



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**UM AGENTE SOCIOEDUCATIVO EM CURSO: ANÁLISE DIALÓGICO-  
DESENVOLVIMENTAL DOS POSICIONAMENTOS DO SISTEMA DE *SELF***

**Beatriz de Paula Batista El Khouri**

Brasília, março de 2021



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**UM AGENTE SOCIOEDUCATIVO EM CURSO: ANÁLISE DIALÓGICO-  
DESENVOLVIMENTAL DOS POSICIONAMENTOS DO SISTEMA DE *SELF***

Beatriz de Paula Batita El Khouri

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROF. Dra. MARIA CLAUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA**

Brasília, março de 2021

Esta pesquisa contou com os seguintes apoios institucionais:

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nº 133543/2019-6.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (UnB). Aprovação do projeto de pesquisa, processo nº 3.587.3592019-6.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a) Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Presidente  
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Ilana Lemos de Paiva – Membro Externo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Membro  
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira – Suplente  
Universidade de Brasília - UnB

Brasília, março 2021

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

EB333a El Khouri, Beatriz de Paula Batista  
UM AGENTE SOCIOEDUCATIVO EM CURSO: ANÁLISE DIALÓGICO  
DESENVOLVIMENTAL DOS POSICIONAMENTOS DO SISTEMA DE SELF /  
Beatriz de Paula Batista El Khouri; orientador Maria  
Cláudia Santos Lopes de Oliveira. -- Brasília, 2021.  
127 p.

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

1. Desenvolvimento humano. 2. Agente socioeducativo. 3.  
Teoria do self dialógico. 4. Psicologia semiótico-cultural.  
I. Lopes de Oliveira, Maria Cláudia Santos, orient. II.  
Título.

*Seria possível afirmar que, em geral, seres humanos estão constante e consistentemente tornando-se liminares. Ou, em outras palavras: ser aventureiro é profundamente humano. Em função disto, luta para alcançar o desconhecido, tem a capacidade de modificar aquilo que é bem conhecido, mais do que de abandoná-lo.*

(Valsiner, 2012, p. 79)

## AGRADECIMENTOS

Identifico na epígrafe o movimento que realizei para viver essa trajetória de cursar o mestrado, pois me aventurei ao tomar um caminho tão intenso e transformador. Aceitaram esta aventura junto comigo meu esposo José Abrahão El Khouri e as minhas duas filhas, os que primeiramente quero agradecer.

À minha sogra Ismênia, pois pude contar com o seu apoio durante parte do tempo que estive fora de casa. Ao meu irmão, que colaborou com o desenho das figuras e às minhas queridas irmãs que me deram pouso no DF, especialmente, à Cristiane que também me emprestou seus ouvidos e suas mãos reikianas nos momentos de dor. Agradeço, também, minha prima Rose que sempre me estimulou e se dispôs a me auxiliar com leitura e escuta quando minha inspiração falhava. Enfim, aos meus pais, Hilda e Delnil, por terem me ensinado a significar dificuldade como sinônimo de desafio e significar a vida como sendo uma professora, que nos mostra sempre infinitas possibilidades de vir a ser.

Às colegas que participaram comigo do grupo do GAIA e do laboratório Diálogo, especialmente Rayane Cristina, Vanessa Santamalvina, Francielly Muller e tantas outras que viveram comigo a experiência de serem estudantes em plena pandemia. Meus agradecimentos, também, à Larisse Vasconcellos cujo trabalho muito me inspirou para a construção desta dissertação.

Especial carinho e gratidão profunda à Gleicimar Cunha, que me incluiu quando eu já estava à beira da desistência, expressei minha admiração pela sua exemplaridade, seu compromisso com o desenvolvimento humano e sua competência. Para além disso, encontrei nela uma amiga e conselheira de todas as horas.

À Profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza e à Dra. Kelita Rejanne Machado que contribuíram muito na discussão do meu trabalho, colaborando com suas análises e sugestões valiosas.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira que com o seu rigor e sua experiência adicionou um catalisador nesse processo de desenvolvimento. Às componentes da banca professora Profa. Dra. Sandra Ferraz Dourado Castillo Freire e à Profa. Dra. Ilana Lemos de Paiva e a suplente Profa. Dra. Cynthia Bisinoto.

Aos queridos amigos do curso de formação continuada, os agentes socioeducativos que muito me ensinaram e contribuíram para o meu crescimento pessoal. Especialmente ao Luther, protagonista desta dissertação e ser humano incrível, pai de duas crianças lindas, um agente proativo e comprometido com a socioeducação.

