, para que a superlotação seja efetivamente combatida.

O ano de 2007 marca o início de grandes instabilidades políticas no DF, que reverberaram no SSE: em um período de quatro anos, passaram pelo DF quatro governadores; no que se refere à pasta responsável pelas MSE, foram mais de dez secretários, entre titulares e interinos (Baptista, 2013). Ainda no mesmo ano, a SSP/DF deixou de gerenciar o Caje e, no ano seguinte, sob a pressão das instituições da sociedade civil organizada, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa, dentre outros, foi realizado concurso público para a carreira da assistência social.

O último concurso para o quadro dos trabalhadores das MSE havia ocorrido em 1997, ou seja, mais de uma década antes. No interstício, a necessidade de pessoal para o SSE/DF foi suprida por meio de contratos terceirizados (Baptista, 2013; Distrito Federal, 2013a, 2016). Logo depois, em 2010, foi realizado outro certame, desta feita pela Sejus – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, com a finalidade de suprir os cargos de atendentes de reintegração social, agentes administrativos, arquitetos, engenheiros, advogados, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos.

Em janeiro de 2011, foi criada a Secretaria de Estado da Criança (Secria), que se tornou responsável por gerir as MSE executadas pelo GDF. No mesmo ano foram contratados novos servidores, entre os aprovados no concurso do ano anterior. Importante iniciativa foi a de transformar os espaços onde eram acompanhadas as medidas de LA em Unidades de Atendimento em Meio Aberto – Uama. Com essa medida, além da melhoria da estrutura organizacional, ampliação e qualificação do serviço prestado, as novas unidades passaram a acompanhar também a execução da MSE de PSC, anteriormente executada pela Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal (VIJ/DF). Atualmente são 15 Uamas distribuídas por diferentes regiões administrativas (RA) do DF (Distrito Federal, 2013b).

A localização destas unidades não acontece de forma aleatória, mas baseada em princípios legais (Brasil, 1990a; Sinase, 2012), dentre eles: a regionalização, a incompletude institucional e a participação da sociedade.

Buscando a conformidade com a lei, das atuais 31 RAs que compõem o DF, 14 possuem Uamas, a saber: Brazlândia, Ceilândia (2 unidades), Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. A distribuição espacial das Uamas sinaliza para o grau de desigualdade econômica e de acesso a direitos, presente DF. Isso porque há uma relação inversa entre os índices de desenvolvimento humano (IDH) de uma RA e o número de adolescentes em cumprimento de MSE. Quanto menor o primeiro, maior o segundo e vice-versa.

Enquanto uma única RA, Ceilândia (0,78 IDH) possui duas Uamas, na tentativa de atender o contingente de adolescentes vinculados à MSE moradores da região, a Uama do Plano Piloto é responsável sozinha por seis RAs, a saber: (Plano Piloto (0,92 IDH), Lagos Sul (0,93 IDH) e Norte (0,95 IDH), Varjão (0,78 IDH), Cruzeiro (0,91 IDH) e Sudoeste/Octogonal (0,93 IDH) que com exceção do Varjão, estão entre as RAs com maiores IDH do DF (Codeplan, 2013).

Dito isso, intencionamos discutir as localizações das Uamas como um indicativo para possíveis implicações da concentração de renda, desigualdades de acesso a direitos e serviços. Ao invés de compreensões que relacionem linearmente o cometimento de infrações com simples escolhas individuais propomos interpretações críticas e contextualizadas sobre o fenômeno, que sofre múltiplas influências, inclusive da precariedade de políticas públicas de educação, saúde, lazer, cultura, empregabilidade e assistência social destinadas aos adolescentes moradores de regiões periféricas.

Em 2012, ocorreu a publicação da lei do Sinase (Lei nº 12.594/2012) reconhecida

como um marco legislativo histórico para a qualificação do atendimento socioeducativo, por possuir como premissa a constituição de parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que limitassem a discricionariedade e reafirmasse a natureza pedagógica das MSE (Conanda, 2006). Desta forma, o Sinase (2012) objetiva prioritariamente a efetivação de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, o que seria alcançado através de alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas.

Nessa conjuntura o Cajé, conhecido pelo histórico de rebeliões, mortes e condições insalubres, foi implodido em 2013, ato que foi considerado pelos atores do sistema como de forte mobilização emocional e carga simbólica, dado o passado institucional de insegurança e violações de direitos que o cercavam (Felix, 2014). Como efeito, vislumbrou-se um novo futuro para o sistema, buscando o alinhamento com as diretrizes nacionais e internacionais da justiça juvenil e de uma cultura de proteção, educação e cidadania. No entanto, sem questionar a urgência do fechamento desta unidade, não é plausível supor que a mera derrubada de um prédio pudesse levar junto a rede de concepções, crenças e práticas questionáveis, vivenciadas em suas instalações durante décadas (Felix, 2014). Em outras palavras, sem o Cajé, o SSE/DF passou a padecer com novas contradições e a enfrentar novos problemas, como veremos nas linhas a seguir.

No bojo das mudanças em curso, no mesmo ano (2012) foram inauguradas a Unidade de Atendimento Inicial (UAI) e a Unidade de Internação de Saída Sistemática (Uniss), as quais seguiram modelos aprovados por observatórios de direitos humanos, nacionais e internacionais, com características arquitetônicas e organizacionais direcionadas para momentos distintos no cumprimento das MSE, a saber: respectivamente, a entrada e a saída do adolescente do SSE.

No ano de 2014 ocorreu a inauguração de mais duas unidades de internação, a saber, a

Unidade de internação de Santa Maria (UISM) e Unidade de internação de São Sebastião (UISS). No mesmo ano, o GDF retomou a plena gestão da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), encerrando o período de gestão compartilhada, vigente até então. Com essas mudanças, contamos atualmente no DF com 12 unidades de atendimento para as medidas socioeducativas em meio fechado, sendo cinco casas de semiliberdade (Gama, Taguatinga, Ceilândia, Guará e Recanto das Emas) e oito de privação de liberdade (Planaltina, São Sebastião – 2 unidades, Recanto das Emas – 2 unidades, Santa Maria, Brazlândia e Setor de Armazenagem e Abastecimento Norte - Saan).

O destacamento das unidades de internação das áreas urbanas pode ser interpretado como uma sinalização sobre como a sociedade e os governos lidam com a problemática dos adolescentes internados. Assim como no sistema prisional, os adolescentes que se encontram privados de liberdade são em sua maioria, pobres, negros e moradores de regiões periféricas (IBGE, 2017; SDH, 2014; Wacquant, 2008; Waiselfisz, 2016). O distanciamento, inclusive geográfico, remete a instituições totais (Goffman, 2003), reforçando concreta e simbolicamente a segregação social comumente endereçada a esse coletivo.

Também em 2014, foi promulgada a Lei nº 5.351/2014, que criou a carreira socioeducativa, contando com os seguintes cargos: especialista socioeducativo; atendente de reintegração socioeducativo (ATRS); técnico socioeducativo; e auxiliar socioeducativo. O DF foi a primeira unidade da federação a criar uma carreira exclusiva para os profissionais que fazem o atendimento aos adolescentes em cumprimento de MSE (Distrito Federal, 2016). Em 2015, novas mudanças, a Secretaria da Criança passou a se chamar Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (Secriança); houve ainda mais um certame para provimento de todos os cargos, para a recém-criada carreira socioeducativa.

Apesar das conquistas recentes, não podemos ignorar o fato de que a política de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais, no DF, tem uma trajetória confusa e

tensionada. Marcada por descontinuidades e constantes negociações entre concepções, ideologias e interesses, ora conservadores, ora emancipatórios e críticos. Tal política pública enfrentou diversas crises, desde a homologação do ECA, em 1990, até a presente data, período em que as MSE foram da responsabilidade de seis pastas diferentes e passaram por um número expressivo de gestores.

Considerando o histórico acima e as condições atuais com as quais funcionam as unidades de atendimento socioeducativo no DF, problematizamos que o crescimento da rede que integra o mencionado sistema, de modo particular nos últimos 10 anos, tanto em termos do número de unidades de atendimento como de vagas disponíveis não necessariamente repercutiu na qualidade do serviço prestado. Dito de outra forma, embora principalmente nos últimos 10 anos, o SSE do DF tenha se expandido em número de unidades de atendimento (criação das UAMAs, construção de unidades de internação estrita), aumento do número de profissionais concursados e maior organização da pasta responsável pela execução das MSE, esses avanços não necessariamente foram observados na qualidade do serviço público prestado. O problema da superlotação (meio fechado) ou de adolescentes aguardando acompanhamento (meio aberto); a deficiência de atividades profissionalizantes, educativas, de esporte, cultura e lazer para os adolescentes em cumprimento de MSE e a falta de acompanhamento aos egressos são exemplos de desafios ainda presentes no SSE do DF.

Avanços na estrutura física e organizacional do SSE/DF são importantes e necessários, mas não garantem, por si só, melhorias no funcionamento do sistema, nem tão pouco na qualidade do serviço prestado. É fundamental que os avanços materiais e burocráticos dialoguem com conquistas nas relações humanas, tanto dos trabalhadores entre si, como entre estes e o público atendido.

Somando-se as nuances discutidas, a malha de relações humanas e institucionais presente nestes espaços compõem um contexto peculiar, permeado e construído por trajetórias e sentidos imensamente diversos e por vezes, conflitantes.

## CAPÍTULO 4

### Problema de pesquisa

“Puesla utopia sirve para eso, para caminar.”  
Fernando Birri

Nosso interesse por pesquisar a temática da socioeducação vem sendo forjado ao longo de quase uma década de atuação laboral como psicóloga no SSE. O convívio diário com os adolescentes e suas famílias, trabalhadores de unidades de atendimento e representantes do SGD, entre outros, sempre foi permeado por desafios e aprendizados, dificuldades e limitações e foi justamente a busca por ferramentas para melhor lidar com essas negociações e tensões que nos levaram à pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa é por nós considerada como uma estratégia para construir e compartilhar conhecimentos que contribuam com melhorias para o campo social, no caso, o SSE. Todavia, as demandas são tamanhas e nos inquietava a necessidade de delimitar uma problemática em meio a tantas possíveis. A resposta começou a ser desenhada durante o processo seletivo para o mestrado. O pré-projeto submetido tinha a participação cidadã dos adolescentes em cumprimento de MSE como objeto, mas uma provocação feita pela banca examinadora despertou-nos para outras inquietações.

Parcela considerável dos estudos científicos sobre socioeducação tem os adolescentes como foco (Arruda, 2011; Lopes de Oliveira, 2006, 2014; Padovani, 2013; Silva & Lopes de Oliveira, 2016; Souza, 2007; Venâncio, 2011, entre outros), o que é compreensível uma vez que são o público que motiva a existência do SSE. No entanto, a participação deles em relação à medida a qual foram sentenciados ainda carece de maior promoção (SDH, 2012; Sinase, 2012; Unicef, 2011). Aos adolescentes costuma-se reservar um papel de tutelados e não de agentes construtores e transformadores de suas histórias de vida, o que contraria frontalmente determinações legais (Brasil, 1990a; Sinase, 2012).

A participação ativa do sujeito da ação socioeducativa em todo processo de atendimento, desde o planejamento, tomada de decisões e avaliações (Consij-PR & CIJ-PR, 2012), é um dos princípios assinalados pelo ECA (Brasil, 1990a), pelo Sinase (2012) e reforçado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Em relatório, a entidade vincula intimamente o exercício da cidadania (objetivo capital das MSE) com a participação juvenil. “Participação é então um elemento central da cidadania. Não existe cidadania sem participação e o principal objetivo da participação é a cidadania” (Unicef, 2011, p. 118). Participação que vai além do simples ato de fazer parte, refere-se a uma implicação. “Diz respeito a processos de tomada de consciência sobre sua situação, seus direitos, suas necessidades, desejos e expectativas e à situação, aos direitos, aos desejos do outro” (Unicef, 2011, p. 118).

Uma vez que o exercício da participação democrática dos adolescentes em cumprimento de MSE na construção e execução da política depende fundamentalmente da compreensão que os profissionais do SSE constroem a respeito do assunto, o foco da pesquisa reorganizou-se para trabalhadores do sistema, especificamente, para os agentes socioeducativos. Mesmo não sendo os únicos profissionais com essa incumbência, a relevância da ampliação de produções científicas sobre ocupantes do cargo (Codinhoto, 2014; Sereno, 2015), as peculiaridades e desafios vivenciados por esses sujeitos e a complexidade da relação com os adolescentes em cumprimento de MSE orientou-nos na mudança de objeto de estudo da pesquisa.

A polifonia e a polissemia presentes em um grupo tão diversificado instigou-nos a querer conhecê-los mais de perto. Escutar dessas pessoas o que elas têm a dizer sobre si mesmas, seu trabalho, o público de suas intervenções, as relações interpessoais, o contexto no qual atuam, entre outras. Conhecer mais sobre esses sujeitos que materializam em si, tensões, contradições e potencialidades do sistema do qual são parte é uma estratégia para contribuir

com a construção de conhecimentos científicos voltados para a efetivação de comunidades socioeducativas (Sinase, 2012).

Dito isso, expomos a seguir o objetivo geral e os específicos aos quais a pesquisa busca contemplar.

### **Objetivo Geral**

Analisar significações coletivas e pessoais de agentes socioeducativos relacionadas ao próprio contexto de atuação laboral.

### **Objetivos Específicos**

Identificar características sociodemográficas de ocupantes do cargo de agente socioeducativo no Distrito Federal;

Identificar dinâmicas de significação de agentes socioeducativos em relação ao cargo que ocupam, em situação de entrevista;

Compreender, com foco em tensões dialógicas, relações semióticas entre o desenvolvimento dos agentes e do sistema socioeducativo.

## CAPÍTULO 5

### Metodologia

“Caminho se conhece andando  
Então vez em quando é bom se perder  
Perdido fica perguntando  
Vai só procurando  
E acha sem saber”  
Chico César

A biologia, por si só, desarticulada da cultura, não explica a construção do humano (Pino, 2005). As metodologias qualitativas, postas no plural pelas diversidades que apresentam entre si, caracterizam-se pelo assentimento de que o ser humano constitui-se essencialmente através de processos culturais (Flick, 2004). Desta forma, relações entre pesquisador e pesquisado outrora assépticas, para não contaminar o dado, e sob a pretensão de neutralidade e controle absoluto das variáveis (paradigma positivista), passam a ser vistas como parte do fenômeno estudado (Coimbra & Do Nascimento, 2016; Denzin & Lincoln, 2006).

Em vez de colher dados em uma realidade conclusa, esperando por ser descoberta e analisada, o pesquisador que se orienta por uma perspectiva metodológica qualitativa constrói informações na tríade pesquisador-pesquisado-contexto de pesquisa (Coimbra & Do Nascimento, 2016; Jobim e Souza & Carvalho, 2016), reconhecendo que o conhecimento tem caráter provisório, incompleto, aproximativo e polissêmico (Minayo, 2008).

Ao assumir e privilegiar as interações pessoais como parte da pesquisa, assente-se o papel ativo dos sujeitos em relação, ou seja, o pesquisador e os participantes da pesquisa. Dito isso, o pesquisador, por consequência, deixa de ser aquele que apenas observa e constata, assumindo um lugar de quem interpreta. As informações construídas, portanto, buscam compreensões sistêmicas de dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais,

privilegiando conhecimentos holísticos em vez de dados fragmentados. Desta forma, uma metodologia não é composta apenas das concepções teóricas de uma determinada abordagem e do conjunto de técnicas escolhidos pelo pesquisador mas, além disso, a sensibilidade e a participação ativa deste, compõem as informações construídas (Minayo, 2012).

Dito isso, diversos autores (Bauer & Gaskell, 2002; Spink, 2013) defendem que as metodologias qualitativas propõem-se a pesquisar nuances das informações produzidas que não seriam contempladas se analisadas por perspectivas quantitativas. Sendo assim, a escolha da metodologia baseia-se na articulação entre a temática pesquisada, os objetivos do estudo e o referencial teórico utilizado.

Dividimos a subseção como forma de orientar o leitor sobre o desdobramento durante as interações com os participantes do estudo. Começaremos apresentando: (a) o planejamento de execução do estudo, em seguida abordaremos o (b) contexto em que o estudo foi realizado, na sequência, discutiremos sobre (c) os participantes da pesquisa, incluindo-nos como um dos elos dessa relação, logo após, (d) os procedimentos para a construção das informações da pesquisa, como: observação participante, diário de campo e entrevistas narrativas e por fim, (e) as estratégias utilizadas para a análise das informações construídas.

### **Planejamento e Execução da Pesquisa**

Antes de iniciarmos a interação com os participantes da pesquisa, há procedimentos e exigências a serem cumpridas. O planejamento leva em consideração as etapas do processo de pesquisa e o tempo necessário para executá-las.

Após a elaboração do projeto de pesquisa apresentamo-nos na Secriança com o intuito de conseguirmos a autorização para realizar o estudo com alguns de seus funcionários, assim como dados e informações sobre o SSE/DF e seus integrantes. Em seguida submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Saúde da Universidade de

Brasília (UnB). A submissão é uma exigência ética do Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde (MS), para toda pesquisa em território nacional que envolva seres humanos. Dentre os documentos exigidos pelo órgão estão: a) declarações de ciência e concordância por parte das instituições envolvidas (tanto a instituição de ensino na qual o pesquisador está vinculado como a instituição cuja a pesquisa acontecerá, neste caso, UnB e Secriança respectivamente), b) termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e c) declaração de autorização para gravar o áudio da entrevista, estando os dois últimos, anexados à dissertação (anexos I e II).

Somente após autorização do CEP, via parecer técnico nº 1.780371, foi que iniciamos os contatos com os participantes da pesquisa. É imprescindível que todos os compromissos expostos no TCLE sejam atendidos e que antes de começar a entrevista o participante tenha suas dúvidas elucidadas.

### **Contexto da Investigação**

Nossas interações com os participantes da pesquisa aconteceram principalmente em três momentos, dois dos quais envolvendo a observação participante e o terceiro, situação de entrevista individual.

**Da observação participante.** No primeiro momento de observação, estive presente enquanto observadora participante em um curso sobre segurança protetiva. O curso aconteceu na Escola de Governo (EGOV), teve duração de 60 horas e tinha como público funcionários de diferentes cargos da Secriança. Inscrevi-me e participei de todo o treinamento, constituído de uma parte teórica (temas) e prática (atividades). Identifiquei nesta oportunidade vários aspectos materiais e simbólicos que contribuem para a compreensão sobre o sistema de valores e crenças que envolvem o tema da pesquisa.

No segundo momento atuei novamente como observadora participante em mais uma

situação de formação continuada disponibilizada pela Secriança para seus trabalhadores. Tratava-se de um curso de capacitação sobre o uso do bastão-tonfa.<sup>4</sup> O curso tinha carga horária de 16 horas/aula, constando de atividades teóricas (temas) e práticas (atividades realizadas) e aconteceu nas dependências de uma das unidades de internação do DF e neste caso, todos os envolvidos, alunos e professores, eram agentes socioeducativos.

**Das entrevistas.** No terceiro momento realizei dez entrevistas semiestruturadas individuais, com enfoque narrativo, em que foram entrevistados sete agentes socioeducativos lotados no meio fechado e três no meio aberto, de acordo com critérios de seleção de participantes que discutirei na sequência.

## Participantes

“Ninguém pode estar no mundo,  
com o mundo e com os outros de forma  
neutra.  
Não posso estar no mundo de luvas nas mãos  
constatando apenas.”  
Paulo Freire

### **Pesquisadora – lugar de fala como pesquisadora e como integrante do SSE.**

No presente estudo reconhecemos o pesquisador como sujeito ativo e valorizamos sua relação com os participantes da pesquisa, compreendidos como interlocutores. Sob essa perspectiva, as informações foram construídas de forma coletiva, com a participação dos envolvidos, o que faz necessário que nos posicionemos sobre nosso lugar de fala enquanto pesquisadores e sobre a impossibilidade de neutralidade (Jobim e Souza & Carvalho, 2016).

---

<sup>4</sup>Bastão-tonfa é um instrumento de defesa pessoal, sua origem é oriental, utilizado inicialmente no cultivo do arroz. Durante a II Guerra Mundial passou a ser usado como equipamento de defesa pessoal e teve essa função disseminada pelo mundo a partir de apropriações do instrumento feitas por algumas artes marciais, como o karatê, por exemplo. Consultado no endereço: <http://www.revistaendorfina.com.br/tonfa-de-instrumento-agricola-a-arma-de-defesa-pessoal/> em 22 de abril de 2017.

Estudar outro ser humano, em qualquer que seja a dimensão, inevitavelmente nos leva a ser, simultaneamente, sujeito e objeto de nossa pesquisa (Coimbra & Do Nascimento, 2016). Se essa constatação já nos impõe uma postura ética e consciente diante da tríade que compõe a pesquisa, no caso específico desta construção, há o fato de que além de pesquisadora, sou também integrante do SSE/DF. Ou seja, soma-se uma relação institucional pretérita à pesquisa, ligando-me íntima e inevitavelmente aos participantes.

Uma vez que enquanto pesquisadora sou também psicóloga vinculada à Secriança, coloco-me como pesquisadora “da casa”, que também vivenciou e testemunhou muitas das situações mencionadas por participantes durante as observações e as entrevistas; que conhece pessoas, lugares e práticas presentes nas narrativas. Tamanha aproximação e partilha do universo semiótico dos pesquisados esteve presente durante nossas interações, desde as autorizações exigidas pelo CEP, passando pelos convites para participar do estudo, o acesso a documentos e informações disponibilizados pela Secriança, as entrevistas narrativas, até a análise das informações construídas. Os entrevistados interpretaram minha escolha por estudá-los como reconhecimento de sua importância para o SSE/DF.

Souza (2012) e Sereno (2015) mencionam dificuldades que enfrentaram quando pesquisaram agentes socioeducativos; isso devido ao aparente desconforto de alguns dos participantes em falar para uma psicóloga, o que foi interpretado pelas autoras como indicador de uma animosidade entre cargos que compõem o SSE (Souza, 2012). Segundo elas, apresentar-se como psicóloga costumava gerar algum tipo de resistência nos participantes, o que foi associado a uma possível analogia entre a psicóloga/pesquisadora e a psicóloga integrante do SSE. No caso dessa pesquisa aconteceu o inverso. Mesmo a pesquisadora sendo psicóloga integrante do SSE e que, por posicionamento ético, tivesse revelado isso aos participantes, o compartilhamento do universo semiótico atuou como facilitador da comunicação e abertura para a interação.