## RESUMO

Esta pesquisa, alinhada com os pressupostos da Psicologia Cultural e da Teoria do *Self* Dialógico, buscou compreender, em um estudo de caso, o desenvolvimento de um agente socioeducativo no contexto de um curso de formação continuada. Utilizando a abordagem metodológica qualitativa, a construção de informações foi realizada mediante a imersão etnográfica no curso de formação para agentes socioeducativos e uma entrevista semiestruturada com um agente que foi tomado como foco do estudo. Para a análise dos indicadores empíricos, por inspiração no método de *Frame Analysis* (Goffman, 1986) foram extraídos recortes (strips) dos enunciados do participante escolhido, a partir da transcrição dos encontros, conforme o tema dos discursos, os quais foram agrupados em *Quadros*. Em cada *Quadro* procedeu-se à microanálise dos posicionamentos de *self*, a partir dos recortes dos enunciados, compreendendo que o posicionamento define tanto uma dimensão intrassubjetiva e intersubjetiva. Neste sentido, a análise dos enunciados permitiu o acesso ao domínio da experiência pessoal, considerada em um recorte espaço-temporal e semiótico. Os indicadores empíricos evidenciaram que nos encontros iniciais, o participante apresentava discursos não favoráveis a uma atuação convergente com os princípios pedagógicos da socioeducação. Porém, sua participação no curso de formação foi um catalisador de desenvolvimento, pois permitiu que signos relativos à sua atividade laboral fossem coconstruídos através da interação grupal e dos instrumentos mediacionais utilizados pela facilitadora. Foram analisados os movimentos dos posicionamentos de *self* e da emergência de um novo posicionamento, no sentido de identificar os processos de mudança no sistema de *self* do participante.

**Palavras-chave:** Agente socioeducativo, Sistema de *self* dialógico, psicologia semiótico-cultural, posicionamento de *self*.



## ABSTRACT

Aligned with Cultural Psychology and Dialogical *Self* Theory assumptions, this study aimed to comprehend through a case study, the development of a socio-educational agent in an extension course. From the qualitative methodological approach, the construction of information was carried out through ethnographic research and a semi-structured interview with a socio-educational agent that was taken as the focus of this case study. Inspired by the *Frame Analysis* method (Goffman, 1974/1986), it was taken from the transcript the utterances of the participant according to the theme of the speeches, which were grouped in *Frames*. Each *Frame* encompasses the *self* positioning microanalysis, based on the strips, connected to the conception that positioning defines both intrasubjective and intersubjective dimension. In this sense, the analysis of utterances allowed access to the personal experience domain, considered in a space-time and semiotic strip. The empirical information constructed could demonstrate that the participant presented discourses that were not favorable to a performance that converged with the pedagogical principles of socio-education, in the initial classes. However, the extension course played the role of catalyst for development in the socio-educational agent experience, as it allowed co-construction of signs related to his work activity through group interaction and the mediational instruments used by the instructor. The movements of *self* positioning and the emergence of a new positioning were analyzed in order to identify the processes of change in the participant's *self* system.

**Keywords :** Socio-educational agent, dialogical *self* system, Semiotic-cultural psychology, *self* positioning.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>x</b>
<b>Lista de Figuras</b> .....	<b>xii</b>
<b>Lista de Tabelas</b> .....	<b>xii</b>
<b>Lista de Anexos</b> .....	<b>xii</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – SOCIOEDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E OPERACIONAIS</b>	
Marcos legais e históricos da socioeducação .....	4
A justiça juvenil antes da República.....	4
O advento da República.....	5
Medidas socioeducativas: construção de um campo de saberes e práticas comprometido com a responsabilidade e promoção juvenil.....	12
Medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional.....	14
<b>CAPÍTULO 2 - O DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL</b>	
Pressupostos da Psicologia Cultural.....	17
Processos de significação.....	18
Processos de Autorregulação.....	20
Canalização Cultural.....	21
Catalisadores do desenvolvimento.....	21
Semiosferas e canalizações culturais no contexto laboral e institucional do Agente Socioeducativo.....	22
Tecendo considerações da psicologia cultural para o contexto socioeducativo.....	30
<b>CAPÍTULO 3 – TEORIA DO <i>SELF</i> DIALÓGICO</b>	
A Teoria do <i>Self</i> Dialógico (TSD).....	32
O Pragmatismo Americano.....	32
O Dialogismo russo.....	33
Posicionar-se e Reposicionar-SE: as mudanças no <i>self</i> dialógico.....	35
A dinâmica das posições de <i>self</i> e a criação de novos significados.....	37
O Sistema de <i>Self</i> Dialógico (SSD).....	38
<b>PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO</b>	
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>41</b>

## CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa.....	42
A irreversibilidade do tempo.....	42
Os signos são construídos e operam em direção a objetivos.....	43
Os signos são catalisadores.....	43
Caracterização da pesquisa.....	44
A natureza do estudo.....	44
Contexto da Pesquisa.....	45
O participante.....	45
Procedimentos.....	46
Método de construção de informações.....	47
Procedimento de análise das informações.....	48

## CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

<i>Quadro 1</i> – Vivências de Luther anteriores à sua inserção na socioeducação.....	51
<i>Quadro 2</i> – Relação de Luther com a Socioeducação nos primeiros encontros.....	57
<i>Quadro 3</i> – Relação de tensão entre os agentes.....	59
<i>Quadro 4</i> – Relação de Luther com os adolescentes da socioeducação.....	63
<b>Síntese da análise dos posicionamentos apresentados nos primeiros encontros.....</b>	<b>78</b>
<b>A emergência de um posicionamento.....</b>	<b>81</b>
<i>Quadro 5</i> – Processo de síntese de novos significados.....	81
<i>Quadro 6</i> – Construções de Luther para uma nova relação com os adolescentes e com a socioeducação.....	87
<i>Quadro 7</i> - Construções de Luther para uma nova relação com os pares.....	91
<i>Quadro 8</i> – Processos autorreflexivos e a organização do sistema de <i>self</i> dialógico.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sistema de <i>Self</i> Dialógico.....	39
Figura 2. O Sistema do <i>Self</i> Dialógico e os posicionamentos <i>I-Self</i> .....	55
Figura 3. O Sistema do <i>Self</i> Dialógico e os quatro posicionamentos <i>I-Self</i> .....	67
Figura 4. O posicionamento <i>I-Self</i> e a relação com o Outro.....	75
Figura 5. Emergência de um campo afetivo-semiótico.....	86

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Listagem de dissertações selecionadas.....	23
Tabela 2. Listagem dos artigos selecionados.....	23
Tabela 3. Relação dos trabalhos elencados com as categorias criadas.....	24
Tabela 4. Síntese das análises dos Quadros.....	80
Tabela 5. Alternância de signos no sistema de <i>self</i> .....	95

### LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109
Anexo II – Roteiro de entrevista.....	110
Anexo III – Recurso mediacional – Mandala.....	111
Anexo IV – Questionário de autoavaliação.....	112

## APRESENTAÇÃO

O desejo de realizar esta pesquisa surgiu a partir de um trabalho voluntário que realizei junto a um centro de atendimento socioeducativo na cidade de Anápolis/GO com os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação. Naquela época, surgiram vários questionamentos, mas principalmente, reconheci um campo fértil com o qual gostaria de colaborar de alguma forma, pois entrevi o potencial de desenvolvimento humano tanto dos adolescentes quanto da equipe que se dedica a trabalhar com os eles.

Ao iniciar meu percurso no Laboratório de Psicologia Cultural da Universidade de Brasília, passei a assumir a compreensão de cultura a partir do ponto de vista que concebe sua natureza dinâmica e processual, atuando nos sistemas psicológicos que medeiam a conduta humana através de operadores semióticos (Valsiner, 2012). Além disso, o modo como a Psicologia Cultural estuda a sociedade, considerando-a como um signo que permeia as subjetividades e tanto constrói formas de agir, pensar e sentir, quanto é construída pelos indivíduos e coletividades (Valsiner, 2014). Dessa forma, a cultura possui uma dimensão pessoal e coletiva, por ser nas relações interpessoais que há o confronto, o consenso e a negociação de significados o que permite a coconstrução da realidade.

Também, na perspectiva semiótica-cultural o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua que ocorre no tempo irreversível e dentro de contextos complexos, tornando o processo de mudança individual um movimento no qual o indivíduo é levado a uma constante organização e reorganização da própria experiência dentro de uma infinidade de possibilidades (Valsiner, 2012; Branco, 2006, Sifuentes, Dessen, & Lopes de Oliveira, 2007).

Guiada por essa visão, busquei estudar como atuam os profissionais que lidam com os adolescentes a quem se atribui a autoria do ato infracional. Percebi que o ideal de transformar as medidas socioeducativas em política pública de inclusão social entra em conflito com a cultura coletiva construída em torno da violência juvenil, além de vários outros desafios que serão explicitados no decorrer da dissertação (Colombo, 2006; Rizzini, 2009; Raniere, 2014).

Portanto, essas noções permitiram que eu direcionasse o meu olhar para a justiça juvenil com o foco nos processos comunicativos e linguísticos, para investigar mediante que processos essa cultura poderia ser mudada. Assim, recebi o convite para participar de um curso para agentes socioeducativos, que era parte do projeto de pesquisa-intervenção da doutoranda Gleicimar Cunha, também orientanda da Profa. Dra. Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira e participante do Laboratório de Psicologia Cultural.

Ao ingressar no cenário do curso para agentes socioeducativos, adotei a observação participante, interagindo com o grupo e, ao mesmo tempo, buscando definir mediante todo movimento grupal, qual fenômeno emergiria das dinâmicas em curso. Segundo Valsiner (2012; 2017), em psicologia, os fenômenos não estão imediatamente acessíveis pelo simples fato da similaridade entre o pesquisador e as pessoas estudadas. Nesse sentido, houve um agente no grupo (Luther) que tinha muita espontaneidade no falar e se implicava com muita seriedade, expondo seus conflitos quanto às

demandas laborais, que não eram poucas: relação com os colegas de trabalho, com os adolescentes, com questões institucionais e regimentais, além das questões pessoais. Elegi esse participante enquanto foco do meu estudo. Objetivei compreender o desenvolvimento desse agente no que tange as questões relativas à sua atuação profissional.

Dessa forma, concebi esta dissertação buscando analisar a construção dos significados de Luther e como eram negociados os signos, a partir das interações dialógicas que ganhavam palco. Na busca por alcançar um nível microanalítico na abordagem do fenômeno (Salgado, Cunha & Bento, 2013) foi necessário um aprofundamento na teoria do *self* dialógico (Hermans, 1996; 1999; 2001; 2003), o que permitiu descrever, a partir do estudo dos posicionamentos de *self*, como o participante lidava com as interações e com as ambivalências e ambiguidades intrapsíquicas que surgiram no decorrer dos vinte encontros.

Portanto, o desenvolvimento desse estudo trouxe a compreensão da relevância dos processos desencadeados através da mediação semiótica nas interações dialógicas, além da possibilidade de conceber a canalização cultural como importante fenômeno para o desenvolvimento humano. Outro importante entendimento diz respeito ao papel do desenvolvimento do metapositionamento em situações em que conflitos são tensionados, emergindo ambivalências nos contextos dialógicos.

Para além dessas reflexões cabe aqui, ainda, pensar a promoção de intervenções como a que ocorreu neste curso, pois trouxe evidências de que as mudanças da cultura pessoal impactam na cultura coletiva. Também, mostrou que é possível, através de intervenções baseadas em metodologias dialógicas, considerando os processos de significação e a mediação simbólica, mobilizar mudanças em direções mais favoráveis à inclusão social do adolescente a quem foi atribuída autoria do ato infracional.

Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, cujos capítulos contemplam aspectos históricos no âmbito da justiça juvenil, seguida pela abordagem da Psicologia Cultural enquanto campo teórico adotado. Realizo também, um levantamento bibliográfico sobre a percepção dos agentes socioeducativos a respeito da sua atividade laboral e, por fim, apresento a Teoria do *Self* Dialógico.

A segunda parte trata do estudo empírico, onde explicito a epistemologia que mediou a escolha metodológica e os passos que trilhei para realizar a pesquisa, finalizando com resultados e a discussão dos indicadores empíricos construídos durante a imersão etnográfica.

## PARTE I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta sessão, apresento minha incursão pelos fundamentos da socioeducação e também pela perspectiva teórica que adotei para compreender o fenômeno, desenvolvida em torno da Psicologia Cultural e da Teoria do *Self* Dialógico. Ela consiste em três capítulos: no primeiro contemplo o percurso histórico da socioeducação, com ênfase na medida de internação, medida esta que serve de contexto para o estudo empírico realizado; no segundo, o tema é o desenvolvimento humano sob a perspectiva da Psicologia Cultural, enquanto no terceiro, exploro as contribuições da teoria do *self* dialógico para o entendimento dos processos de desenvolvimento humano na vida adulta. A partir dessas bases, o estudo que se propõe é de natureza qualitativa e visa discutir as mudanças percebidas nos posicionamentos de *self* de um agente socioeducativo, relacionados à sua participação em curso oferecido pelo Decanato de Extensão da Universidade de Brasília.

## CAPÍTULO 1

### SOCIOEDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E OPERACIONAIS

#### **Marcos legais e históricos da socioeducação**

O objetivo deste capítulo é realizar uma retrospectiva histórica favorável à compreensão do termo socioeducação, considerando seu surgimento e sua relação com as práticas no âmbito da Justiça Juvenil. Para isso faz-se necessário rever a história acerca de como a criança e o adolescente foram, ao longo do tempo, contemplados pelas legislações relativas aos seus direitos. Buscar esse entendimento histórico também implica em compreender em que as autoridades se fundamentavam, em cada época, para tomarem decisões relativas aos direitos das crianças e dos adolescentes e como tais decisões eram executadas pelos partícipes do processo, especialmente quando a criança e o adolescente não se encontravam sob a tutela do poder familiar.

Também é importante apresentar as concepções adotadas na construção dessa dissertação, pois de antemão, as análises da construção histórica no campo da justiça juvenil serão feitas a partir da base epistemológica oferecida pela abordagem semiótico-cultural construtivista.