*“Você é do sistema, você sabe como funciona”* (Ronald, Buldogue, Telma, entrevistas narrativas) foi uma frase repetida por diversos atores, em relação a situações também plurais, evidenciando o reconhecimento de universos semióticos compartilhados.

Todavia, as peculiaridades de estudar um sistema do qual se faz parte não são somente facilitadoras. Mesmo não sendo possível (tampouco do interesse da pesquisadora) descartar suas vivências pregressas em sua atuação como psicóloga do SSE/DF, é fundamental que os papéis não se sobreponham, dialogando entre si, mas respeitando seus posicionamentos (Harré & Van Langenhove, 1999). Trata-se de um movimento de aproximação e de distanciamento, exigidos em pesquisas científicas e que neste estudo possuem bordas ainda mais fluidas e tênues.

As orientações, grupos de estudo e discussões coletivas são fundamentais para o exercício de dupla observação a qual o pesquisador está exposto. Assim como evidenciam que embora uma dissertação ou uma tese sejam escritas por uma única pessoa, a produção de conhecimentos se dá em uma coletividade. Participantes da pesquisa, nesse sentido, não se restringem aos que foram entrevistados e ou observados, mas às alteridades que estiveram presentes e em diálogo durante o processo (Jobim e Souza & Carvalho, 2016).

Nesse caso específico, tamanha proximidade com o contexto pesquisado requer atenção redobrada por parte do pesquisador para que este mantenha a postura humilde de quem desconhece e o olhar curioso de quem quer investigar. Caso contrário, corre o risco de não perceber o novo e desconhecido, podendo assim, o estudo tornar-se uma mera confirmação de hipóteses, desconsiderando contradições e ambivalências que se apresentam nas relações.

**Profissionais: agentes socioeducativos no SSE/DF.** Foram três os momentos de interação entre a pesquisadora e os agentes socioeducativos que participaram da pesquisa.

Nos dois primeiros, o contato foi em grupo, quando a pesquisadora esteve como observadora participante em dois momentos de formação continuada, disponibilizados para trabalhadores da Secriança. Os cursos foram de segurança protetiva e de uso do bastão-tonfa.

Desta forma, as informações construídas em momento de curso não se referem a sujeitos específicos, mas aos grupos formados em cada turma. Em relação ao primeiro curso, a turma era composta por 25 alunos, sendo dez mulheres e quinze homens, além de seis professores que se revezavam durante as duas semanas de curso. Com exceção de três alunos que já trabalhavam na Secriança os demais eram profissionais recém-ingressos, por meio de contratos temporários. A participação destes no curso foi determinada pela gestão, com o objetivo de introduzi-los ao novo contexto de trabalho.

A turma do segundo curso era formada por quinze agentes socioeducativos, sendo doze alunos e três professores, distribuídos entre treze homens e duas mulheres. Todos os alunos estavam lotados em unidades de internação e possuíam diferentes vínculos empregatícios com a administração pública (agentes públicos estáveis e temporários). Segundo enunciados proferidos durante esse curso a experiência e o tempo de inserção dos cursistas no SSE/DF variavam bastante.

No terceiro momento de interação foram realizadas entrevistas individuais e com enfoque narrativo com dez agentes socioeducativos, Por tratar-se de uma pesquisa de caráter qualitativo as entrevistas realizadas não geram expectativas estatísticas sobre o coletivo dos agentes socioeducativos do DF. No entanto, partindo da constatação de que formam um grupo plural, buscamos entrevistar pessoas que contemplassem tal diversidade. Ou seja, o convite aos participantes não foi feito de forma aleatória ou por conveniência, mas procurando profissionais que por suas características representassem a diversidade presente no SSE/DF. Sendo assim, o subgrupo de agentes socioeducativos entrevistados foi composto por representantes dos dois sexos, com diversas faixas etárias, experiências laborais

múltiplas, tempo de inserção no SSE/DF e formações acadêmicas distintas. Buscamos ainda participantes lotados tanto no meio aberto quanto no fechado, como forma de ilustrar diferenças que permeiam o grupo.

Os entrevistados estão distribuídos da seguinte forma: seis são do sexo masculino e quatro, feminino; sete estão lotados em unidades de atendimento do meio fechado e três do meio aberto, sendo que sete dos entrevistados já trabalharam em ambos os meios. Os entrevistados estão lotados em oito unidades distintas mas, se somados todos os espaços pelos quais os participantes já atuaram na Secriança (podendo o mesmo lugar ser citado por mais de um profissional), tem-se 37 locais de trabalho, número expressivo e que sugere circulação dos servidores dentro da pasta. Cinco relataram experiência com atividades de gestão e ou administrativas.

A média de idade dos entrevistados é de 34 anos, tendo o participante mais novo 25 anos e o mais velho 46; a média de tempo de serviço no SSE/DF é de 8,5 anos, tendo o com menos tempo de ingresso cinco anos e meio e o com mais tempo, 21 anos.

Oito entrevistados possuem ensino superior completo e dois, em andamento; em oito cursos diferentes, sendo seis na área de humanas, três em ciências da saúde e um em exatas. O grupo de entrevistados são oriundos de diferentes cidades e classes sociais, além de histórias de vida bastante peculiares. Como era de nosso interesse que o grupo entrevistado possuísse a maior diversidade possível os convites para participar da pesquisa foram direcionados e não aleatórios. Ou seja, convidamos participantes de ambos os sexos, com maior e menor tempo de ingresso no SSE e lotados tanto no meio aberto quanto no meio fechado. As demais diversidades apresentadas pelo grupo de participantes localizam-se nas imprevisibilidades e surpresas comuns ao processo de pesquisar.

A nosso pedido, os participantes escolheram os nomes fictícios com os quais gostariam de ser identificados na pesquisa, a saber: *Buldogue, Steve, Ramos da Alma,*

*Moicano, Sophia, Telma, Ronald, Fernanda, Ressocializador e João.* Como mais um cuidado ético com os envolvidos, os nomes fictícios não serão associados às características sociodemográficas dos participantes (estratégia para manter o anonimato), e foram elencados para localizar a autoria das falas analisadas e pela carga semiótica que possuem. Por outro lado, por perceber uma interessante correlação entre os pseudônimos escolhidos e aspectos identitários e semióticos da construção subjetiva como profissional deste campo particular de atuação, estas escolhas serão objeto de análises que se apresentam adiante, nos resultados.

### **Procedimentos de Construção das Informações da Pesquisa**

Detalharemos nesta subseção os procedimentos escolhidos e utilizados na construção das informações da pesquisa. O primeiro a ser explorado será a estratégia da observação participante, em seguida, as pesquisas a documentos e informações oficiais, na sequência, as entrevistas semiestruturadas com foco narrativo e por fim, as estratégias de análise das informações construídas na pesquisa, no caso específico, inspiradas na técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC).

**Observação participante.** Observação participante pode ser definida como uma técnica de investigação social em que o pesquisador compartilha de atividades, interesses e afetos de um determinado grupo (Angrosino, 2009; Martins, 1996).

Com essa finalidade, estivemos presente, enquanto observadora participante, em dois cursos de capacitação ofertados pela Secriança. O primeiro foi sobre segurança protetiva, aconteceu na EGOV e teve duração de 60 horas/aula. A carga horária foi dividida em 40 horas/aula de conteúdos teóricos, em que metodologias expositivas e participativas exploravam temas como: concepções e práticas em socioeducação, estrutura e funcionamento da corregedoria, uso do radiocomunicador, procedimentos em segurança socioeducativa e 20

horas/aula de técnicas sobre defesa pessoal, imobilizações táticas e contenções (Bragança, 2017).

Participaram do referido curso vinte cinco alunos, a maioria deles educadores sociais (funcionários que haviam sido contratados há menos de um mês, via contratos temporários, e que exerciam função análoga a de agente socioeducativo). Os demais integrantes da turma eram a pesquisadora, dois agentes socioeducativos e três técnicos administrativos. Essa turma especificamente foi composta majoritariamente por profissionais oriundos de contratos temporários pela necessidade da administração pública, já que estes haviam acabado de ingressar no SSE e o curso de capacitação tornava-se ainda mais necessário, como forma de ambientá-los ao novo contexto laboral.

O curso de capacitação em segurança protetiva vem sendo realizado com regularidade desde de abril de 2015 e, até setembro de 2016, teve 14 turmas, sendo avaliado pela maioria dos alunos, ao final do momento de formação continuada, como muito positivo. Há uma percepção de maior compreensão sobre os princípios e o funcionamento do SSE e da própria Secriaça, além da já mencionada aproximação entre representantes de diferentes cargos (Bragança, 2017).

### **Levantamento dos dados documentais.**

Alguns dos sentidos construídos nos processos semióticos são muito dinâmicos e sofrem transformações constantes, já outros, caracterizam-se por uma estabilidade maior e podem tornar-se, ao longo do tempo, símbolos de uma cultura, época e lugar. São os chamados artefatos culturais que ao presentificarem práticas culturais possibilitam o diálogo dessas com outras, mesmo em temporalidades e localizações diferentes (Valsiner, 2016).

[...] Artefatos culturais vão, no futuro, atuar como canalizadores das novas significações produzidas. Entendemos que os documentos cumprem esse papel. Em

nossa perspectiva, o documento é percebido como um potente mediador semiótico que participa ativamente da construção de significados que vão nortear práticas sociais e processos de desenvolvimento humano. (Santana & Lopes de Oliveira, 2010, p.104)

Sendo assim, os documentos são mais do que simples formalizações de acordos e orientações, referem-se a práticas culturais compartilhadas e de relações de poder em negociações. Uma vez que a pesquisa reconhece a potência semiótica presente neles, utilizamos de relatórios, planilhas, portarias e legislações para acessar informações sobre o cargo de agente socioeducativo no DF (Distrito Federal, 2013a, 2013b, 2013c; 2014; 2015; 2016; Rego, 2017); projetos elaborados por agentes socioeducativo, dados fornecidos pela Digep, entre outras). A Secriança foi a principal fornecedora das informações, mas outros órgãos públicos também foram pesquisados, através de seus sítios eletrônicos.

### **Entrevistas narrativas.**

Creo que sí, el mundo debe estar hecha de historias. Por qué son las historias que contamos, escuchamos, vuelve a crear, se multiplica. Las historias son las que le permiten convertir el pasado en el presente y también permite alejarse siguiente. Lo que es mucho en algo cercano, posible y visible.  
Eduardo Galeano

Nos últimos anos um número crescente de estudiosos de diferentes matizes das ciências sociais têm se dedicado a estudar as narrativas e defendem que vivemos em um mundo em forma de histórias e que a nossa identidade é narrativamente construída (Germano & Bessa, 2010; Smith & Sparkes, 2008).

Bruner (1997, 2004) argumenta que os processos narrativos e autonarrativos são vias possíveis para falar sobre o “vivido”. Para o autor, ao construir uma narrativa o sujeito não diz apenas de sua trajetória individual, mas de modelos de narrativa, de ferramentas compartilhadas em uma determinada cultura, o que faz com que a narrativa vá além de

processos individuais, configurando-se também como coletivos.

Dessa forma, a elaboração e a comunicação de narrativas, como: biografias, contos, lendas e mitos, são, além de organizadores subjetivos para quem os criou, produções coletivas que remetem a práticas culturais, sociais e historicamente localizadas. Em concordância, Germano & Bessa (2010) alegam que ao contar histórias as pessoas ordenam episódios e situações dispersas, conferindo inteligibilidade e comunicação ao vivido.

Para Bruner (2004), ao narramos sobre nós mesmos estamos em processos de significação e de ressignificação, que por sua vez, atuam e organizam processos cognitivos, linguísticos e culturais. Sendo assim, somos a narrativa que contamos, no sentido em que as narrativas podem ser incorporadas na língua e na cultura de um povo.

Seguindo essa perspectiva, para Smith e Sparkes (2008) a cultura, mais do que a biologia, desempenha papel central na formação das crenças populares, nos pensamentos e na linguagem que usamos para expressá-las. Portanto, ao reconhecer a importância capital das narrativas para e na constituição dos processos de significação e das culturas, o formato de entrevistas que estimulasse tais movimentos, apresentou-se como uma estratégia coerente com os objetivos da pesquisa.

Construímos então um roteiro de entrevistas semiestruturadas planejado para incentivar os entrevistados a narrar sobre suas vivências no SSE/DF articulando passado, presente e futuro. Foram convidados ainda a falar sobre relações interpessoais, internas e externas ao contexto laboral, assim como sobre o público atendido, concepções de mundo, de adolescências, entre outras. Ao final das entrevistas eram expostas três gravuras para os participantes que deveriam escolher uma e explicar os motivos da escolha.

O roteiro de entrevistas e as gravuras utilizadas também estão anexadas ao texto (ver anexos III e IV).

Buscamos facilitar a elaboração de narrativas fluidas e em movimento, a partir de

perguntas suficientemente abertas que articulassem diferentes temporalidades e vozes. Acreditamos que ao fazer isso, os participantes atualizaram processos de significação, em dinâmicos processos semióticos, além de exporem indicadores sociais e culturais sobre o trabalho, também importantes de serem considerados na análise. Esse caminho metodológico localiza a compreensão de que os sujeitos são, literalmente, produtores de suas histórias e que estas, por sua vez, relacionam-se de forma bidirecional com o contexto do qual são parte (Bruner, 2004).

### **Procedimentos de Análise das Informações**

A análise das informações construídas neste estudo é o produto de um diálogo entre: (a) contribuições oriundas do referencial teórico, conforme apresentado na parte inicial da dissertação; (b) levantamento de dados documentais sobre o público estudado e (c) interpretações feitas por nós a partir das interações com os participantes da pesquisa, o que inclui a realização de entrevistas, a observação participante de atividades de formação continuada e interações informais, com eles e com outros profissionais, atuantes na mesma função.

As percepções e reflexões por nós vivenciadas durante os momentos de observação participante foram escritas em um diário de campo e as dez entrevistas narrativas realizadas com agentes socioeducativos, degravadas e transcritas, na íntegra. De posse do material lemos diversas vezes as produções e fomos destacando temáticas, pontos de convergência, de negociação e de ambivalência presentes nos textos, em sequência, sistematizamos quatro eixos temáticos, que articulados, visam contemplar os objetivos delimitados pela pesquisa. Ou seja, os eixos temáticos foram construídos ao longo do processo da pesquisa, em diálogo com as contribuições dos participantes.

Ao longo do processo da organização das informações e dos eixos temáticos, atentamos para algumas das especificidades que o contexto da pesquisa exigia, como redobrados cuidados éticos que garantissem a não identificação dos participantes. Por se tratar de um sistema pequeno (trabalhadores de uma Secretaria de Estado) em que as pessoas circulam, interagem e se conhecem, podendo, inclusive, já terem trabalhado juntas em algum momento, era preciso pensar em uma forma de análise que apresentasse as pluralidades, desafios, conflitos e potencialidades que perpassam o SSE, sem contudo, expor os interlocutores das informações.

Sendo assim, para atender a essa demanda, utilizamos de diferentes estratégias para a analisar as informações dos eixos temáticos, relacionando-as com o tipo de informação discutida. O primeiro eixo aborda características sociodemográficas dos ocupantes do cargo de agente socioeducativo no DF; portanto utilizamos de tabelas, comparações com outros estados e informações complementares que contribuíssem com o delineamento proposto. Ainda neste eixo, exploramos os nomes fictícios que os participantes escolheram para se representarem na pesquisa; sendo assim, como são construções carregadas de significação, buscamos interpretá-las respeitando essa nuance. Os resultados apresentados nos demais eixos estão organizados na forma de mosaicos, que por sua vez foram inspirados na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Sem restringir-se ao âmbito do sujeito, foram discutidos processos de trabalho, concepções e relações interpessoais vivenciadas no SSE, admitindo a bidirecionalidade das mutuas construções entre sujeito e coletividade.

O DSC é uma técnica de análise qualitativa desenvolvida por pesquisadores brasileiros no final da década de 90 (Lefèvre, Lefèvre, Silva, & Neves, 2009) e que se fundamenta na teoria da Representação Social. Apesar de não ser uma teoria utilizada no referencial teórico da pesquisa, a técnica de análise foi escolhida durante a construção do método por atender a demanda já referida e por haver convergências teóricas com os

referenciais adotados no estudo. A perspectiva dialógica sobre o desenvolvimento humano estuda a tensão e a comunicação entre a perspectiva pessoal e cultural nas quais o sujeito circula e se constitui. Ainda de acordo com esse entendimento, onde há tensão, ocasionada pelo encontro com a alteridade, com a diferença, há também potencialidade para construção de processos de desenvolvimento. Importante ressaltar ainda que a escolha por entrevistas deu-se como estratégia para ouvir a voz dos sujeitos, mas que para preservar o anonimato dos participantes, as posições ideológicas coletivas serão mais exploradas analiticamente do que as individuais.

Desta forma, assentimos que a narrativa de um sujeito particular relaciona-se, de modo implícito ou explícito, à da coletividade da qual ele faz parte, ao passo que é também coconstrutora dessa coletividade. Dito de outra forma, um sujeito carrega em sua narrativa produções coletivas que remetem a práticas culturais, sociais e historicamente localizadas ao mesmo tempo que atua como transformador destas (Bruner, 2004; Germano & Bessa, 2010; Smith & Sparkes, 2008).

A construção de um DSC possibilita uma visão geral das posições ideológicas de um grupo, assim como do pensamento coletivo, a partir de um mosaico que constitui um texto-síntese, elaborado pelo pesquisador com partes de falas individuais. Em tal produto, articulam-se posicionamentos, opiniões, crenças e valores de um coletivo, inclusive evidenciando contradições, ambivalências e tensões que permeiam a cultura do grupo estudado.

Os princípios da técnica do DSC dialogam com o estudo uma vez que, (a) o texto-síntese, nomeado na pesquisa de mosaico, construído com as vozes dos participantes admite que são sujeitos ativos e coautores das informações produzidas (b) evidenciam efervescências das coletividades, com suas convergências, divergências e transformações e (c) reconhecem a importância das alteridades na constituição dos sujeitos, evidenciando processos dialógicos e

polifônicos que perpassam a coconstrução entre sujeitos e coletividade. Além de ilustrar a ideia de “coletividade falando”, de privilegiar a densidade semântica e a ênfase nos expostos posicionamentos em tensão (Lefèvre et al., 2009).

Vale ponderar ainda que a junção das partes das entrevistas narrativas levou em consideração a concatenação do texto criado e o respeito aos distintos posicionamentos encontrados nas entrevistas. Nossa participação na composição dos mosaicos refere-se a escolha e organização dos trechos, à pontuação e aos conectivos, mantendo as falas dos entrevistados como estratégia de assentimento dos seus saberes e significações. Além da fidelidade às narrativas buscamos respeitar dimensões paralinguísticas, como alterações na entonação da voz, ironias e risos, entre outras.

Após a apresentação de cada mosaico discutiremos temáticas neles apresentadas, articulando-as com as referências teóricas e epistemológicas utilizadas na pesquisa.

## CAPÍTULO 6

### **Análise e discussão das informações construídas**

“Amar e mudar as coisas  
Me interessa mais”  
Belchior

No presente capítulo propomo-nos a apresentar resultados e analisar informações construídas considerando relações entre participantes (pesquisadora e os diferentes interlocutores) e o contexto pesquisado. Para isso dividimos as discussões em quatro eixos temáticos, com a intenção de abordar como os atores elaboram as negociações, convergências e desafios que permeiam seus cotidianos laborais.

Os eixos temáticos são: (Re)conhecendo os agentes socioeducativos; Eu e o sistema socioeducativo. Alteridades no sistema socioeducativo e Vínculo como estratégia de ação socioeducativa. Ressalvamos que os eixos se relacionam e dialogam entre si; e que, na articulação entre eles, almejamos construir informações que permitam atingir os objetivos propostos pela pesquisa.

#### **(Re)conhecendo os Agentes Socioeducativos**

O atual eixo temático será explorado em duas subseções, a saber: (a) características sociodemográficas dos atuais ocupantes do cargo de agentes socioeducativos do DF e (b) a exploração a partir dos nomes fictícios escolhidos pelos entrevistados. Nossa intenção é que, ao atrelar diferentes dimensões que permeiam o cotidiano de trabalho dos participantes da pesquisa, consigamos aproximar o leitor das vivências e de processos de significação deles.

**Características sociodemográficas dos agentes socioeducativos do DF.** Nesta subseção apresentaremos informações sociodemográficas do grupo de agentes socioeducativos que

atualmente integram o quadro de trabalhadores ativos da Secriança. Com isso, discutiremos similitudes e particularidades desse coletivo, tanto em relação ao grupo dos trabalhadores do DF, como comparações com outros estados.

Fazendo isso, buscamos melhor delimitar o lugar de fala dos participantes como forma de localizar os processos de significação construídos no percurso da pesquisa e analisados no decorrer dos demais eixos de análise que compõem o capítulo.

As informações a seguir foram construídas por meio de consulta a: (a) dados fornecidos pela Secriança, (b) sítios eletrônicos de órgãos responsáveis pela execução das MSE em outros estados, e (c) pelas interações entre nós e participantes, através de entrevistas, observações participantes e interações informais.

Atualmente (informações referentes ao ano de 2016), a Secriança conta com 1.010 servidores públicos concursados vinculados à função de agentes socioeducativos<sup>5</sup>. Como a tabela 1 ilustra, trata-se de um cargo ocupado, em sua maioria (83,3%), por pessoas entre 25 e 44 anos, tratando-se, portanto de um grupo profissional integrado por jovens e adultos. A média de idade dos ocupantes do cargo é de 36 anos.

Tabela 1

*Distribuição dos agentes socioeducativos por faixa etária*

Faixa etária	Porcentagem de trabalhadores	Número de trabalhadores
Até 24 anos	0	Sem representantes
Entre 25 e 34 anos	40%	403
Entre 35 e 44 anos	43,3%	438
Entre 45 e 54 anos	13,7%	139
Acima de 55 anos	3%	30

A maioria dos agentes socioeducativos, 82,9%, possui até dez anos de ingresso no

<sup>5</sup>Dados fornecidos pela DIGEP – Direção de Gestão de pessoas da Secriança/DF – e sistematizados pela pesquisadora. As informações dos servidores que foram disponibilizadas não continham nomes, nem matrículas ou qualquer outra fonte de identificação.

SSE. Observa-se, entretanto, cerca de 60% destes encontra-se entre 06 e 10 anos de atuação laboral no cargo, indicando ser um grupo profissional experiente e com vivências profissionais relacionadas a diferentes momentos da história do sistema socioeducativo do DF (desativação do Caje, ampliação e diversificação territorial da inserção do sistema, mudanças de secretaria de estado, entre outras).

Tabela 2

*Distribuição dos agentes socioeducativos por tempo de ingresso no Sistema Socioeducativo*

Tempo de ingresso no Sistema Socioeducativo	Porcentagem de trabalhadores	Número de trabalhadores
Até 05 anos	22,7%	230
Entre 06 e 10 anos	60,2%	608
Entre 11 e 15 anos	0	Sem representantes
Entre 16 e 21 anos	11%	110
Acima de 22 anos	6,1%	62

No que se refere à distribuição por gênero (Tabela 3), o quantitativo de mulheres agentes socioeducativos corresponde a 42,3%, portanto quase metade do quadro profissional, dado que contraria a visão corrente, de que se trata de um perfil profissional significativamente masculino.

Tabela 3

*Distribuição dos agentes socioeducativos por sexo*

Sexo	Porcentagem de trabalhadores	Número de trabalhadores
Feminino	41,6%	421
Masculino	58,3%	589

O quantitativo de mulheres ocupando o cargo contrasta com a invisibilidade destas no SSE. Dentre as características da chamada cultura da cadeia ou do fenômeno da prisionização, identificáveis também em unidades de atendimento socioeducativo (Campos, 2005; Costa, 2013; Chies, Barros, Lopes, & Oliveira, 2001; Clemmer, 1958; Ferrão, Zappe,

& Dias, 2012; Goffman, 2003; Santos, 2007; Sereno, 2015; Souza, 2007, 2012), está a potencialização do machismo. Pesquisas que abordam a temática de gênero em unidades de atendimento socioeducativo geralmente voltam-se para o tratamento recebido pelas adolescentes em espaços planejados e organizados por uma ótica machista (Arruda, 2011; Costa, 2015). Todavia, as trabalhadoras também estão sujeitas a pressões culturais e a diferenças de tratamento pelo simples fato de serem mulheres.

*Eu tinha muita dificuldade de ficar sendo criticada o tempo todo porque entrava em ala, porque ia dentro do quarto saber o que estava acontecendo, não participava da revista, mas tinha que ouvir: 'Vai revistar? Então, agora eu vou sair'. Eu gostava de estar ali dentro, mas era o tempo todo tendo embate [com os colegas] por causa disso [...] é um excesso de cuidado que os agentes têm com a gente, mas ao mesmo tempo também tem um monte de estereótipos e é difícil ficar conjugando o tempo todo isso, eu só pensava 'Só quero trabalhar, deixa eu fazer o meu aqui' (Ramos da Alma, entrevista narrativa).*

A posição reivindicada por *Ramos da Alma*, acima, decerto não é a única e as agentes socioeducativas convivem com a existência de posições contrastantes, havendo também aquelas que se ajustem a posições de menor engajamento, conformes ao controle hegemônico masculino das formas de conduta em trabalho. Conforme *Fernanda (entrevista narrativa)* “[...] porque mulher não entra muito, né? Era mais, digamos, um visual que a gente fazia” referindo-se a um papel secundário destinado à agente socioeducativa, de se limitar a uma postura mais passiva e esperar orientações sobre como deve agir.

A tabela 4, relativa ao ingresso de mulheres no cargo de agente socioeducativo, mostra que a proporção feminina entre seus ocupantes sempre foi significativa, mantendo uma média de mais de 40% dos trabalhadores da função. Inclusive, no último certame da Secriança, realizado em 2015, dos 721 candidatos aprovados para o cargo de agente

socioeducativo (quantitativo de vagas e cadastro de reserva), 382, ou seja, 53% são mulheres (Distrito Federal, 2017, p. 54). Tais números reforçam os questionamentos sobre a invisibilidade feminina na função, assim como apontam para a possibilidade de que estas, em breve, tornem-se maioria numérica no referido cargo. O que possivelmente demandará mudanças semióticas, culturais e organizacionais dentro das unidades de atendimento socioeducativo, transformações que precisam ser acompanhadas e futuramente investigadas.

Tabela 4

*Entrada<sup>6</sup> de agentes socioeducativos femininos no SSE*

Período	Porcentagem entre os trabalhadores	Número entre os trabalhadores
Até 1996	41,6%	30
Até 2007	52%	90
Até 2009	43%	151
Até 2016	41,6%	421

A tabela 5 nos apresenta a distribuição numérica dos agentes socioeducativos entre os programas de atendimento em meio aberto e no meio fechado, a discrepância entre os quantitativos, mais de 90% dos ocupantes do cargo lotados em unidades de restrição de liberdade, sinaliza para uma priorização da dimensão da segurança na intervenção dos profissionais.

Tabela 5

*Distribuição da lotação dos agentes socioeducativos no meio aberto e no meio fechado*

Lugar de lotação	Porcentagem de trabalhadores	Número de trabalhadores
Meio aberto	5,4%	54
Meio fechado	92,3%	933
Outros (gestão, licenciados, etc.)	2,3%	23

<sup>6</sup> Os intervalos temporais foram definidos com base nas datas dos concursos públicos realizados para o cargo, a saber: 1997, 2008 e 2010, sendo assim, o recorte foi do ano anterior a realização do concurso.

Participantes da pesquisa convergem com a interpretação de que há uma priorização do meio fechado em detrimento do meio aberto conforme mostram os números. E apontam relevantes diferenças em suas atuações laborais dependendo de em qual MSE estejam atuando.

*No meio fechado o agente não tem a oportunidade de conhecer a trajetória do adolescente. O ATRS não recebe um adolescente, ele recebe um homicida, um assaltante, só o que chega para o ATRS é o ato infracional do menino. Já na Uama não, a gente recebe o prontuário, a situação processual, a gente faz visita, vai as casas, conhece a situação familiar. É diferente de você simplesmente pegar, seja adulto, seja criança, pegar simplesmente aquele recorte da vida dele e falar, 'Cara, isso não presta, isso é um ladrão, um homicida, um assassino' aquilo é um recorte, é uma parte da vida dele, não é o adolescente como todo. E a Uama permite que a gente tenha essa visão um pouco mais macro da situação do adolescente (João, entrevista narrativa).*

Enquanto a fala de João, acima, destaca as diferenças relacionadas à percepção do agente socioeducativo sobre o adolescente, *Buldogue* e *Fernanda* enfatizam a qualidade das relações entre os profissionais envolvidos no atendimento, destacando as diferenças observadas na atuação dos agentes socioeducativos a depender do meio em que estão lotados:

*No meio aberto a gente fazia mais ou menos o mesmo trabalho, na Uama que trabalhei mal sabia quem era administrativo, quem era especialista e quem era ATRS, todo mundo junto (Buldogue, entrevista narrativa).*

*[...] aqui é mais tranquilo [Uama] mas na internação você é carcereira e ninguém quer saber a sua opinião, só quer saber se você está vigiando e não vai deixar o interno fugir e nem ficar com fome (Fernanda, entrevista narrativa).*

Falas de participantes ilustram diferenças significativas nas dinâmicas de atuação mais

comumente vivenciadas pelos agentes socioeducativos em meio aberto e fechado que se referem à gravidade da infração objeto da medida, ao perfil do adolescente atendido e ao tipo de trabalho tido como possível, em cada caso. Ao mesmo tempo, algumas narrativas chamam a atenção para o sistema de signos predominante, que regula as ações e interações nas unidades de atendimento. Tal sistema reporta a uma lógica, inclusive, destoante da prevista em lei, que determina que todos os trabalhadores de unidades de atendimento socioeducativo atuem como socioeducadores, independentemente do cargo que ocupem ou em que parte do sistema trabalhem (ENS, 2014; Sinase, 2012).

Outra pontuação advinda dos dados acima é que, embora não se questione a necessidade de agentes socioeducativos em unidades de restrição de liberdade, tamanha discrepância na distribuição dos trabalhadores corrobora com levantamentos (Brasil, 2010, 2012a, 2012b) que denunciam uma tendência da cultura socioeducativa, no Brasil, de excesso de sentenças judiciais em MSE de restrição de liberdade, quando estas devem ser aplicadas de acordo com os princípios da brevidade e da excepcionalidade (Brasil, 1990a). Ou seja, o atendimento do adolescente autor de ato infracional em meio aberto, sem a restrição de liberdade, deve ser a alternativa convencional de MSE e o meio fechado, a exceção, utilizada apenas diante de infrações mais gravosas.

Para deixar ainda mais evidente para o leitor o quanto a maciça concentração de agentes socioeducativos no meio fechado expõe uma enraizada cultura de encarceramento dos adolescentes com envolvimento infracional, apresentaremos na tabela 6 a distribuição dos adolescentes em cumprimento de MSE.

Tabela 6<sup>7</sup>

*Distribuição dos adolescentes em cumprimento de MSE no meio aberto e no meio fechado*

Lugar de lotação	Porcentagem de adolescentes	Número de adolescentes
Meio aberto (efetivo cumprimento)	60%	1500
Meio fechado	40%	1000

Conforme podemos perceber, embora 60% dos adolescentes em efetivo cumprimento de MSE no DF estejam no meio aberto, apenas 5,4% dos agentes socioeducativos estão lotados nesse meio, o que reforça a informação discutida na tabela anterior.

Em relação ao nível de instrução acadêmica exigido dos agentes socioeducativos do DF, houve uma mudança a partir do último certame, realizado em 2015, pela Secriança (Distrito Federal, 2015). Desde então, passou-se a requerer que os candidatos ao cargo possuíssem diploma universitário, em qualquer área, quando anteriormente era cobrado apenas a conclusão do ensino médio. Mesmo com a exigência da conclusão do ensino médio a maioria deles, cerca de 90%<sup>8</sup> já possuíam nível superior completo e, em alguns casos, até mesmo pós-graduação *lato e stricto sensu* (Souza, 2012; Vieira, 2015).

Distrito Federal (2015) e <sup>9</sup>Santa Catarina são os únicos entes da federação nos quais, segundo as informações sobre processo seletivo de profissionais obtidas por esta pesquisa, o nível superior completo é um requisito para a seleção ao cargo de agente socioeducativo. Nem mesmo estados com grande número de adolescentes em cumprimento de MSE e/ou com destacados índices econômicos em relação ao restante do país, tais como São Paulo e Rio de Janeiro, impõem essa obrigatoriedade, embora existam trabalhadores com nível superior exercendo a função

As formações acadêmicas dos agentes socioeducativos do DF são bastante diversas:

<sup>7</sup> Dados disponibilizados pela Central de Vagas da Secriança – julho de 2017, os quantitativos são aproximados porque esses números mudam diariamente, com a entrada e saída de adolescentes do SSE/DF.

<sup>8</sup> Dados fornecidos pela Digep, referentes ao ano de 2016.

<sup>9</sup> <http://2016secjustica.fepese.org.br/> consultado em 22 de maio de 2017.

direito, administração, história, ciências sociais, biologia, pedagogia, química, veterinária, psicologia, turismo, contabilidade, geografia, entre outras<sup>10</sup>, o que sugere circulações e negociações, nas atuações laborais cotidianas, entre esses saberes e conhecimentos tão plurais.

O Sinase (2012) e a Escola Nacional de Socioeducação (ENS) priorizam, no perfil do socioeducador, competências pessoais voltadas ao cumprimento dos princípios dos direitos humanos, não havendo menção à delimitação de uma determinada formação acadêmica específica. Ressalvadas as profissões especializadas citadas (psicologia, serviço social, pedagogia e direito, entre outras), o documento não restringe as formações que os demais socioeducadores precisam ter, ficando a cargo dos governos locais decidirem sobre a questão. Sendo assim, podemos inferir que, de acordo com a legislação, a diversidade de áreas de formação dos agentes socioeducativos do DF não deve ser interpretada como um problema ou fonte de dificuldade de comunicação entre os trabalhadores, por exemplo. Diferente disso, tais saberes podem ser utilizados em prol da socioeducação,

*O ATRS tem uma formação mais múltipla, você tem todo o tipo de formação, desde aquele cara que cursou direito por moda, mas domina bem o direito administrativo e poderia contribuir com esse conhecimento, buscando projetos, editais, recurso público. Tem o cara que é formado em zootecnia, em informática, que poderia dar cursos. A gente tem potenciais e não consegue explorar esses potenciais e as vezes a gente não dá espaço para eles se manifestarem. Se houver uma espécie de banco de talentos, consigo aproveitar mais o potencial dessa galera, por mais que as vezes ele fique no módulo por um período, mas ele sai dali, respira, faz um trabalho e volta. Dessa forma consigo estimular ele a ficar bem, não vai pensar que está ali só para abrir e fechar cadeado (João, entrevista narrativa).*

---

<sup>10</sup>Dados fornecidos pela Digep, referentes ao ano de 2016.

O participante dá mostras de perceber que a pluralidade de áreas de formação presentes nas equipes que compõem o SSE/DF geram conhecimentos variados e podem ser potencialidade para o desenvolvimento dos membros da comunidade socioeducativa e por consequente, o alcance dos objetivos da socioeducação. A aposta na implementação de projetos elaborados pelos próprios agentes socioeducativos é uma forma interessante de ajudá-los a ressignificar suas atuações laborais, ao mesmo tempo que propor atividades diferentes para os adolescentes é uma possibilidade de desdobramento que somente é possível quando há diversidade.

Autores como Bhabha (2003), Valsiner (2012), Valsiner e Van der Veer (2000) e Vigostski (2003) compreendem a diferença como mola propulsora de desenvolvimento, para eles, é por meio do contato com as alteridades, com o diferente que o sujeito se transforma e reorganiza. É a própria tensão entre o eu e o não-eu que impulsiona o sujeito a se desenvolver.

Ao sistematizar as informações discutidas podemos traçar um perfil sociodemográfico dos agentes socioeducativos do DF. Como indivíduo médio, temos: um trabalhador do sexo masculino, lotado em unidades de restrição de liberdade, com 36 anos de idade, ingresso no SSE há 7 anos e com nível superior completo. As informações apontam ainda que se trata de um grupo heterogêneo quanto ao sexo, formação superior, idade e tempo de atuação no SSE, por conta disso, os grupos minoritários também são vozes relevantes, que integram e negociam dimensões da cultura deste coletivo.

Ainda em relação às especificidades dos ocupantes do cargo, no DF, em comparação a outros estados, avaliamos como relevante mencionar algumas informações. Em pesquisas a sítios oficiais de secretarias de estado responsáveis pela execução das MSE, no país, encontramos diferenças significativas, por exemplo, quanto aos salários iniciais pagos aos agentes socioeducativos. O salário básico oferecido aos candidatos ao cargo no último certame realizado no DF (Distrito Federal, 2015) foi de R\$ 3.730,00 (três mil, setecentos e

trinta reais), para uma carga horária de 30 horas semanais. O valor mencionado ainda pode ser acrescido por gratificações, relacionadas a: carga horária do trabalhador (possibilidade de 40 horas semanais); lotação no meio aberto ou fechado; adicional noturno (em caso de regime de plantão); e uma gratificação específica para o trabalho diretamente no módulo. O ganho financeiro recebido pelo agente socioeducativo para trabalhar em unidades de internação (local onde são pagos os maiores salários, uma vez que concentram todas as gratificações) pode estar entre as dimensões que influenciam a grande concentração dos ocupantes do cargo em unidades de meio fechado.

No Acre (2016), a última seleção simplificada para o cargo aconteceu em janeiro de 2017 e os aprovados que foram contratados podem passar até dois anos prestando serviço como agentes socioeducativos, por um salário de R\$ 2.758, 55 (dois mil, setecentos e cinquenta e oito reais e cinquenta e cinco centavos) para uma jornada de 40 horas semanais. No caso do estado do <sup>11</sup>Rio de Janeiro os últimos agentes socioeducativos contratados pelo Degase – Departamento Geral de Ações Socioeducativas, em 2015, passaram a receber um salário de R\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos reais), para trabalharem 40 horas semanais. Por fim, o <sup>12</sup>Espírito Santo convocou, no final de 2016, os aprovados para o cargo de agentes socioeducativo. Eles passaram por seleção pública para exercerem a atividade por até um ano, durante 40 horas semanais e recebendo R\$ 2.350,09 (dois mil, trezentos e cinquenta reais e nove centavos). A variação entre os vencimentos, nos casos citados, é significativa, de forma que o maior salário inicial é cerca de 50% maior que o mais modesto.

O vínculo funcional dos que trabalham como agentes socioeducativos com a administração pública também apresenta substancial diferença entre os estados brasileiros.

---

<sup>11</sup> Consultado no endereço eletrônico [http://www.degase.rj.gov.br/contratacao\\_temporaria.asp#](http://www.degase.rj.gov.br/contratacao_temporaria.asp#) em 11 de junho de 2017.

<sup>12</sup> Consultado no endereço eletrônico <https://selecao.es.gov.br/novo/PaginaConcurso/Index/28> em 13 de junho de 2017.

Em dois extremos, em virtude da realização dos concursos públicos, em 2008 e 2010, a porcentagem de agentes socioeducativos em atividade na Secretaria contratados via concurso público ultrapassa 70% do total de ocupantes do cargo no DF. Por outro lado, em Macéio, por exemplo, nunca houve concurso público para essa função, as seleções são feitas segundo avaliação de currículo e 100% dos profissionais trabalham amparados por um contrato precário (Pimentel et al., 2016). Por fim, é importante mencionar que o DF foi o primeiro ente da federação a criar uma categoria específica para o SSE, denominada de carreira socioeducativa (Distrito Federal, Lei nº 5.351/2014). As informações trazidas aqui refletem peculiaridades do cargo nesta unidade da federação e correspondem a um histórico de institucionalização da carreira, que é precário ou inexistente em outras partes do país. Seria esperado que tais conquistas revertessem em qualidade do atendimento local e taxas mais expressivas de sucesso no que se refere as futuras trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes, entretanto nem sempre foi isso que encontramos.

Estas foram análises que se propuseram a aproximar o leitor de características sociodemográficas do grupo de agentes socioeducativos em atividade no DF, abordando macro dimensões presentes no coletivo dos agentes socioeducativos. Na subseção seguinte ajustaremos o foco das análises para dimensões mais particulares dos sujeitos, explorando os nomes fictícios que os participantes escolheram para serem representados na pesquisa.

**Nomes fictícios escolhidos pelos participantes.** Nesta subseção exploraremos significações sobre os nomes fictícios escolhidos pelos entrevistados por entendermos que tais escolhas referem-se aos sujeitos que as praticaram mas também a leitura que eles fazem da coletividade da qual são parte.

Considerando isso, ao final da entrevista, ou, em alguns casos, por meio de contato posterior à mesma, solicitamos aos participantes que informassem codinomes que gostariam

que fossem utilizados para os representar na pesquisa. Com a solicitação, visamos acessar aspectos de suas identificações e compreender processos de apresentação social de si, considerando a participação ativa desses sujeitos frente aos próprios processos de significação (Bruner, 2001, 2004) dado o caráter semiótico que essa atividade de auto-nomeação detém.

Atividade que em um contexto com características de instituições totais, ou seja, “[...] local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 2003, p.11) como é o caso de unidades de atendimento socioeducativo de internação tem ainda mais relevância. Uma vez que tanto os moradores quanto os trabalhadores desses espaços ficam suscetíveis a processos de despersonalização ou até mesmo de desumanização (Campos, 2005; Chies et al., 2001; Clemmer, 1958; Costa, 2013; Ferrão et al., 2012; Goffman, 2003; Santos, 2007; Sereno, 2015; Souza, 2007, 2012).

Diante disso, apresentaremos os nomes fictícios escolhidos pelos dez participantes e alguns ensaios feitos por nós, na direção de interpretar as opções feitas por eles. A sequência que os codinomes serão apresentados não corresponde a ordem em que as entrevistas foram feitas, diferente disso, estão dispostas de forma aleatória.

*Bulldogue* foi o nome eleito pelo primeiro participante, com a explicação que “*o bulldogue é igual a mim, com cara de mal, mas bonzinho*”. O entrevistado descreveu o cachorro como sendo uma raça com aparência agressiva mas com personalidade cordial, tão como ele próprio se percebe.

Essa raça teve sua origem no século 13, na Inglaterra, e os cães eram utilizados para um esporte popular à época, o *bull-baiting* (lutas com touros) e também em lutas com ursos. Em 1835, essas lutas foram proibidas e tentou-se estimular os cachorros a brigar entre si, o

que não se solidificou porque lutar contra seus pares não era do feitio da raça. Sem a antiga função social, a raça só não foi extinta porque foi ganhando admiradores dada sua personalidade caracteristicamente dócil, embora com porte físico combativo<sup>13</sup>.

A segunda participante a integrar o estudo autodenominou-se *Sophia* e justificou sua escolha pela etimologia da palavra, *sophia*, de origem grega que significa sabedoria ou simplesmente saber. De *sophia* decorre a palavra *sophos* que significa sábio, instruído. Inferimos que a referência feita pela participante indica uma resistência e contraposição ao lugar institucional historicamente posto ao agente socioeducativo, sob uma organização do trabalho onde a uns caberia pensar (especialistas) e a outros (agente socioeducativo), agir. “*Sophia é interessante, pode ser Sophia, pelo significado*” argumentou a entrevistada.

*Steve*, codinome escolhido pelo terceiro entrevistado, é uma gíria comumente utilizada por policiais brasileiros quando se dirigem a outro policial<sup>14</sup>, especialmente em situações públicas, onde avaliam como conveniente não tornar públicos os respectivos nomes próprios. O termo está associado à popularização dos filmes policiais estadunidenses no Brasil, muitos deles estrelados por Steven Seagal. A escolha do termo, segundo o participante, reflete sua intencionalidade de manter o anonimato. Entretanto, tendo em conta seus posicionamentos ao longo da entrevista, duas possíveis ambivalências chamam a atenção e merecem destaque. A primeira é que embora tenha escolhido uma gíria do universo simbólico dos policiais para codinome, *Steve* é veemente ao negar identificações mais estreitas entre essa categoria e a atuação de agentes socioeducativos.

*Eles [os adolescentes] não veem, não adianta. Por mais que o agente queira ou que alguém pense, o adolescente não vê a gente como polícia, eles não enxergam a gente não exatamente como polícia que vai prender, eles sabem que a função do agente é outra* (Steve, entrevista narrativa).

---

<sup>13</sup> [www.tudosobrecachoros.com.br/bulldogue-ingles](http://www.tudosobrecachoros.com.br/bulldogue-ingles), consultado em 28 de março de 2017.