Resgatarmos a história do atendimento socioeducativo, à luz dessas concepções, exige, em primeiro lugar, compreender a origem de uma nação que, ao ser colonizada a partir de tanta violência, da destruição de um povo e de sua cultura, agregou à matriz de valores culturais o valor da punição, e mesmo, do extermínio do outro (ou da alteridade). A história brasileira inseriu na base de sua cultura posturas que justificavam a segregação de pessoas (negras e indígenas), pesando sobre isso o contexto da escravidão como forma permitida de organização do trabalho. Assim, ocorreu a institucionalização do preconceito racial e a intenção de “higienizar” a sociedade, excluindo os que não fossem brancos descendentes dos europeus colonizadores a fruição de direitos humanos.

Segundo Lopes de Oliveira (2019), essa colonização deixou uma herança semiótica que perpassa nossas crenças e valores, estando impregnada em nossa cultura e nos diversos contextos sociais onde vivemos. Por conseguinte, a violência que iremos elucidar foi construída histórica e socialmente e se mostra, no contexto atual, em que o liberalismo econômico invade as subjetividades tendo como efeito o crescimento do individualismo e da competitividade em detrimento de posturas inclusivas e de compromisso social.

Tendo demarcado o fundamento de meu posicionamento teórico, a seguir comentarei os marcos históricos que considero importantes para a contextualização do problema dessa pesquisa que culminará num estudo de caso aprofundando nos posicionamentos do *self* de um agente socioeducativo em relação a si e ao seu trabalho.

#### **A justiça juvenil antes da República**

Antes do século XIX, o sistema de justiça brasileiro, principalmente no que tange a justiça juvenil, pautava-se apenas na atuação repressiva do Estado. Do século XVI ao início do século XIX,



em realidade, os atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes eram tratados de forma equivalente aos crimes cometidos pelos adultos, embora se percebesse uma acanhada distinção entre o “infante” e os adultos, no que se refere ao rigor com que eram tratados. Conforme esclarece Menezes (2005), no período anterior a 1830, vigoravam no Brasil as Ordenações Filipinas, migradas para o país pela Coroa Portuguesa, as quais destacavam a seguinte distinção:

(...) os menores de 20 anos com limite nos 17. Nesse âmbito, duas alternativas tinham de ser consideradas: ou o julgador aplica pena total, ou a diminui. Para aplicar pena total, leva-se em conta três fatores *objetivos* (a. o modo como o delito foi cometido; b. suas circunstâncias; c. a pessoa do menor), e um *subjetivo* (a malícia da ação). Enquanto isso, para diminuir o castigo, basta que pareça ao juiz não ser o menor merecedor daquela punição. É o que ocorre quando o menor age com "simpleza", ou dito de outro modo, sem malícia, sob o impulso da inocência que ainda não perdeu.

(...) aqueles cuja idade se situa abaixo dos 17. Para essa faixa, o soberano brindou seus súditos com uma espécie de "privilégio". Proibiu a pena de morte. Não será aplicada contra nenhum infante, mesmo que mereça (Menezes, 2005, párr.14-15).

Nesta época, as decisões judiciais quanto ao bem-estar e à punição infanto-juvenil eram discricionárias, ficavam a cargo da subjetividade do julgador, uma vez que os fatores a serem levados em consideração no julgamento não eram muito precisos. Além disso, havia uma concepção de ingenuidade infantil subjacente às decisões, as quais traziam um olhar piedoso derivado de posicionamentos provenientes da cultura judaico-cristã e, ao mesmo tempo, espelhavam as concepções vigentes sobre a criança e o adolescente, as quais podiam condenar um jovem se este fosse pagão e abandonado como fruto do pecado. O cenário jurídico, nesse sentido, configurava-se de modo ineficaz para garantir o bem-estar e o direito a condições favoráveis ao desenvolvimento da criança e do adolescente.

Após a proclamação da independência do Brasil, instituiu-se uma nova estrutura política no país, o que levou o império a buscar uma legislação própria. Como consequência, foram editados a Constituição no ano 1824 e o Código Criminal em 1830. As principais mudanças ocorridas, no período entre 1822 e 1899, em relação ao tratamento jurídico aplicado aos “menores”, foram a alteração da maioria penal para 14 anos e o critério para a responsabilização, sendo que antes dos 14 anos, a punição poderia ocorrer apenas nos casos em que a criança tivesse discernimento sobre suas ações (Menezes, 2005). Percebemos que o fator subjetivo ainda era algo pregnante nas tomadas de decisão, uma vez que o “discernimento” da criança não é algo facilmente verificável a ponto de ser decisivo numa situação de julgamento criminal.