<sup>14</sup> <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120727055421AAE2xgB> consultado em 28 de abril de 2017

A segunda ambivalência é que embora a gíria se baseie na ideia de anonimato, invisibilidade, *Steve* defende que não há como atuar no SSE sem contato e envolvimento, portanto visibilidade. *“Eu acho que é impossível você não ter nenhum tipo de envolvimento [...] querendo ou não a gente tem esse contato e tem que ter esse contato com os adolescentes”* (*Steve*, entrevista narrativa).

*Telma*, codinome da quarta participante, foi escolhido por desconhecer a existência de alguém com o mesmo nome no SSE/DF e, desse modo, compartilha com ocupação com o não reconhecimento de seus posicionamentos expressos na pesquisa. *“Pode por Telma, não conheço nenhuma no sistema com esse nome, acho que não tem ninguém.”*

*Ramos da Alma* foi adotado como codinome pela quinta participante. Durante a entrevista narrativa a participante falou sobre distintos processos pessoais de mudança em curso e sobre os espaços que o trabalho como agente socioeducativo ocupa em sua vida. Um dos significados da palavra ‘ramo’ refere-se aos ramos das árvores que, tal como utilizado no seguinte excerto da entrevista da participante, ilustra a ideia de uma alma em florescência.

*Estou em processo de constante mudança [...] esse desejo de reconstrução do outro, a partir de mim e de mim a partir do outro. Não sei até onde isso é bom, porque ao mesmo tempo que me alegra, me angustia, ao mesmo tempo que me encanta, me amedronta, é um negócio estranho, não sei explicar, mas gosto muito do que faço, muito mesmo! Acho que daqui uns tempos, vou olhar e vou falar assim ‘Gente, eu estava bem, mas agora as coisas estão tão melhores, estou vendo tão além, coisas que eu nunca poderia fazer e que agora me vejo fazendo’* (*Ramos da Alma*, entrevista narrativa).

Para a perspectiva dialógica do desenvolvimento humano orientadora da pesquisa, processos de significação constituem-se por meio de movimentos dialógicos e semióticos que se desdobram de materialidades espaciais, temporais e culturalmente localizadas. Não se

encerrando enquanto há vida, tal como elos inconclusos de uma cadeia que se transforma mutuamente. Tais processos não são, tão pouco, lineares e harmoniosos, como narra a participante.

O nome fictício, *Ronald*, foi escolhido pelo sexto participante como homenagem a um adolescente que ingressou no SSE/DF e que foi mencionado durante a entrevista narrativa, “*Põe o nome do Ronald, então*”. A opção pelo nome de um adolescente sugere uma estreita vinculação, uma relação de proximidade entre agente socioeducativo e adolescente, contrastando com outras escolhas que motivaram-se pelo anonimato.

O sétimo participante optou por ser chamado de *Moicano*. Nome de uma confederação de índios estadunidenses composta por cinco tribos e quarenta aldeias que viviam em torno do vale do rio Hudson, no atual estado de Nova Iorque. A língua falada por esse grupo indígena era a moicana, hoje extinta.<sup>15</sup>

Podemos fazer uma associação entre a extinção da língua falada por um povo (como forma de comunicação e identificação) e reflexões feitas pelo participante, durante a entrevista, que escolheu o nome dessa tribo. Para *Moicano* atualmente há dificuldades na comunicação entre agentes socioeducativos e adolescentes em cumprimento de MSE, potencializadas pelo fato de que os dois grupos pertencerem, em sua maioria, a classes sociais distintas:

*Seria mais ou menos como colocar alguém que só fale o idioma alemão para se comunicar com quem somente fala o idioma português. O máximo que eles conseguem se entender é por gestos e, na prática, é isso: abaixa, levanta, vai, volta, aponta, coloca seta, uma faixa amarela no chão, não há uma comunicação em que ambos consigam se entender.*

A oitava participante nomeou-se de *Fernanda* e não justificou a escolha.

---

<sup>15</sup> <https://www.dicio.com.br/moicano/> consultado em 25 de abril de 2017.

O nono participante optou por denominar-se *Ressocializador*. Escolheu esse nome por sintetizar o modo como compreende sua função enquanto agente socioeducativo.

*Então, eu poder proporcionar para eles uma coisa que eles nunca vivenciaram. É uma coisa mínima, mas para eles, é muita coisa! Uma luz nessa escuridão toda, é uma luz! Então foi muito legal isso. E o que me abriu essas possibilidades foi eu ter a função de ATRS.*

Por fim, *João*, foi o codinome escolhido pelo décimo e último participante. Suas motivações para a escolha tampouco foram mencionadas pelo participante, o que foi respeitado por nós.

Os nomes acima discutidos podem ser compreendidos como processos de significação dos entrevistados em relação a si próprios e ao contexto laboral do qual são parte. São processos de cunho semiótico, forjados cultural e dialogicamente em uma dança de mútuas influências, onde os dançarinos são os sujeitos e as alteridades que os circundam, vinculados por uma separação inclusiva, onde são diferentes mas estreitamente constituídos.

Essa figura de linguagem busca evidenciar a singularidade do sujeito humano, ao mesmo tempo em que está indissociavelmente atrelado as relações sociais e culturais que o cercam (Valsiner & Van der Veer, 2000). Compreendemos então, o sujeito, em um processo incontestável de imersão e relação, mas existindo no-seu-lugar-no-mundo. É este lugar-no-mundo que implica na diferenciação entre o sujeito e a cultura, que são, ao mesmo tempo, interdependentes e distintos. Ou, conforme Costa e Lyra (2002), “um sujeito imerso na atividade sociocultural, mas capaz de pensar sobre ela, mudá-la e aprimorá-la, resgatando assim, em sua autonomia através de sua característica de sujeito semiótico” (p.237).

## **Eu e o Sistema Socioeducativo**

O segundo eixo temático está organizado em duas subseções, utilizando-nos de dois

mosaicos, debateremos sobre: (a) a inserção dos participantes no sistema socioeducativo, abordando motivações, expectativas e impressões desses profissionais nos seus primeiros contatos com o cargo de agente socioeducativo, e em seguida, (b) reflexões que os sujeitos trazem baseados no percurso percorrido como agente socioeducativo. Dito de outra forma, o primeiro mosaico reporta-se mais especificamente à entrada no SSE, prestigiando inclusive movimentos anteriores a ela, e o segundo mosaico localiza-se no ‘durante’ o sistema, por assim dizer, focando o processo de estadia como trabalhador do SSE. Apresentaremos, portanto, os mosaicos e logo após cada um, discutiremos as negociações que nos chamaram mais atenção nas falas apresentadas.

A tabela 7 orientará o leitor sobre as temáticas que discutiremos após a apresentação do mosaico I.

Tabela 7

*Temáticas discutidas no mosaico I*

Mosaico I: “E assim eu vim parar aqui no sistema socioeducativo”	Atração pelas benesses do serviço público (estabilidade, salário, etc.) Desconhecimento / estranhamento com o cargo Identificação / apropriação com o cargo
--	--

**Mosaico I.** *Era recém chegado em Brasília e acabei vindo para o sistema por uma casualidade / foi o meu primeiro emprego com carteira assinada, um contrato temporário na Secriança, era muito diferente de todo o universo que eu conhecia /. Na época alguns colegas haviam comentado comigo que havia um concurso para trabalhar com jovens e adolescentes, / como eu prestava serviço autônomo, fazendo alguns bicos e estudando para concurso fiz o de 2008 /, mas perdi a prova, depois fiz em 2010 e passei! / Na verdade estava buscando um pouco a estabilidade financeira, que me desse um suporte. / Eu já era concursado, / era professor e trabalhava no [nome do órgão] / só que lá, à época, o salário*

*era pelo menos a metade desse que estou agora. / Até já tinha passado no [nome do órgão], só que não tinha sido chamado, passei na [nome do órgão] também e não tinha sido chamado, foi quando saiu esse, aí olhei a descrição do cargo e falei 'É esse! Quero estudar para esse!'. / Foi uma fase de estudar para tudo quanto é concurso, a situação estava difícil e não tinha como escolher muito, era o que vinha aparecendo e esse foi um deles. / Lembro de ter saído de uma reprovação, estava bem chateado na verdade e aí saiu esse, bateu aquele preconceito, / só sabia que ia trabalhar com bandido, / era o único conhecimento que eu tinha do trabalho que eu ia executar. / Então tinha que ir para lá, fazer isso aí. / Só imaginava que era com os menores infratores, mas não sabia o que eu ia fazer, qual era o meu trabalho, como funcionava lá dentro, o meu mundo não era esse, eu não tinha a menor ideia do que eles faziam lá, só sabia que existia, / mas arrisquei e deu certo! Para ser sincero foi mais porque era um concurso atrativo, com muitas vagas, que eu tinha condições de passar e não porque, 'Ah, quero fazer isso, entendeu?' / Á época, passei em dois e acabei optando por ficar nesse. / Quando entrei o salário era o dobro do outro, / atualmente acho que está elas por elas, mas eu gosto muito desse meu trabalho de ATRS, / não me arrependo da escolha, sou mais feliz aqui do que eu acredito que seria lá. / E assim eu vim parar aqui, no sistema socioeducativo, / ao longo dos anos fui pegando gosto e hoje realmente faço por prazer, faço porque gosto! / Mas quando comecei, pensava: 'Meu Deus do céu!' Um pavor total, aquele lugar tenebroso, parecendo um Carandiru. Fedorento! Eu nunca tinha tido um contato tão próximo com o perfil de interno, e tem cara mesmo de bandido. Muito medo! Muito grilado com aquilo tudo e pensando 'Meu Deus do céu, que barca furada que eu estou?'*

Em um contexto econômico de precarização do mundo do trabalho, os concursos públicos exercem forte atração nos trabalhadores, devido às garantias e vantagens que auferem aos seus nomeados (Antunes 1999; Rosenfield, 2003). No Distrito Federal essa

premissa é ainda mais verdadeira pois, Brasília, capital do DF, concentra as sedes dos poderes executivo, legislativo e judiciário, assim como de diversos órgãos federais, e por isso, oferece um grande número de postos de trabalho na administração pública. Tal característica do contexto local exacerba-se nos enunciados dos participantes da pesquisa. São comuns vozes que relatam como motivação primária para o ingresso no cargo de agente socioeducativo o salário oferecido e a estabilidade proporcionada pelo regime estatutário.

Além da atração pelos salários e estabilidade funcional percebemos ainda o desconhecimento das reais atividades cotidianas sob a responsabilidade do trabalhador ocupante do cargo. Ou seja, a combinação entre: maior atração pelos benefícios da função do que pelas atividades desempenhadas, somada ao desconhecimento ou visão fantasiosa do que se precisa fazer ao longo do mês para ter direito aos benefícios mencionados sugere uma equação potencialmente delicada, em que o profissional relaciona-se com seu trabalho de forma prioritariamente instrumental (Andrade, Tolfo & Dellagnelo, 2012; Rosenfield, 2003).

Dito de outra forma, para algumas das vozes apresentadas no mosaico a atuação laboral como agente socioeducativo é percebida, com maior destaque, como estratégia para alcançar benefícios e menosprezada como atividade em si. Todavia, essa relação não é rígida e nem causal, no curso da experiência humana, há espaço para novas elaborações e ressignificações, o que ficou demonstrado nas falas de alguns participantes que embora tenham sido atraídos para o cargo pelos ganhos do concurso público verbalizaram construção de íntimas vinculações com o trabalho e satisfação com a atividade que exercem.

Desta forma, o que o mosaico nos apresenta é a dinamicidade de processos de significação, uma vez que os sujeitos podem reinterpretar as leituras que fazem sobre o trabalho, apresentando-nos ainda, a possibilidade de coexistência entre queixas e realizações, frustrações e aprendizado. Diversas falas do mosaico ilustram o que acabamos de discutir, ressaltando, no entanto, que tensões, negociações e conflitos desta natureza apareceram

também em outros mosaicos apresentados mais adiante.

Importante evidenciar ainda, que constam vozes em que a busca pelo ingresso no SSE se orientou também pelas atribuições da função, pelas atividades realizadas, com referências ao trabalho cotidiano com os adolescentes e também ao desejo de um trabalho menos exigência de formalidade e com impacto social, tal como nas falas a seguir, retiradas de outros trechos das entrevistas.

*Eu já era servidor público, mas tinha que trabalhar todo engomadinho e eu não gosto, gosto muito mais desse meu trabalho como ATRS /aí, quando li as atribuições, o público, esse lance do social, falei, 'é esse!'* (Trechos de entrevistas narrativas).

O desconhecimento ou o receio sobre o que esperar do cargo, frequente nas narrativas de alguns participantes, expõe negociações entre posicionamentos e intencionalidades pessoais, como por exemplo, submeter-se a uma seleção pública sem ter ideia do que se trata o cargo a que se pretende ocupar e a responsabilidade estatal, que deve ter clareza sobre as competências e habilidades que a função exige e planejar seleções e formações continuadas que apontem para essa direção.

Castelar, Veloso, Ferreira e Soares (2010) e Helal (2008) criticam a forma como os concursos públicos são realizados no Brasil, segundo eles, há, hegemonicamente: a valorização de conteúdos teóricos, geralmente desarticulados do cotidiano que o trabalhador enfrentará; instrumentos genéricos, repetitivos e pouco específicos e menosprezo por dimensões de relações interpessoais. Questionam ainda que da forma como são realizados fortalecem estratificações sociais, onde, com escassas exceções, as vagas são ocupadas por parcelas específicas da população. Em outras palavras, o que os autores apontam é que aqueles normalmente aprovados ou reprovados em concursos públicos pertencem a estratificações sociais diferentes.

Acrescida a essas questões que se referem aos concursos públicos de uma forma geral, não especificamente para o cargo de agente socioeducativo, os primeiros contatos dos entrevistados com a função ocupada foram marcados por ambivalências. Alguns participantes demonstraram concepções pessoais que contradizem as determinações legais que regem o cargo que acabaram de assumir. Há falas que ao se referirem de maneira depreciativa a adolescentes, público de suas intervenções, os participantes ilustram um dos grandes desafios do SSE (Carmo, 2015; Valente, 2015) que é a superação do paradigma da situação irregular (Código de Menores) pelos princípios das legislações sobre direitos humanos.

Um dos objetivos do Sinase (2012) é servir como parâmetro para as ações socioeducativas e assim diminuir a discricionariedade nas atuações de seus implementadores, garantindo-se que os trabalhadores do SGD, dentre eles, os do SSE, ajam embasados nos pressupostos dos direitos humanos. As falas acima apresentadas são exemplos de visões que podem expressar convicções pessoais contrárias ao que propõe a legislação.

Estudos como os de Adami & Bauer (2013), Bauer & Adami (2015) e Valente (2015) mostram a importância de orientadores legislativos para minimizar a discricionariedade dos implementadores de políticas públicas. Todavia, problematizam que ela sempre existirá em algum nível, uma vez que relaciona-se estreitamente com valores e concepções pessoais dos trabalhadores e que estes, por sua vez, influenciam suas práticas laborais. Desta forma, é importante que formações continuadas não se limitem a transmitir conhecimentos teóricos, mas busquem contribuir com a construção de processos de significação em relação ao trabalho e criem metodologias em que os trabalhadores se apropriem do momento de formação, para que se tornem espaços de promoção de desenvolvimento (Lima & Barros, 2016; Sereno, 2015; Souza, 2012).

A segunda subseção do segundo eixo temático apresentará, utilizando-se também de um mosaico, o modo como os participantes se percebem desde a entrada no SSE,

evidenciando processos reflexivos do sujeito com ele mesmo. Enquanto o mosaico anterior trouxe o processo de entrada, neste, discutiremos as reflexões advindas das vivências desde a entrada. Após o texto, conforme a organização utilizada até aqui, discutiremos temáticas trazidas no mosaico, como: realizações e dissabores; aprendizados e medos; vinculações e adoecimentos vivenciados por agentes socioeducativos em seus cotidianos laborais, organizados de acordo com a tabela 8.

Tabela 8

*Temáticas discutidas no mosaico II*

Mosaico II: “Todo trabalho afeta, mas esse afeta de uma forma diferente”	Processos de sofrimento e de adoecimento Processos de ressignificação e de resistência a uma cultura carcerária
--	--

**Mosaico II.** *O que sei é que o sistema acabou comigo, me massacrou, sou totalmente outro de quando entrei, todos os ATRS são, muitos especialistas também, a vida da pessoa muda! Nunca me fez bem ser ATRS! Nem para mim e nem para ninguém. / As únicas pessoas que são um pouco indiferentes ao trabalho são pessoas que não batem bem da cabeça, / porque ali é um ambiente que nos adoce demais. / Quando eu entrei era igual a um adolescente infrator, não obedecia regras, leis, queria fazer só do meu jeito, conforme minha cabeça, era muita imaturidade, demora para pessoa se entender. Na verdade a gente vai amadurecendo com os anos, trabalhando na função a gente vai amadurecendo aos poucos. / Mas as primeiras semanas no Caje foram difíceis, não tem como não ser, é impossível alguém dizer que acha aquilo ali normal, / é assustador, eu nunca tinha vivido aquilo, foi muito impactante, foi aquela coisa de cinema, você se vê em uma prisão, com uma cultura carcerária mesmo! / Além da cultura, a estrutura física também não ajuda, / tinha um módulo no Caje que depois foi fechado, que a galera dizia, ‘[...]lá o pessoal fica como bicho’ acho que nem bicho fica daquele jeito, não imagino um animal que merecesse uma situação*

*daquela, era horrível, sujo, fétido, com mosca, escuro. / Não consigo entender essa estrutura como uma forma de reintegrar ninguém. / Logo no começo era comum eu sonhar com oCaje, era comum eu chegar em casa depois do plantão e na hora de tomar banho ficar sentindo o cheiro do módulo, era como uma memória olfativa. Além disso, ficava muito nervoso, estressado, como o Caje era um ambiente de muita gritaria, muita confusão eu chegava em casa dizendo: ‘O quê que foi? O quê que você quer? [gritando]’. Ficava bravo porque naquele ambiente de violência você acabava ficando violento também, até por defesa. Só que fiquei doente por conta disso, / foi um processo psicológico muito complicado, estava totalmente desconectado, ia trabalhar chorando, horrível. Era terrível! Adoecei porque eu não tive nada, não tive apoio nenhum, não tive curso de formação, nem sequer alguém para me orientar dentro do sistema. / A questão da ansiedade também aumentou muito, eu não tomava remédio e agora tomo. / Aí, com o tempo parece que a gente se anestesia, não sei se é um mecanismo de defesa, mas essas coisas físicas, por exemplo, não te assustam mais e você vai ter que ter cuidado com excesso de autoconfiança, para não sair de um extremo para o outro. Você tem que tentar equilibrar, achar um meio termo entre confiar, mas ao mesmo tempo com segurança, com prevenção. / Com o tempo, eu já nem via tanta sujeira, apesar de saber que era imundo, também nem via tanto perigo, apesar de saber que era muito perigoso. E começava a achar, talvez pelo tempo, mais familiar, mais próximo, mas aquilo tudo não tinha nada de familiar, nem de próximo, parecia mesmo com o um mecanismo de defesa para conseguir estar lá. / O fato é que todo trabalho afeta, mas esse afeta de uma forma diferente. Você fica menos paciente, / vi também que estava um pouco mais insensível, no sentido de ‘Alguém está estocado<sup>16</sup>? Está sangrando? Não? Então está tudo bem, vai se resolver [risos]’. / O pessoal lá em casa também nota diferença, acha que eu não deveria trabalhar no plantão, porque querendo ou não, mesmo inconsciente, fico ansioso na véspera.*

---

<sup>16</sup> Estoque é o termo utilizado para englobar diferentes tipos de objetos perfuro-cortantes produzidos por adolescentes em unidades de internação. Sendo assim, se alguém foi atingido por um estoque, se diz que a pessoa foi estocada.

*Teve um tempo que eu estava bebendo demais e isso atribuo ao trabalho, acho que a gente tem que ter um acompanhamento psicológico. Não que eu esteja doido, nem nada, mas poxa, você vê o cara morto e ter que ir trabalhar no outro dia? / Teve uma rebelião que fui trabalhar no outro dia com os mesmos adolescentes! Como é que o estado permite isso? / E às vezes o cara acha que está legal e vai deixando mas vai ficando com aquilo por dentro, ai vai beber, passa a beber muito, a ter dificuldades financeiras, falo de vários casos que conheci, principalmente de consumo de álcool. Quem já viu morte, que nem eu, quem já viu furada, essas coisas, sabe que quando tem esse problema fica muito complicado depois. / É muito difícil você passar por situações de porrada múltipla e continuar sendo a mesma pessoa, não volta a ser o que era de jeito nenhum! A pessoa dorme mal, tem pesadelo de que está virando refém, medo de andar nos lugares, perde a paz. / É difícil ficar em um ambiente onde vejo pessoas matando outras. / Tinha sido uma morte muito feia, com lençol, nunca tinha visto aquilo, sabe? Chegar e vê a pessoa pendurada, nunca tinha visto aquilo, alguém morto daquela forma e ainda ter que tirar, massagear, fazer de tudo para sobreviver por que na outra vez foi assim e deu certo, então podia dar certo ali também. Mas aquilo foi horrível, foi muito horrível! Me chocou demais! Ao mesmo tempo que você fica tentando o tempo todo trazer humanidade você vê uma atrocidade. / Aquilo me fez muito mal, fiquei alguns meses com aquela cena na cabeça. Todas as vezes e eu entrava no módulo, vinha aquela coisa 'Caramba! Nossa! Morreu alguém?'. A gente tentou, mas não conseguiu evitar, por isso acho que a pior coisa no sistema é a morte, quando acontece parece que fica um peso muito grande. Já vi colega ferida, vi dois internos mortos e foram sentimentos diferentes, mas todos geraram essa mesma coisa 'Não quero estar aqui, não quero presenciar isso de novo'. / Outra experiência que vivi e que para mim foi uma cicatriz profissional porque naquele contexto eu não tinha a cabeça que tenho hoje, mas percebo que pude viver uma experiência minha, de alguém planejar minha morte. Alguém passar a noite arquitetando, 'vou fazer, vou*

*fazer’, e na hora que pensou, ‘vou fazer’, a coisa não deu certo! Graças a Deus não deu certo! / Por outro lado, tem também as situações que conseguimos reverter! Gosto muito desse meu trabalho de ATRS por isso, tenho satisfação na maioria das vezes, converso com aqueles moleque tudo! / Uma situação que me marca é quando você acalma um pedrinha<sup>17</sup> daquele. O menino chorava de fome, quando você ia dar comida o cara ficava todo feliz! Ah, é bom! Quando você trata bem, isso deixa a gente feliz, acho que isso faz parte da educação. / O garoto guardava comida, aí eu disse, ‘Não cara, precisa guardar não, come tudo que de noite te dou outro’. Tem como não ficar satisfeito com isso? / Com essas experiências a gente vai aprendendo a ficar um pouco mais calmo, a resolver as coisas com a cabeça fria, a analisar melhor as coisas. Fui amadurecendo e melhorando nesse sentido, de não ser tão precipitado nos julgamentos ou nas ações e tentar agir de uma forma um pouco diferente, porque tem coisas que a gente vê que não funciona. Acho que mudei muito nesse sentido, passei por essas mudanças de aprender a lidar mais com as minhas emoções e ter que entender melhor as emoções dos outros também, tanto dos colegas de trabalho quanto dos adolescentes. / A ponto de chegar e falar: ‘Estou com o público certo, fazendo a coisa certa!’, apesar de ter dias de estar lá e falar ‘O único lugar que eu não queria estar era esse lugar’. / O que posso afirmar é que mudei demais, pessoalmente falando, tive um crescimento gigantesco de trabalhar com os (as) adolescentes, de conviver com a realidade deles. / Com o tempo você vai aprendendo que aquele feio que se vê com os olhos, tem algo de belo ali, por mais feio que se mostre. Além dessas grades, além do ato infracional tem gente aqui dentro, tem gente que pode melhorar porque a gente melhora toda hora. Então, tem gente lá que pode melhorar e esse é o nosso trabalho. Então, não fique olhando só as grades, olhe também as pessoas - as que estão do lado de lá e as que estão do lado de cá da grade. / Quando você tem empatia você sente a pessoa e você acaba vivenciado o processo*

---

<sup>17</sup> Referência a usuários de crack.

*da pessoa também e isso é um aprendizado muito grande. / Sinto que cresci como pessoa, como ser humano, como pai, sou pai hoje, cresci como homem, como cidadão, por que são muitos exemplos, muitas histórias, muitos casos. / Muita coisa que a gente vê, começa a refletir sobre nossa vida, nosso meio. É uma grande lição! Esse trabalho é de extrema importância para a sociedade!*

Direcionamos esta pesquisa para os agentes socioeducativos como público estudado por entender que o alcance dos objetivos da política pública de atendimento a adolescentes em cumprimento de MSE pressupõe a construção de comunidades socioeducativas, onde todos os envolvidos desenvolvam-se e aprendam com e pela participação e cidadania (Sinase, 2012; Unicef, 2011). Em outras palavras, o SSE somente se constituirá como contexto facilitador de emancipação para os adolescentes à medida que o mesmo aconteça também em relação aos trabalhadores, tendo em vista que processos de desenvolvimento humano acontecem de forma bidirecional, em mútuos diálogos e influências entre o contexto socioinstitucional e o sujeito. Não sendo possível que apenas um elo seja afetado por processos semióticos e culturais enquanto o outro, mantenha-se indiferente (Bhabha, 2003; Geertz, 1978).

Por isso, interessa-nos dialogar sobre processos de significação e subjetivação percebidos pelos participantes a partir de suas inserções no SSE. Tendo em vista que o mosaico acima condensa muitas dimensões de análise relacionadas a experiências e elaborações dos entrevistados, pinçaremos algumas para nortear a discussão da subseção. Iniciaremos discutindo (a) processos de sofrimento e adoecimento vinculados ao trabalho expostos pelos participantes e em seguida; debateremos (b) estratégias de resistência e ressignificações dos profissionais, adotadas como forma de buscar qualidade de vida e vinculação ao trabalho.

O que os interlocutores nos sinalizam é que independentemente das formas como se relacionam com o trabalho (distantes ou implicados) não é possível ser indiferente ao cenário do qual são parte, o que transparece acima na forma de signos de intenso afeto, tanto negativos (*me massacrou; é assustador; horrível; fétido; fiquei estressado, violento, desconectado, insensível*) quanto positivos (*aprender a lidar mais com as minhas emoções e ter que entender melhor as emoções dos outros também; crescimento gigantesco; cresci como pessoa; uma grande lição; fui amadurecendo e melhorando*, entre outros). Para Valsiner (2012, 2016) isso se dá porque o contexto age como organizador semiótico, canalizando experiências subjetivas, sem contudo, determiná-las.

Para vários participantes, a inserção no SSE trouxe experiências inéditas em suas vidas, o que exigiu mudanças e adaptações para lidar com a nova realidade. Como nem todas as novidades foram elaboradas como sendo benéficas, foi recorrente nas falas dos entrevistados a referência ao uso de medicamentos e de drogas lícitas como ferramentas para a superação de alguns dos desdobramentos de experiências desconfortáveis (ansiedade, medo, falta de sono, entre outros). Embora tenhamos optado por não apresentar ao leitor os autores de cada fala, como mecanismo para manter o anonimato dos participantes, os relatos mostram que os trabalhadores que expõem esvaziamento de significação em relação a função de agente socioeducativo são também os que mais noticiam sobre sofrimento psíquico.

Convergem com essa discussão alguns dos resultados de um estudo feito sobre a saúde mental dos trabalhadores do SSE/DF (Rego, 2017). A pesquisa mencionada orienta-se teórica e epistemologicamente por princípios diferentes dos utilizados no presente estudo, mas será mencionada devido as convergências entre o grupo de participantes (agentes socioeducativos do DF) e as queixas sobre saúde mental. Rego (2017) identifica que 35,5% dos profissionais que atuam no SSE/DF já se afastaram de suas atividades laborais devido a atestados médicos e acidentes de trabalho. Os principais motivos dos atestados foram:

depressão (28,2%); estresse (25,7%) e transtorno de ansiedade (20,3%). Tais quantitativos são alarmantes por sinalizarem que quase 75% das licenças do trabalho na Secretaria por motivo de doença se dão por questões de saúde mental (Rego, 2017).

Levantamento da Universidade de Brasília (UnB), com dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), mostra que 48,8% dos trabalhadores que se afastam por mais de 15 dias do emprego sofrem algum transtorno mental, sendo a depressão o principal deles. Em Brasília, problemas como estresse, depressão e síndrome do pânico correspondem a cerca de 60% dos motivos de ausência de servidores públicos estatutários, não incluídos as polícias Civil e Militar nem o Corpo de Bombeiros, segundo pesquisa da Subsecretaria de Saúde, Segurança e Previdência dos Servidores (Subsaúde), que analisou ocorrências do biênio 2011 e 2012<sup>18</sup>.

Estudos realizados especificamente com agentes socioeducativos (Soares, 2013; Greco, 2011; Greco et al., 2013) identificaram relatos frequentes de sofrimento no trabalho, estresse, e distúrbios psíquicos menores, como sendo algumas das dificuldades vividas pelos profissionais no cotidiano das unidades de atendimento socioeducativo.

Agentes penitenciários, embora formem um grupo distinto dos agentes socioeducativos, estão submetidos a condições laborais parecidas e tem sido objeto de pesquisas que indicam resultados semelhantes aos apontados acima no que se refere ao adoecimento profissional (Fernandes et al., 2002; Dos Santos et al., 2010; Lourenço, 2011; Minuzzi Tschiedel, & Kieling Monteiro, 2013). Em ambos os contextos, nota-se estreito elo entre as materialidades e processos semióticos, elevando a potência de adoecimento que o cárcere apresenta, não apenas nos sujeitos privados de liberdade, mas também nos trabalhadores (Aguiar, 2006; Santos, 2007).

No caso específico dos agentes socioeducativos, por mais similares que sejam as

---

<sup>18</sup>Consultado no endereço: <http://www.correiobraziliense.com.br/brasiliadopada/> em 22 de junho de 2017.

condições institucionais, físicas e organizacionais a que estão submetidos, as formas como significam o trabalho podem variar entre os sujeitos e, inclusive, no mesmo sujeito, quando se consideram momentos diferentes de seu curso de vida. Cada sujeito tem papel ativo na construção dos seus processos semióticos a partir de experiências propiciadas pelo contexto de trabalho, no caso; entendendo que significações não são reproduções lineares do que se viveu, nem tão pouco, indiferentes ao que se passou, há tensões intrínsecas presentes em todo processo semiótico, aspecto que ajuda a compreender a emergência de oposições nas vozes dos participantes.

Conforme anunciamos no início das discussões sobre o presente mosaico, assim como há experiências de sofrimento e adoecimento em agentes socioeducativos em relação a suas atuações laborais, também há vivências interpretadas como de aprendizado, realização e satisfação com a função desempenhada. E são justamente essas que debateremos na sequência.

Apesar de convergirem sobre as condições insalubres e similares a presídios presentes nas unidades de atendimento socioeducativo – especialmente as que acompanham medidas de restrição de liberdade – os participantes evidenciam formas diferentes de lidar com o mesmo contexto. Lemos no mosaico, sobre adoecimentos, ansiedades, medos, mas também sobre aprendizados, desenvolvimentos, realizações e relações afetivas. Para alguns dos entrevistados, mesmo diante de todas as dificuldades (que conforme apresentaram, são muitas) há vinculações com a função desempenhada. Há agentes socioeducativos que percebem em si amadurecimento pessoal e profissional, mediados pelas experiências vividas no SSE. O que mostra que o desenvolvimento não segue uma trajetória única e pré-determinada, não sendo, portanto, coerente cobrar padrões de pessoas com potencialidades, dificuldades e trajetórias tão plurais.

Ao longo do mosaico ficam evidentes alguns dos movimentos de resistência a uma

adoecedora cultura da cadeia comumente encontrada em unidades de atendimento socioeducativo (Campos, 2005; Chies et al., 2001; Costa, 2013; Goffman, 2003; Santos, 2007; Souza, 2007), ao mesmo tempo que questionam interpretações deterministas e lineares sobre processos de desenvolvimento humano. Os participantes apresentam em suas falas a forte intensidade de tensões, conflitos e negociações que vivenciam cotidianamente em seus cenários de atuação laboral, mas que nem assim são capazes de cercear processos de fortes vinculações afetivas.

Contradições, ambivalências e negociações com alteridades tão expostas pelos participantes são compreendidas pelo paradigma epistemológico orientador desta pesquisa como propulsoras de processos de desenvolvimento humano. Todavia, isso não quer dizer que defendemos condições opressoras como potenciais promotoras de desenvolvimento. O que se propõe é uma compreensão mais ampla e com menos juízo de valores, que estes não sejam atrelados a condições predeterminadas e homogeneizantes, tão pouco vistos como lineares e padronizados. Processos semióticos e dialógicos não coadunam com determinismos e pretensões de completo controle.

Alteridade e polifonia foram dois conceitos discutidos no capítulo sobre a fundamentação teórico conceitual (capítulo 2) e que aparecem recorrentemente nas falas dos participantes. Com frequência é possível perceber nos mosaicos, não apenas nos desta subseção, mas nos demais que compõem o capítulo, momentos em que as falas dos sujeitos são permeadas por diversas outras, uma vez que os agentes socioeducativos narram as experiências vividas no sistema de forma dinâmica, em movimentos que ora remetem a colegas, ora a familiares, adolescentes, entre outros, ilustrando que somos constituídos na relação com a alteridade e que por serem diversas ao longo da vida, nosso discurso compõem-se por diversas vozes, portanto, polifônico.

Ressaltamos que essas diversas vozes não são apenas de pessoas com as quais o

sujeito porventura se relacionou, podendo inclusive não se referirem a uma relação interpessoal. A estrutura física, a organização do trabalho e a cultura institucional, por exemplo, são alteridades que coproduzem processos semióticos com os sujeitos. Importante salientar ainda que as alteridades não são neutras, mas construídas e permeadas por disputas de poder e intencionalidades, culturalmente situadas.

A admissão da existência de “vários outros em nós” leva-nos a outro conceito explorado pela perspectiva dialógica do desenvolvimento humano, o de alteridade, uma vez que reconhecemos que não somos destacados do outro, mas ao invés disso, constituídos com o outro. É uma fronteira tênue e em movimento entre o eu e o outro, permitindo que o eu se diferencie do outro, ao mesmo tempo que se reconhece como eu a partir do referencial do outro, do não-eu. Ou seja, a alteridade é imprescindível para a própria concepção do ser humano, uma vez que é impossível pensá-lo separado das relações sociais que o ligam ao outro (Bruner, 2004; Pino, 2005).

Dito isso, concluímos essa discussão defendendo que há diversidade de vozes e posicionamentos quanto à atuação do agente socioeducativo do DF e que visibilizar tensões polifônicas, por mais fortes que possam ser as vozes hegemônicas, é uma estratégia de reconhecimento e de resistência diante de estruturas de controle que atingem os envolvidos (Campos, 2005; Chies et al., 2001; Clemmer, 1958; Costa, 2013; Ferrão et al., 2012; Goffman, 2003; Santos, 2007; Sereno, 2015; Souza, 2007, 2012).

### **Alteridades no Sistema Socioeducativo**

No terceiro eixo temático, também apresentado em forma de mosaico, retrataremos relações interpessoais dos participantes em seus contextos laborais. As mais evidentes são entre os agentes socioeducativos e seus pares e os agentes socioeducativos e os especialistas, transversalizadas por formas como estes profissionais percebem e se relacionam com os

adolescentes em cumprimento de MSE. A partir das falas dos entrevistados exploraremos convergências, negociações, conflitos e potencialidades presentes nas interações interpessoais, conforme sintetiza a tabela 9.

Tabela 9

*Temáticas discutidas no mosaico III*

Mosaico III: “Acho que é muito mais positivo do que negativo”	Relacionamentos entre pares (agentes/agentes socioeducativos) Relacionamentos entre agentes socioeducativos e especialistas Concepções sobre os adolescentes
---	--

**Mosaico III.** *O módulo é um inferno, / na internação você é carcereiro e ninguém quer saber a sua opinião, então é fazer o que você é pago para fazer e pronto, acabou. O que não consigo entender é porque tanta proteção para vagabundo, isso não entra na minha cabeça, não vou conseguir ficar vendo isso pelo resto da vida. ‘Você aposentaria na Papuda<sup>19</sup>?’. Aí, beleza, pelo menos lá é um pouquinho menos de proteção. / Por essas e outras coisas que para mim a melhor parte do trabalho são os colegas, a convivência com os colegas dentro do módulo. Como todo mundo ali está no mesmo barco, para distensionar o ambiente a gente tenta compensar fazendo muita brincadeira para quebrar um pouco desse clima de tensão, do medo que no fundo todos nós temos de virar refém em qualquer plantão. Essa forma de ficar fazendo graça, brincando um com o outro, somada ao fato do plantão ser 24 horas, faz você ter um vínculo mais forte com os seus colegas, é quase como se fosse um casamento, dorme um do lado do outro. / Pois para mim, a força de estar lá são os (as) adolescentes, porque se fosse por colegas ATRS, em geral, não ia dar certo mesmo, tem muito conflito! A postura da pessoa de ser muito agressiva, a agressividade não está só no físico, mas no psicológico também, é o olhar de nojo, é o não respeitar a individualidade, isso é o que mais*

<sup>19</sup> Referência ao Complexo Penitenciário da Papuda.

*me irrita porque eu falo 'Gente, eu não gostaria que fizessem assim comigo'.  
Independentemente do que fez, já está respondendo, a minha função aqui é outra, se eu fosse juiz ok, mas não sou! Isso me incomoda muito, o tratamento que alguns recebem é o que mais me gera conflito. / Nem estou falando em proteger, mas em simplesmente tratar bem, / estou aqui para fazer meu trabalho, não estou aqui para julgar, não sou juiz. Tenho que me despir, me policiar para não extrapolar em minha atuação e vendo a galera fazendo um trabalho mal feito, com preguiça, com desleixo, sem iniciativa, isso ia me chateando muito. A gente está incumbido de realizar uma atividade do estado, para o estado, a gente é estado! / Essa coisa de representar o estado vejo como um dever para com quem me paga, para os meus patrões que no caso são a população. Tenho aquela sensação de que preciso fazer o melhor, cada plantão que venho trabalhar procuro deixar as coisas lá fora e tentar fazer o meu melhor. Se não faço mais talvez é porque não tenha qualificação ou competência para fazer mais, mas me dedico, / procuro ser imparcial, isonômico. Mas nem todos pensam assim e estamos lidando com pessoas, pessoas que não foram capacitadas para lidar com determinadas situações ou para olhar para um adolescente e falar, 'Cara, tu errou, beleza, tem um problema, mas estou aqui para fazer meu papel e você para cumprir uma medida que lhe foi aplicada por conta de uma situação que te trouxe até aqui'. / Só que as pessoas já olham com ódio, tenho visto muito isso nos colegas, de já olharem com ódio, 'Aquele é um filho da puta, aquele é um latrocida'. / Tem colegas que entraram e 'despirocaram' ao longo desse pouco tempo, seis anos não é um longo prazo, / infelizmente tem gente que entrou comigo, que não tem denuncia porque o pessoal tem medo, é triste falar isso, mas tem colegas que viraram agressores. É triste usar esse termo, mas o cara não consegue o respeito por aquilo que é, aí tem que usar a força. / Sendo assim, pensar diferente me coloca em uma situação de ainda mais dificuldade com meus pares. É difícil conjugar isso com as pessoas que eu trabalho, com os meus colegas, com os atendentes de reintegração*

socioeducativo. / *Aí acaba que você fica um pouco [pausa] destoando dos demais colegas porque escuta mais, conversa mais. Você destoa nesses detalhes que o grupo não permite. Mas não chegam a comentar porque no fundo estão em uma posição de não querer ter contato, vínculo com o público atendido. / Simplesmente, no máximo, saber o nome, data de nascimento e ponto final. Não querem saber a história, não querem conhecer a família, simplesmente o adolescente está alojado e estou ali para cuidar da segurança dele, não passa disso, sabem que estão em uma zona de conforto também porque querem. / Muitos levantam essa bandeira de que a gente está lá somente para dar o mínimo; alimentação, segurança, levar para escola. / Diante dessas coisas de alguns dos meus pares eu olhava e falava 'Cara, como vai ser isso aqui? Olha o jeito que eles pensam, não vai dar certo' e ficava tentando encontrar em alguém alguma semelhança com que eu pudesse projetar para o ambiente, para eu conseguir me encontrar ali. O problema já não era mais o público, os adolescentes ou aquele lugar, o problema era os meus pares. / Lembro da diretora recebendo a gente e explicando, 'Olha, gente, vocês estão entrando aqui, tem gente que está pensando que é polícia, mas vocês não são polícia!'. À época o pessoal usava colete, escrito Cajé, alguns colegas que estavam do meu lado colocaram o colete e disseram 'Nossa, agora estou me sentindo o cara!'. Eu olhava assim, 'Meu Deus, qual a percepção dessa pessoa?' / Não são todos, não posso fazer disso uma afirmação geral porque tem pessoas lá fantásticas que me inspiram, mas também tem pessoas que angustia de ver e de saber como agem. / Conheço mais gente de 2008 que ficou mais tranquila do que os mais novatos, os de 2008 sofreram mais, digamos assim, pegaram um ambiente mais violento e a necessidade de superar essa violência acabou deixando as pessoas mais tranquilas. Outros que pegaram tudo bonitinho mantém uma ideia que ainda não conseguiram desconstruir, dessa coisa mais ríspida, mais dura. / Isso sem falar na situação com os especialistas, na internação, especialista e ATRS se odeiam, não se falam, ninguém conversa, / até os nomes são muitos de segregar, sendo que*

*todo mundo ali está para socioeducar. / Infelizmente, desde quando a gente entrou as pessoas já nos passavam isso, /essa herança de ATRS para um lado e especialista para o outro. / Era como se porque sou ATRS a gente já nascesse com ela [a rixa], já estaria no sangue [ironia]. / Mas eu nunca tive problema com isso, / nunca comprei essa briga, / ao contrário, fui ouvindo, fazendo amizade com os especialistas para ouvir uma opinião diferente, / e acho que é muito mais positivo do que negativo, acho que todo mundo convivendo junto poderia se dar bem demais, é mais medo do desconhecido./ Se continuar separado, cada um pensando de um jeito, vira um imbróglio e aí parece que o adolescente fica sendo a última das nossas preocupações, parece que a gente está o tempo todo apagando fogo nosso. E o adolescente a gente só se volta para ele quando tem um conselho disciplinar. /Talvez seja realmente com o tempo, acho que a gente tem que respeitar o tempo de cada um, mas eu acho que a tendência é essa, que as pessoas estão se abrindo mais para o diálogo, não sei se eu estou sendo muito otimista, afinal, existem realidades e realidades nas unidades. / Mas, querendo ou não, é como o rio, por um caminho ou por outro uma hora a gente vai chegar no objetivo.*

Conforme podemos perceber com a leitura do texto, a malha de relações da qual os agentes socioeducativos fazem parte é cosida por diversos valores, afetos, crenças, visões de mundo, concepções sobre as MSE, sobre os adolescentes, entre outros. Dentre as problemáticas apresentadas pelas vozes dos participantes, selecionamos: (a) percepções de agentes socioeducativos em relação a seus pares, (b) animosidade histórica entre agentes e especialistas socioeducativos e (c) tensões éticas entre o respeito as leis e pressões sociais e midiáticas pela justiça com as próprias mãos.

Sereno (2015) questiona uma ideia circulante que vincula agentes socioeducativos a cometimento de maus tratos e truculências a adolescentes em cumprimento de MSE. A autora problematiza que o SSE é um cenário complexo e que análises maniqueístas baseadas em

bem e mal, em certo e errado não contribuem com a compreensão de fenômenos dialógicos. Diverso disso, estimulam leituras estigmatizadas e superficiais.

A origem da imagem desgastada que esses profissionais porventura possuam baseia-se na forma como foram tratados, historicamente, crianças e adolescentes considerados em situação irregular no Brasil. À época dos Códigos de Menores (Brasil, 1929, 1979) os monitores eram profissionais que atuavam nas instituições onde crianças e adolescentes ficavam detidos e a função principal desses trabalhadores era controlá-los e tentar impedir que fugissem. Os métodos utilizados eram pouco pedagógicos, ao invés disso, a violência física e psicológica era banalizada e utilizada como dispositivo de controle do público atendido (Pinheiro, 2006; Rizzini, 2005; Rizzini & Rizinni, 2004).

Embora concepções e práticas laborais que remetem à revogada legislação ainda se façam presentes nas considerações dos participantes da pesquisa, o que se percebe é que esta não é a única voz que disputa poder e espaço em unidades de atendimento socioeducativo. Há agentes socioeducativos com leituras e posicionamentos mais pedagógicos, que defendem em suas falas princípios dos direitos humanos, o que nos leva a inferir que o grupo de agentes socioeducativos é heterogêneo, com diferenças de posturas, de concepções e de atuações laborais.