### **O advento da República**

Quando a República substituiu o Império, foi necessária outra reestruturação dos códigos legais do país. Rodrigues, Oliveira e Rocha (2017) ressaltam que tanto no Código Criminal quanto no

Código Penal (1890) da nova República ocorreram apenas tendências ao abrandamento da penalização para adolescentes e a intenção da criação de uma instituição específica para a internação dos *menores*<sup>1</sup>. Nesta época, os *menores* eram aprisionados juntamente com os adultos. Segundo Rizzini (2009), mesmo em meio a um amplo debate sobre a necessidade de se considerar o predomínio da educação em detrimento da punição para a criança, a idade penal foi posteriormente reduzida, passando de catorze para nove anos, decisão fundamentada no discurso de que seria necessário primeiro moralizar “os futuros defensores” da pátria. Porém, tal decisão foi um tanto equivocada, porque o aprisionamento de crianças ocorria nas mesmas instalações que a dos adultos, o que acabava por incentivar a criminalidade e os abusos infantojuvenis em todos os níveis.

De acordo com Rodrigues et al. (2017), os movimentos da reforma da justiça juvenil nos Estados Unidos e as reformas na Europa Ocidental, ocorridas no final do século XIX, influenciaram a nova república, tornando as autoridades mais sensíveis às particularidades relativas ao tratamento dos jovens e à ideia de haver uma separação dos sistemas de justiça.

Assim, em 1927 foi criado, em nosso país, o Código de Menores, por meio do Decreto nº 17.943-A, apelidado Código Mello Mattos, em homenagem ao seu idealizador e primeiro juiz do Juizado de Menores, localizado no Rio de Janeiro. O Código nasceu em meio a um cenário econômico, político e social peculiar, resultante das transformações ocorridas a partir do século XIX, tais como a eclosão do sistema capitalista e das ideias liberais que se consolidaram após a Revolução Industrial, na Europa. Naquele contexto europeu, a rápida urbanização ampliou os contrastes entre a cidade e o campo, o que trouxeram para o Brasil imigrantes agricultores detentores de uma mentalidade competitiva e de interesses imediatistas. A abolição da escravatura e, em seguida, a Primeira República continham a proposta de “civilizar” a nação, a partir de uma concepção higienista e saneadora da realidade, disseminada pelo pensamento científico da época (Rodrigues et al., 2017).

Paralelamente a esse contexto, a ciência evoluía dentro dos paradigmas positivista e evolucionista, propagando novas concepções a respeito da filogenia e ontogênese humanas. Todos esses eventos culminaram no maior interesse pela infância, pois a sociedade passou a percebê-la, nas palavras de Rizzini (2008), como *valioso patrimônio da nação*, a criança percebida como um ser em formação cujos responsáveis e educadores teriam a função de conduzi-la a se transformar em um *homem de bem*. Se não o fizessem, tornar-se-ia um *degenerado*.

Rizzini (2008) ressalta, a respeito das concepções saneadoras abraçadas pela elite e pelo governo da época, que a criança das camadas pobres era percebida, segundo o referencial jurídico, como potencialmente perigosa, mal assistida pelos pais, pervertida ou em risco de se tornar algum desses tipos. Assim, a justiça teria a função, junto ao Estado, de prevenir a delinquência, educar e recuperar os viciosos e repreender aqueles que representavam perigo para a sociedade, suplementando

---

<sup>1</sup> Categoria jurídica, instituída pelo Código de Menores (Decreto Nº 17.943A, 1927), utilizada para designar crianças e adolescentes abandonados, vivendo nas ruas e/ou infratores (Colombo, 2006)

a função da família, quando se considerava que esta falhava. Vemos aí um paradigma ambíguo que mistura o interesse pela defesa da criança com o interesse pela defesa da sociedade.

Nesse sentido, o Código de Mello Mattos surgiu com o intuito de trazer a ordem social e proporcionar às crianças em situação irregular uma visibilidade jurídica. Afinal, entendiam-se como em condição irregular todos aqueles que eram pobres e desvalidos, tanto as crianças desassistidas como as que tivessem cometido alguma infração (Rizzini, 2008).

Infelizmente, constatamos essa tendência de criminalizar a pobreza ainda nos dias de hoje, quando as políticas de segurança pública contribuem para fortalecer no imaginário social a ideia de combate a uma classe considerada perigosa, ainda que este perigo tenha nascido da terrível desigualdade econômica, que a priva de acesso aos serviços públicos e de oportunidades de vida, tornando o controle social da pobreza algo cada dia mais presente (Wacquant, 2014).