Podemos supor, a partir das narrativas, que diferenças de posicionamentos diante do cargo reverberam também nas relações interpessoais entre os pares. Há falas que enaltecem o convívio e a parceria entre agentes socioeducativos, do mesmo modo que em outras, conflitos e desentendimentos são recorrentemente mencionados.

Expor, por meio das falas dos participantes, algumas das polifonias que permeiam o SSE ajuda-nos a perceber processos bidirecionais entre os sujeitos que narram e a coletividade a qual pertencem. Ao defender formas de atuação profissional x, y ou z um agente socioeducativo diz sobre sua visão de mundo, seus valores, crenças, afetos,

conhecimentos, mas não apenas, diz também sobre a coletividade em que vive e seus signos socialmente compartilhados, localizando assim, espacial, temporal e culturalmente sua fala, como manifestação que é ao mesmo tempo, pessoal e coletiva.

Neste sentido, queremos ilustrar a dinamicidade das relações sujeito-coletividade apresentando os diferentes nomes que os agentes socioeducativos participantes da pesquisa utilizaram para se referirem aos adolescentes, público de suas intervenções (os nomes estão distribuídos ao longo do capítulo e não apenas neste mosaico). “*Adolescentes, meninos, moleques, socioeducandos, jovens, menores infratores, vagabundos, internos, pebas e bandidos*. Obviamente que as escolhas só podem ser analisadas no contexto em que foram feitas, todavia, exemplificam alguns dos processos semióticos que permeiam relações entre agente socioeducativo-adolescente em cumprimento de MSE.

Pluralidades e negociações são intencionalmente expostas por este estudo como estratégia para contribuir com a desnaturalização de visões generalistas e homogeneizantes sobre agentes socioeducativos e por consequência, as MSE. Os desafios e dificuldades para a efetivação da legislação que visa o respeito aos direitos dos adolescentes são inúmeros e justamente por isso, é importante fortalecer o debate sobre potencialidades e resistências que negociam espaço em unidades de atendimento socioeducativo.

A reflexão de que o grupo de agentes socioeducativos do DF é diversificado e internamente tensionado por diferentes concepções sobre as MSE, os adolescentes e as funções do cargo que ocupam nos introduz à próxima temática a ser abordada que é a histórica animosidade entre agentes socioeducativos e especialistas.

Embora não houvesse no roteiro de entrevistas uma pergunta direta sobre possíveis tensões entre representantes dos dois cargos, a maioria dos entrevistados posicionou-se espontaneamente sobre a questão. Ressalvando uma exceção, os demais criticaram a estimulada animosidade entre os dois cargos e ressaltaram que com o trabalho em grupo

todos ganham. Em geral, os participantes reconhecem uma pressão, um direcionamento para que agentes socioeducativos e especialistas não atuem de forma conjunta e cooperativa como preveem ECA e Sinase. No entanto, para a maioria dos entrevistados essa segregação é deletéria para todos, inclusive para a qualidade do serviço oferecido.

Além de uma visão reducionista e estereotipada de que impreterivelmente agentes socioeducativos seriam truculentos e especialistas comprometidos defensores dos direitos humanos, a obrigação legal de levar ao conhecimento dos órgãos responsáveis denúncias de violações a direitos dos adolescentes, historicamente acirra os ânimos entre os dois cargos.

A Secriança só passou a dispor de uma Corregedoria própria em 2012 (Distrito Federal, 2012), tal conquista vem profissionalizando os processos de denúncias, apurações e responsabilizações em caso de descumprimento da lei por parte dos trabalhadores da Secriança, independentemente do cargo que ocupem. Todavia, conforme percebemos enquanto observadora participante nos cursos de segurança protetiva e uso do bastão-tonfa, ainda há resistências de alguns profissionais à ideia de serem fiscalizados e se necessário, responsabilizados. *“Ainda vou responder processo, correr o risco de perder meu emprego por causa de um vagabundo desses?”* (Diário de campo, 12/07/2016) ou ainda *“a gente fica magoado porque o adolescente vai lá conversar com as técnicas [especialistas], faz cara de coitadinho e elas fazem a denúncia sem nem vir conversar com a gente primeiro, sem nem ouvir o outro lado”* (Diário de campo, 08/11/2016).

Embora denúncias possam ser interpretadas como promotoras de desconfiança por ocupantes de um cargo em relação ao outro (agentes socioeducativos e especialistas) a obrigação de acionar órgãos competentes para que investiguem situações de supostas irregulares é de todo agente público (Lei nº 8.112, 1990). Sob pena de ser responsabilizado por omissão e ou cumplicidade, não importando se os denunciados são ou não colegas de cargo.

Atualmente, denúncias feitas e apuradas de maneira mais imparcial, por meio da Corregedoria, momentos, ainda que pontuais, em que agentes socioeducativos e especialistas interagem (como o curso de segurança protetiva) e disponibilidades pessoais para o diálogo, estão promovendo aproximações entre os dois cargos. O que nos leva a supor que convergências e divergências que perpassam as relações interpessoais dos trabalhadores do SSE estão muito mais associadas as atuações e filiações epistemológicas dos profissionais do que aos cargos. O que problematiza uma antiga crença, a de que agentes socioeducativos e especialistas são grupos naturalmente rivais.

A próxima temática a ser debatida vincula-se à discussão iniciada acima sobre obrigações legais impostas a agentes públicos. Pela primeira vez na história do Brasil, um presidente da República foi acusado formalmente<sup>20</sup>, pela Procuradoria Geral da República (PGR) de crime comum (corrupção passiva) no exercício do cargo. Tal situação exacerba a necessidade de discussão sobre a ética na administração pública, mencionada por alguns dos participantes da pesquisa como ponto de tensão em suas atuações laborais.

Conforme apresentamos no capítulo sobre trabalho, todo servidor público é um agente público, portanto, tem como obrigação legal respeito aos princípios e normativas éticas quando no exercício de sua função, sob pena de responsabilização civil, administrativa e ou criminal, a depender da situação (CF, 1988; Lei nº 8.112, 1990).

Alguns dos interlocutores da pesquisa atribuem a descumprimentos éticos, por parte de outros trabalhadores do SSE, dificuldades que enfrentam em suas relações interpessoais e atuações laborais. Para eles, a falta de compromisso, o tratamento distante e impessoal com o adolescente, concepções estereotipadas e preconceituosas sobre o público atendido, entre

---

<sup>20</sup> Conforme amplamente noticiado em jornais, <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/06/1896416-saiba-por-que-a-denuncia-contra-temer-e-inedita.shtml> consultado em 28 de junho de 2017 e <http://www.osul.com.br/saiba-por-que-denuncia-contra-o-presidente-temer-e-inedita/> consultado em 28 de junho de 2017.

outras, não são inofensivas escolhas pessoais do trabalhador, mas desrespeito a obrigações funcionais.

Contrastando com essa visão, temos falas que argumentam o oposto, segundo tais participantes, eles devem se ater apenas ao que lhes é cobrado pela chefia ou ao que entendem ser atribuição de seu cargo. E é aí que entendemos ser o cerne da questão, a compreensão distorcida que alguns possuem sobre as competências de um agente socioeducativo.

As legislações nacionais (ECA, 1990; Conanda, 2006; Sinase, 2012) e documentos locais (Distrito Federal, 2013a; 2013b; 2013c; 2014) enfatizam que o agente socioeducativo é e deve portar-se, independente de em qual MSE atue, como um socioeducador. Diante de tantas legislações que enfatizam o papel pedagógico e relacional dos agentes socioeducativos nos parece contraditório que representantes do cargo aleguem o oposto, ou seja, argumentem posicionamentos que privilegiem o controle e o distanciamento dos adolescentes como estratégias de respeito as leis.

### **Vínculo como Estratégia de Ação Socioeducativa**

No quarto e último eixo temático abordaremos o vínculo entre agente socioeducativo e adolescente em cumprimento de MSE como estratégia para a efetivação de ações socioeducativas. A tabela 10 sintetiza as temáticas que discutiremos após a apresentação do mosaico.

Tabela 10

*Temáticas discutidas no mosaico IV*

Mosaico IV: “Quem resolve é quem tem maior vínculo com eles”	Aproximação como controle ou como vinculação Negação ou reconhecimento da humanidade do outro Cultura do medo
--	---

**Mosaico IV.** *Se posso plantar a semente é isso que tenho feito, tenho desenvolvido internamente um sentimento de que o adolescente é tratável, dependendo da forma que você lidar com ele, vai haver uma ação e uma reação. / Comecei a perceber também que é através de boas ações, de bons exemplos que a gente vai ganhando a confiança do adolescente! Ele fica muito naquela: 'Fulano só fala, vem aqui só fala e não faz!'. Mas se você vai, fala e faz, ele até se assusta um pouco, mas aceita e abraça a ideia e isso é muito bom! / É igual ao pai com o filho, precisa ter coerência entre atitudes e palavras, não adianta falar que não pode mexer nesse copo e vou lá e mexo. São exemplos pequenos mas que refletem dentro de um local desses, por isso que tem que ter uma preparação muito séria, muito grande, porque muitas pessoas não estão nem aí, e é muito sério isso! / Para você ensinar alguém você tem que ser exemplo, ser um educador! / Mas a questão é que a figura do ATRS perdeu a referência, o papel que é exigido desse grupo hoje é de uma identidade que não é própria praquela função. Quem exerce esse papel, na sua grande maioria, não tem a disponibilidade para conversar com o menino, aceitar jogar uma bola. / Nesse nosso contexto brasileiro o mínimo da aceitação que eu tenho contigo é a gente tomar um cafézinho juntos, se não aceito pegar na sua mão, demonstro nojo. Se tenho nojo de você, mas tenho que fazer o protocolo, te cumprimento assim [com as pontas dos dedos], viu como incomoda? Enquanto o cumprimento é o toque, é você falar para o outro: 'E aí, moleque, bom dia! Passou bem o final de semana? Teve visita?' Coisas que para o menino são importantes, tão pequenininhas, mas que aproxima. Custa? / Acontece que o ATRS está tomando forma, não tinha, e a forma que está tomando está tendenciosa para um modelo carcerário, policialesco e com interferências políticas. / Agora tem um grupo que determina: 'Não é para fazer! Não é permitida a mistura!' Mas por que? Baseado em que? Porque ele é interno? Mas a proposta não é justamente que o interno seja ressocializado por esse pessoal que está*

*trabalhando? Como ressocializar se tem uma faixa amarela determinando que você fica para lá e eu fico para cá? / Esse grupo que veio formado pela escola da academia de polícia traz a concepção de que estamos lidando com presos, com apenados e que esses apenados não tem nome, eles são socioeducandos. E se a chefia não apertar muito, nem isso, eles são pebas!<sup>21</sup> [inconformado]. E tem que estar no documento escrito, na circular, pregado nas paredes, porque senão vai ser chamado de peba! / Outro dia um colega comentou: 'Não está escrito em lugar nenhum que sou obrigado a conversar com adolescente, não tenho nada para conversar com ele', aí respondi, 'Olha, a ideia não é pra você falar sobre sua vida com ele, estou apenas dizendo que se você entrar lá e conversar um pouco, algo que interesse a ele, você se aproxima. Os atos de indisciplina dele vão ser bem menores porque passa a existir um laço, se não de confiança, pelo menos de respeito entre vocês. Agora, se você só entrar lá para dizer; 'Procedimento! [eleva o tom da voz] Abaixa a cabeça!'. Esse cara vai te morder na primeira chance que ele tiver. / Hoje o que acontece é o jovem de classe média que passou no concurso falando para o jovem da periferia: 'Tira sua roupa, vagabundo! Se abaixa, levanta, agacha!' 'Não aceito sentar para jogar xadrez com vagabundo. Ele é preso, não é nem meu vizinho, sequer frequento a mesma padaria que ele.' / A maioria não pensa muito a respeito da aproximação entre agente socioeducativo e adolescente, mas com quem converso tende a pensar como eu, não na proximidade do ATRS com o adolescente, mas na fragmentação de grupos de adolescentes, o que faz, conseqüentemente, o ATRS ficar mais próximo. / Quando você expõe um ATRS a esse medo de ser agredido ou ele se afasta daquele ambiente, gerando mais distanciamento com o interno ou ele passa a tomar atitudes preventivas para desestimular o interno a fazer qualquer coisa. Acaba você tendo que compensar esse risco que o ATRS sente com mais procedimentos de segurança, que não precisaria se a estrutura fosse melhor. / Essas estruturas novas são perfeitas para expor o*

---

<sup>21</sup> O termo peba tem origem indígena e significa pequeno, no entanto, na linguagem informal é utilizado como fuleiro, vagabundo, de qualidade baixa. [www.dicionarioinformal.com.br/peba/](http://www.dicionarioinformal.com.br/peba/)consultado em 20 de maio de 2017.

*ATRS ao medo de ser agredido e isso tumultua a relação entre ATRS e interno. Na [estrutura] do Cajé pelo menos você ficava olhando todos os quartos de frente, então gerava um pouco mais de proximidade, você ficava vendo o adolescente dentro do quarto, você via se tinha adolescente agredindo outro, se estava tirando ferro da parede para esfaquear um ao outro. / O que sei é que faço o que sou pago para fazer, mais do que isso, para mim, é estranho. Quando vejo elas [especialistas] se importando, penso: 'Que estranho, elas gostam dessas coisas'. Acho estressante vê uma pessoa que acabou de roubar, de matar, chegar lá dentro dizendo: 'Cadê o pão?' ou 'Estou com a cabeça doendo'. / Você entra em estado de revolta, / é o nosso lado querendo justiça. / Mas a medida tem a dimensão pedagógica e sancionatória, certo? E todos os agentes envolvidos têm que trabalhar as duas, se eu trabalhar só a parte da sanção vou sentir no meu plantão, vou chegar muito mais cansado, vou ter muitas ocorrências, os (as) meninos (as) vão entrar em conflito muito mais do que se eu tivesse exercendo realmente a função de educação. / O caminho de convencimento é mostrando que puxando um pouco do pedagógico os resultados aparecem na tranquilidade do próprio plantão, / se não fizer assim fica uma parede entre adolescente e ATRS. / Ai você coloca câmeras, capacita o servidor, mas o mais importante que são os vínculos entre as pessoas não se faz! A coisa fica fria! / Se você entrar hoje em um módulo e disser que quer falar com [nome do adolescente] o agente sequer sabe se o adolescente está lá porque sequer conhece o público que está atendendo. / Ele [nome de um colega ATRS] é um exemplo de vínculo, não anda armado, é vizinho de vários adolescentes, dá bronca quando é preciso e os meninos agradecem no final. Tomam bronca e quando vão embora até agradecem, porque? Porque ele se preocupa, se importa! Ele tem esse vínculo que muitos não tem, muitos não estão nem aí. / Precisamos entender que nosso trabalho é para depois, para o retorno para sociedade, os (as) adolescentes vão sair, a gente vai encontrar com eles na rua, A mídia coloca essa questão que tem que ter repressão mesmo, da maioria penal, de ter*

*que reduzir, há uma pressão externa muito grande, e vejo muita gente que não separa o que a gente tem que fazer com o que vem de fora e acaba tendo esta postura mais pesada e acaba tendo como resultado o medo. / Reconheço que a segurança é importante, tem seu papel, mas não é a única, tem outras áreas que são de extrema importância também. / Todo mundo tem o seu peso igual, a segurança está se sobressaindo por causa da cultura do medo! / Prendo mais, encarcerero mais, faço menos atividades porque tenho medo dos adolescentes, porque não quero conhecer também. Porque para eu conhecer vai me dar muito trabalho, demanda muito... e muitos não querem e colocam essa capa de segurança e acabou. / Isso é falta de comprometimento! / Na verdade, tudo isso gira em torno dessa segurança que para mim é uma segurança medrosa e covarde e que está se escondendo! Antigamente, na época do Caje, se fazia atividade com 30, 50 meninos juntos, hoje não se faz mais nem com 20, nem com 15, porque? O que que mudou de lá para cá? / Sei que coisas relacionadas à violência (fuga, briga) deixam a pessoa muito adoecida, tem uns que se preparam para isso indo para academia, fazendo uma luta, mas no fundo você começa a perceber que a violência contra a violência vai piorar ainda mais a situação. / Que a palavra, o vínculo é que vão fazer a diferença, falo muito isso, falta vínculo, principalmente em internação e isso só gera conflitos. / O ATRS tem que entender um pouco do contexto para ganhar o adolescente na conversa, no diálogo, na palavra, com a família, com ele, é através disso e não com aparatos de segurança, se preparar feito um ninja. Não adianta! Não a-di-an-ta [ênfase]!/Certa vez um menino pegou um filtro e já ia jogar na minha cabeça, ai um outro do quarto gritou: 'Não, não, nesse agente não!' e ele não jogou. Já teve casos que uma ala inteira falou, 'A única pessoa que entra aqui é o [nome do participante]' porque eles tinham contato comigo. Nessa hora aparecem vários colegas que te compreendem mal e falam assim, 'Esse daí faz tudo para esses meninos, faz tudo errado, atrapalha todo o nosso serviço' mas eu já vi que esse 'atrapalhar serviço' quebra o galho de muito problema que ia acontecer. Quem resolve*

*é quem tem maior vínculo com eles, já vi muitos casos assim, / já tive que me desdobrar para entender vários universos diferentes e foi assim que me achei, no meio da confusão, sendo próximo, foi como consegui me achar. / É até estranho porque você briga, grita e na mesma hora você está: 'Senta aqui, vamos conversar, olha aqui o que você fez'. / Tive um colega que foi um professor para mim, ele entrava no módulo falando assim, 'Boa noite, não quero que ninguém me chame, vou de quarto em quarto e vou atender a cada um de vocês'. Ele fez isso na minha presença por 3 vezes, quando foi no quarto, quinto plantão ele não precisava falar mais. Quando sabiam que era o plantão dele, quando ouviam a voz dele, o módulo inteiro, 22 quartos, mais de 50 adolescentes, ficava em silêncio, nem chamava. Sabia que ele iria de quarto em quarto e iria atender, a medida da possibilidade dele, a cada um. / Isso me trouxe um equilíbrio que talvez tire da minha memória um momento que eu saí de mim. Eu já fiquei nervoso, já fiquei agitado, mas nunca teve um momento que descontrolei. / Outro professor foi o [nome de um ATRS], formação acadêmica ele não possui, mas uma formação de vivência e de saber lidar com o adolescente sensacional! Até quando tem uma situação mais de crise, nunca vi ele perder a cabeça. Ele fala, aumenta um pouco o tom da voz, mas não como forma de agredir, aumenta a voz para impor respeito, com autoridade mas sem autoritarismo. Isso é interessante! / Com os adolescentes que trabalho, faço assim, chamo a atenção deles e falo: 'Bom dia, vocês estão vendo o tom de voz que eu estou falando? Eu comecei meu plantão às 7h da manhã e vou até às 7h do outro dia, nesse tom, não vou gritar com ninguém, mas também não quero que ninguém grite aqui dentro'. Com isso, trabalho com uma equipe que não grita, não xinga! Isso é um ganho fora de série! / E isso foi fantástico para o meu amadurecimento enquanto agente, não consigo me desvincular, parece que isso está em mim, que encarnou. / Não sei até onde isso é bom, porque ao mesmo tempo que me alegra, me angustia, ao mesmo tempo que me encanta, me amedronta, é um negócio estranho, não sei explicar, mas eu gosto muito do que eu faço, muito mesmo! Apesar de*

*atendente de reintegração socioeducativo, ser um nome meio sem sentido para mim, mas hoje o que eu faço é muito bom, e é justamente o fato de ser ATRS que me permite fazer tudo isso. / Então, é muito polo positivo e negativo o tempo todo, mas me acostumei com essa tensão e gosto muito do que faço. / Agora, os momentos de maior satisfação foram nas fases onde a gente incorpora mais o educador, o professor, os próprios adolescente chamam de professor quando você está à frente de um projeto e isso é muito gratificante! Eles te enxergam diferente, te chamam de professor, te enxergam como educador, outra coisa, que não o agente de segurança, ai sim! / Dessa forma, aos poucos acho que a sementinha vai sendo plantada e uma hora ela vai crescendo. / Acho que sempre tem um jeito, é porque as vezes a gente busca barreira e acaba esquecendo de pensar a solução, as vezes a gente fica olhando só o complexo e esquece que o simples pode ser a melhor solução.*

*[...] com quem converso tende a pensar como eu, não na proximidade do ATRS com o adolescente, mas na fragmentação de grupos de adolescentes. Partiremos desta fala para discutir uma questão que consideramos capital para a implementação do Sinase (2012) que é, a nível de relações interpessoais, o reconhecimento da humanidade do outro.*

A contribuição do entrevistado, em conjunto com outras vozes do mosaico, chama nossa atenção para divergências nas significações com as quais agentes socioeducativos interpretam a aproximação entre eles e os adolescentes. Conforme nos apresentou o texto, alguns profissionais entendem a aproximação com os adolescentes como uma distância física, que dependendo de qual seja, facilita ou dificulta a vigilância e portanto, o trabalho. Para outros, a aproximação diz respeito ao relacionamento, à vinculação, ao reconhecimento do outro como sujeito na relação.

A diferença, como mencionamos acima, sintetiza a coexistência de práticas laborais que privilegiam aspectos sancionatórios, de vigilância e controle, em alusão a princípios

menoristas e práticas com maior ênfase em dimensões pedagógicas e de respeito aos direitos humanos, coligando-se com pressupostos garantistas.

A discussão sobre negociações e tensões entre tais paradigmas legais que norteiam práticas laborais no SSE é tema de estudos científicos (Baptista, 2013; Digiácomo, 2012; Felix, 2014). Concordamos com a relevância da questão, mas a faremos a partir dos posicionamentos pessoais de trabalhadores, das relações cotidianas entre agentes socioeducativos e adolescentes e não a partir das leis.

Competição, individualismo, utilitarismo nas relações interpessoais são signos comumente circulantes em sociedades capitalistas e que contribuem, junto com outras dimensões, para hierarquizações quanto à vida humana (Cohn, 2004; Santiago & Röhr, 2016). Milhares de africanos são frequentemente dizimados por guerras civis, fome e doenças, no entanto, não promovem a mesma comoção midiática que atentados terroristas em países europeus<sup>22</sup>. O mesmo acontece no Brasil, onde dezenas de moradores das periferias de grandes cidades são vítimas de violências diárias atingindo números semelhantes a regiões em <sup>23</sup>guerra e nem por isso recebem atenção dos meios de comunicação e dos poderes públicos o que é diferente quando a violência atinge brancos e com condições econômicas favoráveis.

Lógica parecida pressiona a imagem que se propagandeia a respeito de adolescentes e jovens moradores de periferias, onde fortes campanhas atribuem a eles a responsabilidade por parcela significativa das ações violentas praticadas no país. Mesmo com as estatísticas oficiais mostrando o inverso, uma vez que há uma disparidade significativa entre adolescentes que morrem e adolescentes que matam (Waiselfisz, 2016; Figueiró & Dimenstein, 2016).

---

<sup>22</sup><http://blogs.oglobo.globo.com/eissomesmo/post/europa-e-o-maior-alvo-de-ataques-terroristas-do-mundo-nos-cheamos.html> consultado neste endereço eletrônico em 20 de junho de 2017.

<sup>23</sup><http://negobelchior.cartacapital.com.br/a-violencia-policial-a-morte-negra-e-a-dor-branca/> consultado neste endereço eletrônico em 21 de junho de 2017.

Os primeiros, aqueles assassinados, estão submetidos a uma mortalidade seletiva, são negros, de baixa renda e correspondem a 53% das causas/morte de adolescentes entre 15 e 19 anos. Segundo o Mapa da Violência (Waiselfisz, 2016), um jovem de 21 anos, idade de pico das mortes por homicídios, e com menos de sete anos de estudo tem 16,9 vezes mais chances de ter uma morte violenta do que aquele que chega ao ensino superior. O estudo mostra ainda que aos mesmos 21 anos, as chances de jovens pretos e pardos, que representam a maior parte da população pobre no Brasil, morrerem por homicídios são 147% maiores do que de jovens de outros grupos étnicos. Já os que matam, respondem por menos de 1,4% dos crimes praticados contra a vida, no país (Petry & Nascimento, 2016).

Não se pretende, com os números apresentados, desresponsabilizar ou vitimizar adolescentes que cometeram infrações, mas discutir os números de forma honesta. Sem manipulações midiáticas que levam a opinião pública a acreditar que a solução dos problemas de violência no país passa pelo encarceramento de adolescentes negros e pobres. A intenção é problematizar que preconceitos e estereótipos que circulam na sociedade contra determinados coletivos, dentre eles, adolescentes negros, pardos e moradores de periferia, perpassam os muros das unidades de atendimento socioeducativo e orientam intervenções de trabalhadores do SSE.

Se ações de cunho repressivo e punitivo direcionadas para esse contingente populacional ferem princípios dos direitos humanos e precisam ser desconstruídas na sociedade de uma maneira geral, especialmente, em se tratando de unidades de atendimento socioeducativo. Tendo em vista que são espaços criados justamente para implementar políticas públicas garantidora de direitos (ENS, 2014; Sinase, 2012).

Alguns participantes expõem em suas falas; medo, distanciamento e não reconhecimento dos adolescentes, com os quais trabalham, como sujeitos de direitos. Como vimos discutindo, essas concepções se fundamentam em signos socialmente compartilhados e

estimulados (Figueiró & Dimenstein, 2016; Wacquant, 2008). As realidades que mencionamos, presentes na contemporaneidade, estão marcadas pela negação de princípios fundamentais à humanização. Trata-se de um cenário no qual a afirmação da diferença se configura como um problema, que se alia as formas de indiferença e à ausência de vínculos entre as pessoas. Esse quadro tende a impulsionar o fenômeno da violência, tanto física quanto simbólica (Santiago & Röhr, 2016).

Situação que nos movimenta a debater a problemática da alteridade, como afirmação da essencial diferença do outro. Alteridade entendida como propulsora de desenvolvimento e não como algo a ser extinto. Referência a adolescentes como bandidos, vagabundos e pebas, apresentadas durante o capítulo, são por nós interpretadas como exemplos de dificuldade para lidar com a alteridade, hierarquizando existências.

Durante as entrevistas foram recorrentes narrativas de que agressões físicas a adolescentes em cumprimento de MSE no DF são, na atualidade, praticamente inexistentes. O que se problematiza é que respeitar os direitos humanos não se restringe a ausência de agressões físicas, mas requer reconhecimento da humanidade do outro, uma vez que

não há violência maior do que negar o outro, pela incapacidade de acolhê-lo em sua singularidade. Tal realidade fere um postulado básico da vida e sua materialização em uma comunidade humana: a possibilidade de seus membros se confirmarem mutuamente em razão da sua diversidade. Somente na medida em que se reconhece a diferença como possibilidade de conviver com outros, de entrar em relação, uma sociedade pode ser chamada humana. (Santiago & Röhr, 2016, p. 172)

O reconhecimento do qual os autores se referem baseia-se em considerações feitas por Buber (1979, 2009) para quem a relação e a intersubjetividade são fundamentais para a constituição do ser humano, ou, conforme palavras do pensador “*o homem se torna Eu na relação com o Tu*” (Buber, 1979, p. 32).

Seguindo a lógica de que desenvolvemo-nos no reconhecimento da diferença, (Valsiner, 2012; Valsiner & Van der Veer, 2000; Vigotski, 2003), Bonde, (2001) alerta para a armadilha de confundirmos tolerância com aceitação da diferença, que segundo o autor são opostas, “tolerar é um esforço para conter o desprezo e a indignação. Isto em si não gera liberdade, mas cria uma convivência tensa, pronta a ser rompida com violência e preconceito” (p. 49). A citação de Bonder (2001) nos remete aos exemplos de violência simbólica apresentados no mosaico, como: o nojo, o aperto de mão apenas com a ponta dos dedos, a indisponibilidade para uma simples conversa, as faixas no chão demarcando as pessoas em grupos, entre outras.

Desta forma, supomos, que apelos, tanto externos quanto internos ao SSE, pelo endurecimento da legislação, tratamento distante e impessoal e a naturalização de cultura institucional própria de presídios, que também não deveriam funcionar como depósito de seres humanos, advém do reconhecimento do outro.

Atentos aos danos dessa forma de atuação, outros agentes socioeducativos propõem o oposto, ao argumentarem que distanciamento entre as pessoas e o não reconhecimento das alteridades só tendem a aumentar as violências cotidianas vividas nas unidades. Como em um círculo vicioso dificultam as relações entre adolescentes e agentes socioeducativos, agravam o medo e a desconfiança, e deturpam os objetivos das MSE.

A morte simbólica imposta ao outro, advinda da negação de sua existência enquanto ser único e autêntico, não desfigura apenas o que não foi reconhecido, mas também aquele que não reconheceu. Dito de outra forma, quando desconsidero o outro como humano, estou, ao mesmo tempo, desfigurando a minha própria humanidade, uma vez que elas não se constituem *a priori* ou desatreladas, mas na relação (Buber, 1979). O que pode ser um norte filosófico para explicar, em parte, porque agentes socioeducativos relatam tanto adoecimento psíquico (Greco, 2011; Greco et al., 2013).

Os agentes socioeducativos que veem no vínculo uma estratégia para uma atuação mais efetiva, assim como via de realização no trabalho, argumentam que é justamente através da proximidade entre adolescentes e socioeducadores, entre eles, os agentes socioeducativos, que dinâmicas inervadas pela cultura da cadeia podem ser reconstruídas em espaços de cidadania e participação.

Na Secriança há vários exemplos de projetos planejados e executados por agentes socioeducativos que comprovam a viabilidade de ações socioeducativas pautadas no reconhecimento da humanidade do outro, em vínculos interpessoais, em orientadores pedagógicos e não apenas em aspectos sancionatórios, de controle e vigilância. Alguns deles estão consolidados e tornaram-se referência, como é o caso da Orquestra Plena Harmonia<sup>24</sup>, criada em 2012, pelo agente socioeducativo Mafá Nogueira. A iniciativa consiste em oficinas de música em que os alunos aprendem a tocar violino, violoncelo, viola clássica, clarinete, entre outros instrumentos, além de aulas de teoria musical e de prática instrumental de conjunto, conhecendo o universo das músicas eruditas e populares. A medida que vão aprendendo os adolescentes vão se apresentando em eventos públicos, o que traz, segundo o idealizador do projeto, conquistas e ganhos que vão além da habilidade musical, mas referem-se a autoestima desses adolescentes, ao reconhecimento próprio e do outro, de que são sujeitos de direitos. <sup>25</sup>“A gente precisa valorizar esses meninos. O aplauso pode ser algo novo para eles”, ressaltando que os adolescentes em cumprimento de MSE vivem em um círculo de depreciação e por isso a importância de ações neste sentido.

Outro exemplo é o projeto “Leitura – a arte do saber”<sup>26</sup> elaborado por dois agentes socioeducativos e uma especialista (Abdallah Antun, Roges Ribeiro e Tatiana Soares, respectivamente) que consiste em uma estratégia aparentemente simples mas com potencial

---

<sup>24</sup><https://www.facebook.com/plenaharmonia/?fref=ts> consultado em 14 de julho de 2017.

<sup>25</sup><http://www.agenciadenoticias.uniceub.br/index.php/musico-cria-orquestra-em-unidade-de-internacao-de-brasil-e-muda-sentido-de-vida-de-jovens/> consultado em 14 de julho de 2017.

<sup>26</sup> Projeto: Leitura – a arte do saber.

para promoção de aprendizado e desenvolvimento nos adolescentes e agentes socioeducativos envolvidos. A iniciativa constitui em levar até o alojamento de adolescentes em cumprimento de MSE de restrição de liberdade uma biblioteca itinerante. Com um carrinho repleto de livros, Abdallah vai de módulo em módulo da unidade de internação em que trabalha oferecendo aos adolescentes algum livro que seja do interesse deles. Nessa atividade não se estimula apenas o aprendizado da língua portuguesa, mas de livro em livro, de conversa em conversa, o agente socioeducativo vai estreitando vínculos com os adolescentes, tornando-se referência para eles e construindo ações socioeducativas. No meio aberto, mais especificamente na Uama de Taguatinga, o então coordenador da unidade e também agente socioeducativo Wellington Almeida viabilizou um projeto de arrecadação de alimentos (que grandes redes de supermercado jogariam no lixo) e distribuição desses alimentos entre as famílias dos adolescentes em cumprimento de MSE. Os montantes doados cresceram tanto que outras Uamas, unidades de semiliberdade e algumas unidades de internação também eram atendidas.

Há ainda diversas outras iniciativas, como: projetos de hortas e jardins, atividades de leitura, de troca de cartas, seções de relaxamento, entre outras atividades planejadas e executadas por agentes socioeducativos. Independente da maior ou menor visibilidade que os projetos alcancem eles tem potencial transformador no cotidiano das unidades de atendimento socioeducativo, reverberando na vida de quem participa deles, sejam eles, adolescentes, familiares e profissionais.

Particularidades e diferenças a parte, esses projetos possuem em comum o reconhecimento do adolescente enquanto sujeito de direito e por consequência uma crença na sua capacidade de mudança e de superação. Costa (1990, 1993, 2001) defende que no SSE é preciso primeiro crer para depois ver, com essa ideia o autor argumenta que cabe ao socioeducador visualizar potencialidades no adolescente e investir nelas, mesmo quando o

próprio adolescente não as percebe. Devido a sucessivas situações de violência e desconsideração, que costumeiramente enfrentaram ao longo de suas vidas, adolescentes em cumprimento de MSE possuem a autoestima muito baixa e podem ter dificuldade de perceber em si habilidades e potencialidades, enxergando apenas defeitos e faltas. Essa visão depreciativa de si mesmo mina nos adolescentes possíveis perspectivas de futuro, obstruindo o movimento de sonhar, de acreditar, de ter esperança. Não é raro encontrar adolescentes em cumprimento de MSE que não se imaginam com estarão em 10, 15 anos, porque em muitos casos visualizam que já estarão mortos, risco estatisticamente comprovado, inclusive (Waiselfisz, 2016).

Tendo em conta essa dramática realidade, faz-se imprescindível que os socioeducadores, inclusive os agentes socioeducativos, acreditem e trabalhem pelas potencialidades dos adolescentes, como um movimento inicial que os incentivará a acreditar em si mesmos. Sem essa projeção de futuro o trabalho do agente socioeducativo se desconfigura e corre grande risco de limitar-se à vigilância e controle.

O que o mosaico e as discussões nos mostram é a coexistência entre círculos viciosos e virtuosos em unidades de atendimento socioeducativo. Se, enquanto agente socioeducativo, não reconheço o adolescente que atendo como sujeito, meu trabalho se esvazia de significações. Por não visualizar possibilidades de mudança nos adolescentes dificilmente farei investimentos afetivos, cognitivos e relacionais com o público que atendo, restringindo-me a vigiá-lo e conte-lo. O adolescente, por sua vez, tende a responder a um tratamento impessoal e de controle com comportamentos de maior rispidez e enfrentamento, aumentando a tensão na relação com os agentes socioeducativos e retroalimentando esse modelo de relacionamento.

Já o círculo virtuoso seguiria lógica inversa. O reconhecimento da humanidade do outro faz o agente socioeducativo investir na relação com o adolescente, apostando, mesmo

sabendo que pode frustrar-se, nas potencialidades que percebe no outro e acreditando na sua capacidade de mudança. Em contrapartida ao reconhecimento e investimento que recebeu o adolescente tende a construir outros níveis de relação com o agente socioeducativo, inversamente ao que acontece no círculo vicioso acima discutido, o relacionamento predispõe-se a ser mais respeitoso e com menores embates. Isso não quer dizer que não vão existir conflitos e desafios, mas se o SSE conseguir mediá-los com urbanidade e democracia estaremos caminhando para a efetivação da legislação.

Entendemos como relevante ressaltar que os ciclos aos quais acabamos de nos referir remetem-se as relações de aproximação e de distanciamento e não estão cristalizados em sujeitos a ou b. Dito de outra forma, os ciclos mencionados são alguns dos movimentos possíveis que os trabalhadores do SSE fazem em relação aos adolescentes atendidos, podendo o mesmo agente socioeducativo portar-se de diferentes formas com adolescentes diferentes. Explicamos ainda, que nos referimo-nos aos agentes socioeducativos porque são o público estudado na pesquisa, mas as considerações feitas acima podem acontecer também com profissionais de outros cargos. Por fim, destacamos que não pretendemos individualizar responsabilidades por dificuldades enfrentadas no SSE, mas debater sobre possíveis desdobramentos de atuações laborais.

## CAPÍTULO 7

### Considerações finais

Uma flor nasceu na rua!  
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
 Uma flor ainda desbotada  
 ilude a polícia, rompe o asfalto.  
 Façam completo silêncio, paralistem os negócios,  
 garanto que uma flor nasceu.  
 Sua cor não se percebe.  
 Suas pétalas não se abrem.  
 Seu nome não está nos livros.  
 É feia. Mas é realmente uma flor.  
 Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
 e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
 Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.  
 Carlos Drummond de Andrade

As perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas escolhidas como norteadoras da pesquisa convergem com a compreensão de que o tornar-se humano constrói-se na relação e inexistente fora dela (Bakhtin, 1993; Bruner, 1997; Buber, 1979; Pino, 2005). As alteridades tem sua importância reconhecida pelo estudo como coconstrutoras dos processos de significação dos sujeitos.

As metodologias qualitativas possuem como pressuposto a constatação sobre a impossibilidade da neutralidade científica e por consequência, que as interações entre pesquisador e participantes são parte do estudo analisado. Desta forma, ambos, pesquisador e participantes, atuam de forma ativa e são coautores das informações construídas. Tais posicionamentos condizem ainda para a relevância ético-política de localizar o lugar de fala do pesquisador, tendo em vista que o ato de pesquisar não é desprovido de intencionalidades e nem de interpretações.

No caso específico desta pesquisa, tal demanda se faz ainda mais coerente, uma vez que a pesquisadora é também, há nove anos, trabalhadora do Sistema Socioeducativo.

Conforme discutimos acima, processos culturais e semióticos do pesquisador transpassam as interpretações deste sobre os sujeitos da pesquisa e ao invés de negá-los, devemos analisá-los como parte do fenômeno estudado. Dito isso, entendemos que experiências e vivências pregressas da pesquisadora dialogam com as contribuições dos participantes e articulam-se na construção das informações da pesquisa.

Após os resultados e as análises discutidas no capítulo anterior, queremos convidar o leitor a se aproximar ainda mais do sistema socioeducativo e das pessoas que o constituem, como forma de perceber nuances facilmente desconsideradas em uma leitura menos implicada. Nas discussões, buscamos apresentar dimensões dos cotidianos de unidades de atendimento socioeducativo, não apenas pelo nosso olhar de pesquisadora, mas por meio de uma relação dialógica, também com perspectivas de agentes socioeducativos.

Buscamos mostrar sutis dimensões das rotinas desses profissionais, expondo cores e desbotamentos, cheiros e odores, sorrisos e lamentos, abraços e solidão que negociam espaço e poder, diuturnamente, em seus locais de trabalho. Ao expor negociações, não necessariamente harmônicas, entre valores, crenças, afetos, concepções e paradigmas diferentes, evidenciamos algumas das efervescências que compõem esses ambientes. Com isso, questionamos visões generalizantes e superficiais sobre agentes socioeducativos e por consequência, sobre suas atuações laborais. Unidades de atendimento socioeducativo são cenários complexos e tensionados, o que torna inviável classificações cristalizadas e estanques.

Há décadas, estudos científicos (Aguilar, 2006; Arruda, 2011; Bisinoto et al., 2015; Carmo, 2015) e levantamentos oficiais (Brasil, 2010, 2015; ENS, 2014) denunciam violações a direitos de adolescentes e de trabalhadores, infelizmente elas ainda não foram totalmente superadas e desta forma, devem continuar sendo combatidas. No entanto, não representam a totalidade das relações e experiências vividas nesses locais.

Sendo assim, uma das reflexões que a pesquisa nos provoca é justamente a de que há resistências, em unidades de atendimento socioeducativo, a uma cultura da cadeia, que privilegia mecanismos de despersonalização de adolescentes e trabalhadores (Costa, 2013; Chies et al., 2001; Clemmer, 1958; Ferrão et al., 2012; Goffman, 2003; Santos, 2007). E que discutir essas resistências, por mais abafadas que aparentem ser, é, além de uma coerência epistemológica com o reconhecimento da polifonia do fenômeno, um ato político, portanto, intencional e situado.

Interlocutores da pesquisa nos mostraram diversos mecanismos institucionais de controle, tanto dos corpos como de processos de significação, mecanismos que afetam tanto adolescentes, como trabalhadores. Mesmo demonstrando diferentes níveis de consciência sobre pressões e tensões que sofrem, diversos interlocutores relataram sobre o alto custo emocional, afetivo e de saúde de interagir e tentar resistir a eles.

Todavia, mais uma vez, a pesquisa nos aponta que por mais sofisticados que sejamos mecanismos de controle eles não são capazes de abarcar toda a complexidade e capacidade de resiliência dos sujeitos. Há espaços de ressignificação, brechas, rachaduras, onde o reconhecimento da humanidade do outro e por consequência, da minha própria, funcionam como estratégias de resistências e de transformações. Vários participantes nos mostraram não apenas que outros caminhos são possíveis, mas, inclusive, quais caminhos estão trilhando.

Ao discutir vozes, ainda que abafadas e dissonantes, não estamos propondo leituras embasadas em valores meritocráticos de que se há um caso considerado exceção é por que há condições para isso e os demais não se esforçaram o suficiente. Diverso disso, ao discutirmos resistências, estamos, ao mesmo tempo, debatendo sobre vozes às quais as resistências se opõem, buscando assim, superar análises fragmentadas que privilegiem apenas um elo da relação.

O conceito de polifonia, sistematizado por Bakhtin (1993, 2008) e discutido ao longo do texto, orientou-nos na construção de análises comprometidas com o reconhecimento de diferentes vozes, independentemente da força que possuam. O DSC, utilizado como inspiração para a organização dos resultados, também converge na mesma direção, afirmando que ideias e argumentos trazidos pelos sujeitos remetem à coletividade da qual fazem parte, sendo irrelevante o número de vezes em que aparecem na narrativa (Figueiredo, Chiari, & de Goulart, 2013; Lefèvre & Lefèvre, 2005).

Percebemos também que as estratégias de resistência e desconstrução da cultura de instituições totais são de iniciativa particular dos profissionais. Nem nas entrevistas, nem nos momentos de observação participante ou nas interações informais com os agentes socioeducativos surgiu algum tipo de menção a mecanismos institucionais que privilegiassem condutas garantistas por parte desses profissionais. Inverso a isso, há falas, expostas nos mosaicos, que denunciam: sentimentos de desamparo; segregação entre cargos; organização do trabalho que limita a ação dos agentes socioeducativos, entre outras.

Dito de outra forma, o funcionamento do SSE está organizado de modo a privilegiar o controle e a contenção dos corpos não só dos adolescentes mas também dos trabalhadores, ao invés de priorizar desenvolvimentos de cidadanias e emancipações. Todavia, como comentamos anteriormente, tais mecanismos não conseguem abarcar a complexidade das relações humanas e das significações dos sujeitos e as resistências constituem-se, demonstrando que outros caminhos são possíveis.

No bojo dessa perspectiva de visualizar avanços e possibilidades para o SSE a pesquisa nos inquietou sobre diversas outras problemáticas de estudo no cerne da socioeducação, sugerindo outras pesquisas que podem contribuir com esse percurso. Estudos sobre o perfil, a seleção e a formação continuada dos trabalhadores do SSE; a invisibilidade das trabalhadoras em unidades de atendimento socioeducativo; relações interpessoais e

estudos sobre práticas exitosas, entre outros, são alguns exemplos de pesquisas que podem estreitar os vínculos entre academia e SSE e contribuir para o crescimento de ambos.