No referido código Mello Mattos já constava o estabelecimento da maioridade a partir dos 18 anos:

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo. (Brasil. Código de Menores de 1927. Lei nº. 17.943-A de 12 de outubro de 1927)

Como bem alude Rizzini (2009), com o Código Mello Mattos, a criança e o adolescente de famílias pobres, denominados *menores*, tornar-se-iam bens jurídicos tutelados pela lei brasileira, que se destinava a educá-los e corrigi-los. Diferentemente, a visão que se tem atualmente é a de que a Lei os considera sujeitos de direito.

A despeito da criminalização da pobreza, visivelmente presente nesta legislação, no contexto em questão ela foi inovadora, colocando o Brasil na posição de pioneiro dentre os países da América Latina a aprovar uma legislação específica para medidas de assistência e proteção dedicadas à criança e ao adolescente (Rodrigues et al., 2017).

No caso dos códigos penais, vigentes anteriormente, a partir dos 14 anos o jovem recebia o mesmo tratamento dos adultos no que diz respeito à imputabilidade criminal e entre os nove e 14, buscava-se saber se ele tinha discernimento sobre o ato praticado para, então, proferir-lhe a sentença. Já nesse novo código, o sujeito era inimputável até os 14 anos. Entre os 14 e 16 poderia ser instaurado um processo e era possível a aplicação de uma medida a qual, dependendo das circunstâncias, levaria à restrição da liberdade. Dos 16 aos 18 anos havia a responsabilização e a penalização conforme o código penal vigente, sendo o cerceamento da liberdade reduzido e o local onde era internado seria diverso daquele destinado aos adultos (Colombo, 2006).

Outra inovação desse código, apontada por Raniere (2014), foi distinguir a situação irregular das crianças que apenas eram abandonadas daquelas que cometiam atos infracionais, conforme denota no texto da lei o capítulo VI – “DAS MEDIDAS APPLICAVEIS AOS MENORES ABANDONADOS” e o capítulo VII – “DOS MENORES DELINQUENTES”. Apesar da aparente

distinção entre infância em situação de vulnerabilidade e crianças que haviam praticado atos infracionais, a marca da situação irregular ainda se fazia presente. Como enfatiza o autor, a legislação foi criada apenas para atender àqueles que representavam um risco social, os quais eram concebidos como desviantes ou irregulares. Isso se confirma pela adoção do termo MENOR, que traz em si a insígnia da desvalia, agregando valores impregnados de preconceitos em relação à criança e à família pobres.

Nessa linha de entendimento, Raniere (2014) analisa a expressão ‘em perigo de ser’, o qual pode ser encontrado no Código Mello Mattos, por exemplo, no art. 68:

§ 2º Si o menor fôr abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente proverá a sua collocação em asylo casa de educação, escola de preservação ou confiará a pessoa idonea por todo o tempo necessarioá sua educação comtando que não ultrapasse a idade de 21 annos. (Brasil. Código de Menores de 1927. Lei nº. 17.943-A de 12 de outubro de 1927)

A condição em “perigo de ser” deixava brecha para o entendimento jurídico considerar o potencial perigo que o jovem pudesse representar, mesmo que ainda não houvesse cometido algum ato infracional. Também evidencia um olhar para a criança ou adolescente, em condições de pobreza ou abandono, como se esta contivesse tendências ao mal ou fosse moralmente corruptível. Tais exemplos justificam afirmar-se o caráter moralizador e disciplinar do sistema jurídico da época.

Nova alteração no atendimento público à criança e ao adolescente foi iniciada no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). A mudança tinha o propósito de centralizar a gestão da assistência em nível federal, criando diversas instituições como forma de organizar as ações governamentais. Dentre as instituições criadas na área da assistência ao “menor”, tem-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941, através do Decreto-lei 3.799. Essa instituição era ligada ao Ministério da Justiça e tinha o objetivo de organizar os serviços da assistência social e a aplicação de medidas correccionais aos jovens. Então, agia em consonância mais com o interesse pelo controle social do que pela assistência (Rodrigues et al., 2017).

Ao SAM caberia a fiscalização de educandários, de levar *menores* para fins de internação, submetê-los à avaliações médica e psicopedagógica, realizar estudo social sobre eles e, posteriormente, fazer o devido encaminhamento. Assim, o juiz de menores fiscalizava o regime disciplinar e educativo das instituições, as quais deveriam passar pela vistoria do SAM para obterem a ajuda financeira (Rizzini, 2009). Cabe lembrar que, nessa época, ainda era vigente o Código de Menores de 1927, portanto, prevalecia a doutrina da situação irregular. Desta forma, o *menor* passava pelo enquadramento e era classificado seguindo os parâmetros do código: abandonado, delinquente ou em perigo de ser.