## Referências

- Acre. (2016, 22 de dezembro). Edital SGA/IES nº 001: Processo seletivo simplificado para contratação temporária de profissionais de nível médio. *Diário Oficial do Estado*.
- Adami, A., & Bauer, M. (2013). *Perfil e prática do agente de segurança socioeducativa: Recomendações para a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais* (Dissertação de mestrado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo.
- Aguiar, V. A. (2006). *CAJE: Retratos de um cotidiano de conflitos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Albornoz, S. (2012). *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- Amaral, L. T. (2008). *Instituições de internação para adolescentes em conflito com a Lei: a inserção dos amigonianos em Brasília* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Anced. (2011). *Pelo direito de viver com dignidade: Homicídios de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. São Paulo.
- Andrade, S. P. C., Tolfo, S. R., & Dellagnelo, L. (2012). Sentidos do trabalho e racionalidades instrumental e substantiva: Interfaces entre a Administração e a Psicologia. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(2), 200-216.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2008). Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? *Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho*. São Paulo.
- Antunes, R., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da

- mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, 25(87), 335-351.
- Aquiles, A.C. (2011). O conceito de classe em Ricardo Antunes e Edward Thompson: Algumas aproximações. *ActaScientiarum: Human and Social Sciences*, 33(1), 13-19.
- Arruda, J. L. (2011). “*Para ver as meninas*”: um estudo sobre as adolescentes em cumprimento de medida de internação na CASE/ Salvador (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Associação Nacional de Proteção e Apoio aos Concursos (Anpac). (2017, 6 de março). Cresce a procura por concursos públicos. *Anpac*. Recuperado de [www.anpac.org.br/2017/03/cresce-a-procura-por-concursos-publicos](http://www.anpac.org.br/2017/03/cresce-a-procura-por-concursos-publicos)
- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1993). *Para uma filosofia do ato*. Faraco, trad.).
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Baptista, G. C. (2013). *Impacto das relações intersubjetivas na implementação da política nacional de atendimento socioeducativo* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bauer, M., & Adami, A. (2015). *Desafios na implementação da política de atendimento socioeducativo: Análise do perfil do agente socioeducativo*. Brasília.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bhabha, H. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais.
- Bidarra, Z. S., & Alapanian, S. (2013). Contribuição à construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação e à formação de socioeducadores. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (7), 6-20.

- Bisinoto, C., Oliva, O. G., Arraes, J., Galli, C. Y., Amorim, G. G., & Stemler, L. A. S. (2015). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20(4),575-585.
- Bonder, N. (2001). Tolerância e o Outro. In: N., Bonder, & B., Sorj. *Judaísmo para o século XX: O rabino e o sociólogo* (pp. 43-51).
- Bragança, J. C. A. (2017). *Avaliação de políticas públicas – estudo de caso do impacto da capacitação em segurança protetiva no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal* (monografia de pós-graduação). Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Brasil. (1927). *Código dos Menores: Decreto nº17.943A*. Brasília: Casa Civil.
- Brasil. (1979). *Código dos Menores: Lei nº 6.697*. Brasília: Casa Civil.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990a). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069*. Brasília: Ministério da Justiça.
- Brasil. (1990b). *Estatuto do servidor público da união: Lei nº 8112/90*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1943). *Consolidação das leis do trabalho: Decreto nº5.452/43*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil.(2010). *Levantamento Nacional do Atendimento Sócio Educativo*. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA/SEDH).
- Brasil. (2012a). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Lei nº 12.594*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012b). *Panorama Nacional: A execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.

- Brasil. (2015). *Levantamento anual Sinase 2013*. Brasília: Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH).
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. S. (2002). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Buber, M. (1979). Eu e tu: Introdução. *Revista São Paulo: Moraes.[sd]*
- Buber, M. (2009). *Do diálogo e do dialógico.*: Perspectiva.
- Buber, M. (2012). *Sobre comunidade: Seleção e introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, F. S. (2005). Adolescentes infratores acautelados: uma caricatura dos sistemas penitenciários. In: M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp. 113-124). Rio de Janeiro: PUC.
- Cardoso, L. A. (2011). A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. *Tempo Social*, 23(2).
- Carmo, M. F. (2015). *A nova face do menorismo: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Castelar, I., Veloso, A. W. A., Ferreira, R. T., & Soares, I. (2010). Uma análise dos determinantes de desempenho em concurso público. *Economia Aplicada*, 14(1), 81-98.
- Chaves, A. D., Alves, H. C., & Gontijo, D. T. (2012). Avaliação do programa de capacitação para formação de socioeducadores: o esporte como possibilidade de enfrentamento da vulnerabilidade social. *Pensar a Prática*, 15(4).
- Chies, L. A. B., Barros, A. L. X., Lopes, C. L. A. da S., & Oliveira, S. F. (2001). A

- prisonalização do agente penitenciário: Um estudo sobre encarcerados sem pena.  
Pelotas: Educat.(Cadernos de Direito nº 6)
- Clemmer, D. (1958). *Prision Community* (2nd.ed.).New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Codinhoto, E. (2014). *Cortinas de ferro: o trabalho real de socioeducadores de uma unidade socioeducativa do estado de Rondônia* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- Cohn, G. (2004). Indiferença, nova forma de barbárie. In: *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Coimbra, C.,& Do Nascimento, M. L. (2016). *Análise de implicações: Desafiando nossas práticas de saber/pode*.
- Conanda (2010). *Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 – 2020*. Brasília, DF.
- Conanda (2006). *Resolução n ° 119 dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras resoluções*. Brasília, DF.
- Conselho de Supervisão dos Juízos da Infância e da Juventude (Consij-PR) & Coordenadoria da Infância e da Juventude (CIJ-PR). (2012). *Socioeducação: Adolescentes em conflito com a lei*. Curitiba: Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.
- Costa, A. C.G. da (1990). *Aventura pedagógica: Caminhos e descaminhos de uma ação educativa*.:Columbus Cultural.
- Costa, A. C.G. da. (2001). *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Modos Faciende.
- Costa, A. C. G. da. (2006). *Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

- Costa, D. L. P. C. de O. (2015). *As adolescentes e a medida socioeducativa de internação: rompendo o silêncio* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Costa, E.C. (2013). *A prisionização de agentes penitenciários e seus efeitos sobre a função reintegradora da pena privativa de liberdade* (Relatório de PIBIC). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Costa, E.V., & Lyra, M. C.D.P. (2002). Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 637-647.
- Costa, R. P. (2011). *Representações sociais do trabalho do educador social de socioeducação* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Cruz, L., Hilleshelm, B., & Guareshi, N. M. F. (2005). Infância e políticas públicas: Um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia e Sociedade*, 17(3), 42-49.
- Da Rosa, S., Chalfin, M., Baasch, D., & Soares, J. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175-188.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Digiácomo, M. J. (2012). *Aspectos gerais quanto a implementação do Sinase*. Curitiba. Distrito Federal. (2013a). *Projeto político pedagógico nas medidas socioeducativas do Distrito Federal – meio aberto*. Brasília.
- Distrito Federal. (2013b). *Projeto político pedagógico nas medidas socioeducativas do Distrito Federal – semiliberdade*. Brasília.

- Distrito Federal. (2013c). *Projeto político pedagógico nas medidas socioeducativas do Distrito Federal – internação*. Brasília.
- Distrito Federal. (2014). *Manual sociopsicopedagógicodas unidades de internação do sistema socioeducativo do Distrito Federal*. Brasília.
- Distrito Federal. (2015). *Editais nº 1 – Secriança – ATRS*. (25 de agosto de 2015). Brasília.
- Distrito Federal. (2017, 3 de março). Resultado dos aprovados no concurso Secriança. *Diário Oficial do Distrito Federal*.
- Dos Santos, D. C., da Silva Dias, J., Pereira, M. B. M., Moreira, T. A., de Barros, D. M., & Pádua Serafim, A. (2010). Prevalência de transtornos mentais comuns em agentes penitenciários. *Revista Bras. Med. Trab., São Paulo*, 8(1).
- Escola Nacional de Socioeducação (ENS). (2014). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares*. Brasília.
- Espíndula, D. H. P., & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 357-367.
- Estevam, I. D., Coutinho, M. P. L., & Araújo, L. F. (2009). Os desafios da prática sócio-educativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou exclusão social? *Psico*, 40,64-72.
- Felix, F. (2014). *A derrubada não põe fim ao Caje: Análise comparativa da política de atendimento socioeducativo no Distrito Federal entre 2002 e 2012*. Brasília.
- Fernandes, R. D. C. P., Silvany Neto, A. M., Sena, G. D. M., Leal, A. D. S., Carneiro, C. A. P., & Costa, F. P. M. D. (2002). Trabalho e cárcere: um estudo com agentes penitenciários da Região Metropolitana de Salvador, Brasil

- Ferrão, I. S., Zappe, J. G., & Dias, A. C. G. (2012). O olhar de socioeducadores de uma unidade de internação sobre a efetivação da doutrina da proteção integral. *Barbarói*, 36(n. esp.), 42-55.
- Ferreira, K.D.M. (2014). Instituições socioeducativas de internação e formação do indivíduo. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (10), 21-43.
- Figueiredo, M. Z., Chiari, B. M., & de Goulart, B. N. (2013). Discurso do sujeito coletivo: Uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. *Distúrbios da Comunicação*, 25(1).
- Figueiró, R., & Dimenstein, A. (2016). Castigo, gestão do risco e da miséria: Novos discursos da prisão na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 192-203.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fogel, A. (2000). O contexto sociocultural e histórico dos estudos do desenvolvimento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(2), 311-318.
- Frigotto, G. (2009). A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40).
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Germano, I., & Bessa, L. L. (2010). Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, X(3), 995-1033.
- Goffman, E. (2003). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gonzales, A. B. (2006). Experiências socioeducativas bem-sucedidas: Subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas. In: ILANUD, ABMP, SEDH, & UNFPA, *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 539-571). São Paulo.
- Gorz, A. (1980). *Crítica da divisão do trabalho*. Martins Fontes.

- Gorz, A. (1987). *Adeus ao proletariado para além do socialismo*. Forense Universitária.
- Greco, P. B. T. (2011). *Distúrbios psíquicos menores em agentes socioeducadores dos centros de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Greco, P. B. T., de Souza Magnago, T. S. B., Beck, C. L. C., de Souza Urbanetto, J., & Prochnow, A. (2013). Estresse no trabalho em agentes dos centros de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 34(1), 94-103.
- Grossen, M., Orvig, A.S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.
- Guimarães, C. F., Meneguel, S. N., & Oliveira, C. S. de. (2006). Subjetividade e estratégias de resistência na prisão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(4), 632-645.
- Habermas, J. (1976), *Legitimation Crisis*, London, Heinemann.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Teoria do posicionamento: contextos morais da ação intencional*. Oxford: Blackwell.
- Helal, D. H. (2008). *Dinâmica da estratificação social no setor público brasileiro: meritocracia ou reprodução social?*
- Herculano, A. H., & Gonçalves, M. C. (2011). Educador social: segurança e socioeducador, a conciliação. *Serviço Social em Revista*, 14(1), 74-101.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture Psychology*, 7(3), 243-281.
- Jobim e Souza, S., & Carvalho, C. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Revista Polis e Psique*, 6(1), 98-112.
- Junior, M. M. (2016). A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 4(2), 23-42.

- Lefèvre, A.M.C., & Lefèvre, F. (2005). Depoimentos e discursos: Uma proposta de análise em pesquisa social (2ª ed.). Caxias do Sul: EducS.
- Lefèvre, A.M.C., Lefèvre, F., Silva, N. F. L., & Neves, R. (2009). O discurso do sujeito coletivo e a água fora do lugar. In: F. O. Paulino (Org.), *Comunicação e saúde* (pp. 171-182). Brasília: Casa das Musas.
- Leis, H. R. (2005). Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, (73).
- Lembo, A. P., Oliveira, A. P. De, Carrelli, E., & Carrelli, E. (2016). Conversando sobre desgaste mental no trabalho e suas possibilidades de enfrentamento: uma experiência no serviço público municipal de Guarulhos. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 41, 1-8.
- Lemos, F. C. S. (2009). O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(1).
- Lévinas, E. (1993). Humanismo do Outro Homem (versão brasileira realizada pelo grupo de tradução de Emmanuel Lévinas da PUCRS). Petrópolis: Vozes.
- Lima, J. R., & Barros, S. M. (2016). Representações de servidores da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH) acerca da formação dos agentes socioeducadores. *Entrepalavras*, 6(2), 125-140.
- Linnel, P. (2003). What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. *Conference presented at Växjö University*, October 2000.
- Lopes, M. D. C. (2013). *Significados atribuídos por agentes socioeducativos ao fenômeno da privação de liberdade feminina* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

- Lopes de Oliveira, M., C., S., & Guimarães, D., S. (2016). Dossiê: Psicologia dialógica. *Psicologia USP, 27(2)*, 165-167.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo, 11(2)*, 427-436.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). The Bakhtinian self and beyond: Towards a dialogical phenomenology of the self. *Culture & Psychology, 19*, 259-272.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: interrogações à psicologia dialógica. *Psicologia Universidade de São Paulo, 27(2)*, 201-211.
- Lourenço, A. D. S. (2011). *O espaço de vida do agente de segurança penitenciária no cárcere: Entre gaiolas, ratoeiras e aquários* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Macêdo, D. F., Gomes, C. M. F., Costa, A. C. S., & Finger, A. B. (2016). Análise do concurso público como instrumento de seleção de pessoal no setor público: Percepção de um grupo de servidores de instituições federais de ensino superior. *Sociais e Humanas, 29(1)*, 92-110.
- Marcuzzo, P. (2008). Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL, (36)*. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>
- Martins, J.B. (1996). Observação participante: Uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Seminário: Ciências Sociais / Humanas, 17(3)*, 266-273.
- Mey, G. (2000). Qualitative research and the analysis of processes: Considerations towards a qualitative developmental psychology. *Forum: Qualitative Social Research, 1(1)*.
- Minayo, M. C.S. (2008). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.

- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17, 621-626.
- Minuzzi Tschiedel, R., & Kieling Monteiro, J. (2013). Prazer e sofrimento no trabalho dos agentes de segurança penitenciária. *Estudos de Psicologia*, 18(3).
- Nunes, A. V. L., & Lins, S. L. B. (2009). Servidores públicos federais: Uma análise do prazer e sofrimento no trabalho. *Revista Brasileira de Psicologia das Organizações e do Trabalho*, 9(1), 51-67.
- Oliva, J. C. G. A., & Kauchakje, S. (2009). As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. *Revista Katálisis*, 12(1), 22-31.
- Padovani, A. S. (2013). *Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de ato infracional* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Paes, P. (2008). O socioeducador. In P. Paes, S. Amorim, & D. Pedrossina (Orgs.), *Formação continuada de socioeducadores* (pp. 81-97). Campo Grande: Programa Escola de Conselhos.
- Petry, H., & Nascimento, D. M. (2016). “Tá com dó? Leva pra casa!” Análise dos discursos favoráveis à redução da maioria penal em rede social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 426-438.
- Pimentel, E., Rodrigues, N., & Silva, R. A. (2016). A prisionização de agentes de segurança socioeducativos das unidades de internação da superintendência de assistência socioeducativa (SASE) em Maceió e seus efeitos sobre a execução da medida socioeducativa de internação. *Revista da ESMAL*, 1, 275-297.
- Pinheiro, A. D. A. A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil: Porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: UFC.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na*

- perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Povoa, M. L. S. (2003). *Significações das famílias e dos técnicos das instituições sociojurídicas em relação às medidas socioeducativas* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rego, V.B. (2017). Saúde mental dos (as) servidores (as) e demais trabalhadores (as) da SECRIA.
- Rizzini, I. (2005). O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades: Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp. 9-12). Rio de Janeiro: PUC.
- Rizzini, I., & Pilotti, F. (2009). *A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I., & Rizinni, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafio do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Rodrigues, D. S. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2017). Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, (16), 104-118.
- Rosenfield, C. L. (2003). Autonomia outorgada e relação com o trabalho: liberdade e resistência no trabalho na indústria de processo. *Sociologias*, (10), 350-378.
- Salgado, J., & Clegg, J. W. (2011). Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 421-440.
- Santana, A., C., & Lopes de Oliveira, M., C., S. (2010). Análise de um projeto pedagógico em uma perspectiva semiótica e dialógica. *Revista Lusófona de Educação*.103-118.
- Santiago, M., B., do N., & Röhr, F. (2016). Alteridade, diálogo e direitos humanos: desafios formativos no cenário atual e a perspectiva do inter-humano em Martin Buber. In

- Carvalho, A., D., & Escola, J. (Org) *Revista Itinerários de Filosofia da Educação* (pp. 164-178), Vila Real.
- Santos, J. R. R. (2007). *O fenômeno da prisionização em agentes penitenciários do estado do Paraná* (Monografia de especialização lato sensu). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Scorsolini-Comin, F., & Santos M. A. (2010). Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: Um diálogo de, no mínimo, duas vozes. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(3), 745-756.
- Sereno, G. C. (2015). *Agente socioeducativo: Possibilidades e impossibilidades de atuação e formação no território socioeducativo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sifuentes, T. R., Dessen, M. A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2007). Desenvolvimento humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-386.
- Silva, D. T., & Andrade, F. S. (2016). O educador social e suas relações no trabalho com o adolescente em conflito com a lei. *Interfaces Científicas – Direito*, 5(1), 17-26.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8(1), 5-35.
- Soares, L. M. B. (2013). *Trabalho e estresse: Um estudo com agentes socioeducativos* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, P. H. G. F., & Medeiros, M. (2013). Diferencial salarial público-privado e desigualdade de renda *per capita* no Brasil. *Estudos Econômicos*, 43(1), 5-28.
- Souza, T. Y. (2007). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

- Souza, T. Y. (2012). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: Indicadores de formação* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, T. Y., Branco, A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20, 357-376.
- Spink, M. J. (Org.). (2013). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Tavares, A.P.(2011). *O agente socioeducador no espaço do centro de convivência da fundação de atendimento sócio-educativo FASE/RS: diferentes concepções de uma mesma atuação* (Monografia de especialização). Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Teixeira, J. D. (2015). Sistema socioeducativo em questão: as tensas relações entre o punitivo e o educativo. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (12), 223-254.
- Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância). (2011). *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília.
- Valente, F. P. R. (2015). *O processo de responsabilização socioeducativa: da medida à responsabilidade* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida* (A. C. Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2016, 28<sup>th</sup> July). The human psyche in the border of irreversible time: Forward-oriented semiosis. *31st International Congress of Psychology*, Yokohoma, Japan.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venâncio, M. M. R. (2011). *Os sentidos atribuídos à medida de liberdade assistida por*

- jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores* (Dissertação de mestrado).  
Pontifícia Universidade Católica, Campinas.
- Vieira, J. M. (2008). Transição para a vida adulta no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 25(1), 27-48.
- Vieira, M. M. V. (2015). *A socioeducação na percepção do agente socioeducador* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. (2008). *As prisões da miséria*. São Paulo: Zahar.
- Waiselfisz, J. J. (2016). *Mapa da Violência*. Brasília: Flacso. Recuperado de <http://www.mapadaviolencia.org.br/>
- Zaniani, E. J. M. (2012). Criminalidade infantil: A 'endemia traiçoeira' do Brasil republicano. In M. L. Boarine (Org.), *Higiene mental: Ideias que atravessaram o século XX* (pp. 48-49). Maringá: Eduem.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. London: Cambridge University Press.

## Anexo I

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa “Processos de Desenvolvimento em Atendentes de Reintegração Socioeducativa em suas atuações laborais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Aedra Sarah de Andrade. O projeto visa, através de entrevistas individuais, construir conhecimentos sobre esses estratégicos atores do sistema socioeducativo e assim colaborar com a melhoria da qualidade de vida desses profissionais assim como do serviço por eles prestado. O objetivo desta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília é analisar processos de desenvolvimento vividos por atendentes de reintegração socioeducativa em suas atuações laborais no sistema socioeducativo como forma de contribuir para a melhoria do serviço prestado por esses trabalhadores.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de uma única entrevista individual, em local e hora de sua preferência, a fim de garantir seu conforto e segurança, a duração da entrevista também estará de acordo com sua disponibilidade, não ultrapassando 1h30 para sua realização.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, por se tratar de uma entrevista entre adultos onde o assunto limita-se a sua atuação laboral. Se você aceitar participar, estará contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre esses estratégicos trabalhadores para o sistema socioeducativo.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que você tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Aedra Sarah de Andrade, na Universidade de Brasília, nos telefones (61) 9 9675 0522 e (61) 3107 6831, disponível inclusive para ligação a cobrar. ([aedrasarah@yahoo.com.br](mailto:aedrasarah@yahoo.com.br)) ou para a orientadora, Prof.(a) Dra. Maria Cláudia S. L. de Oliveira (61) 9 8127 9275, email: [mcsoliveira@gamil.com](mailto:mcsoliveira@gamil.com)

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às

15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura do (a) participante

---

Pesquisador Responsável  
Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Anexo II****Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz  
para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização do som da minha voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Processos de Desenvolvimento em Atendentes de Reintegração Socioeducativa em suas atuações laborais”, sob responsabilidade de Aedra Sarah de Andrade vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

O som da minha voz pode ser utilizado apenas para a análise por parte da pesquisadora responsável.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som da minha voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do meu som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Anexo III

### Roteiro de Entrevista

#### **Perguntas objetivas (caráter sociográfico)**

Idade:

Escolaridade:

Sexo:

Em caso de superior, qual?

Tempo de ingresso no SSE

Local de residência:

Meio aberto ou fechado?

Quem mora com você?

#### **Trajatória de vida – anterior ao SSE**

Como estava sua vida quando você soube do concurso?

Atuações laborais anteriores

Você lembra o que pensou quando soube do concurso para ATRS?

Você sabia o que era um ATRS?

O que te fez decidir por se submeter à seleção?

Quando saiu o resultado, qual a sensação?

Primeiro dia de trabalho... como se sentiu...

Suas primeiras impressões na Secriança

#### **Sobre o SSE e a atuação profissional**

Como você entende o SSE?

Quais as atividades que os ATRS desempenham dentro do sistema?

Descreva-me sua rotina de trabalho...

O que você entende pelo nome Atendente de Reintegração Socioeducativa? O que você acha dele?

Como ATRS você usa alguma espécie de uniforme? O que acha dele?

Atualmente você está no meio (aberto ou fechado) já teve experiências diferentes dentro do sistema? Há diferenças no trabalho? Quais?

Com qual dos dois você se identifica mais? Porque ?

O que mais te incomoda no SSE? Você visualiza algo que você poderia fazer para mudar essa situação?

O que você acha da dinâmica, do clima nas unidades nas quais trabalhou?

Você percebe algo de positivo no SSE? Se sim, o que poderia ser feito para ampliar este fator?

Quais as lembranças que mais o marcaram na sua atuação como ATRS?

Fale-me das relações interpessoais no SSE

### **Relações entre a atuação laboral e a vida**

O que você pensa quando chega à unidade e quando sai, após um dia de trabalho?

Você faz planos para o futuro? Conte-me sobre eles...

O que o mantém nesse cargo?

Pensa em outras possibilidades de trabalho? Quais?

Hoje, X tempo depois da sua entrada no SSE como ATRS, você percebe alguma mudança em você? Quais? O que acha delas? (outra forma: o SSE deixou marcas em você? Quais? E o inverso, você acha que sua atuação fez diferença no SSE?)

**Anexo IV****Gravuras utilizadas na entrevista**