Marinho (2012) faz alusão às características do tratamento à infância nesse período, considerando que essa legislação atendia apenas aos pobres e tinha uma tendência à criminalização desses indivíduos, o que infelizmente se perpetuou mesmo com as mudanças de legislações

posteriores. Outra característica mencionada foi “a importância da Polícia em sua gestão, a orientação educativa desses jovens para o trabalho subalterno, o investimento em medidas de internação, sendo estas amplamente indeterminadas no tempo” (Marinho, 2012, p.202) e indiscriminadamente aplicadas.

De acordo com Vogel (2009), o SAM tinha, em 1944, abrangência nacional e dentro das suas competências estava o contrato com as instituições privadas que realizavam a internação de adolescentes, perfazendo verdadeira rede de instituições oficiais e particulares. Grande parte dessas instituições passou a seguir uma forte orientação correcional e repressiva, tendo sido alvo de diversas denúncias de maus tratos, alimentação e higiene inadequadas, ociosidade e superlotação. Em 1955, houve uma tentativa fracassada de criação de outra instituição que substituísse o SAM, porém, somente após o golpe militar de 1964, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), através da Política Nacional do Bem Estar do Menor - PNBEM (Lei 4513, 1964).

No entanto, deve-se salientar que, sob o comando de um governo ditatorial, cujos atos eram regidos por princípios pautados na ideologia da defesa nacional, o *menor* nas ruas era tido como uma ameaça. A FUNABEM constituía, então, uma instituição de caráter normativo tendo reconhecido e incorporado os princípios e orientações da Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança de 1959, os quais enfatizavam a necessidade da integração do *menor* na sua comunidade de origem e o não afastamento de sua família (Marinho, 2012). Porém, aquela época foi marcada por uma ambiguidade entre os termos normativos e o paradigma militar da segurança nacional, o que prejudicou a incorporação de tais princípios internacionais de direitos humanos às práticas jurídicas e institucionais. Prevaleceu o que já vinha sendo exercido na vigência do SAM, ou seja, práticas coercitivas e repressivas.

É interessante notar que, historicamente, o paradigma da segurança caminha junto ao paradigma do perigo. Portanto, não é por acaso que a representação de uma instituição afinada com interesses militares de segurança vem associada ao combate ao perigo, sendo a criança e o adolescente representados nesse lugar do *perigo de ser* (Raniere, 2014). Essa é uma questão recorrente no âmbito da justiça juvenil e será retratada em diversos pontos deste trabalho. Nesse sentido, o *menor* que estivesse nas ruas deveria ser apreendido. Trata-se do que Marinho (2012) denomina o “círculo perverso da institucionalização compulsória” (p.206), o qual tinha como fundamento a crença de que a função do confinamento era a ressocialização, através da repressão e da punição.

Com a finalidade de se promover uma maior sistematização nacional e centralizadora do atendimento às questões da infância pobre e marginalizada foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs), repassando aos estados a tarefa de realizar todas as etapas do atendimento, desde a triagem que informava ao juiz a condição do *menor*, até o cumprimento da decisão judicial (Colombo, 2006).

Em 1979 haveria uma reedição do Código de Menores (Lei 6.697/79), que revogou o antigo Código Mello Mattos de 1927, trazendo já em seu primeiro artigo o seguinte:

Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:

I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular (Brasil. Código de Menores de 1979. Lei nº. 6.697 de 10 de outubro de 1979).

Esse primeiro artigo evidencia o amálgama perpetuado entre a criança abandonada e aqueles jovens que haviam cometido atos infracionais, o que refletia a manutenção da doutrina da situação irregular como princípio fundante do novo dispositivo legal. Além disso, à guisa da promessa de oferecer assistência e proteção, a FEBEM recebia crianças que não eram abandonadas, mas cujos pais não tinham condições de sustentá-las e, por esta simples razão, eram destituídos do poder familiar. Tal quadro denota uma forte tendência à judicialização de problemas sociais associada às FEBEM, o que contribui para levar crianças de famílias mais pobres a uma vida de institucionalização por prazo indeterminado (Marinho, 2012). Por trás desse modo de governo das crianças e adolescentes pobres perfazia-se a cultura higienista, alimentada por crenças e valores perpetuados em que parte da população era vista como potencialmente perigosa, mas antagonicamente valendo-se de um discurso assistencialista e caritativo.

Ainda assim, retomando a linha do tempo, percebe-se uma discreta evolução entre os dois códigos de menores. De uma parte, o Código Mello Mattos propunha a separação das instituições dos adultos e das crianças, reconhecendo na internação a necessidade de um caráter mais pedagógico que punitivo; além disso, buscou, sem sucesso, a distinção legal entre as crianças desassistidas e as denominadas delinquentes. De outra parte, o Código de Menores de 1979, por sua vez, trouxe como evolução, de acordo com Colombo (2006), o entendimento de que a proteção era um direito que deveria ser garantido pelo Estado a todas as crianças e adolescentes, não apenas às desassistidas ou em situação irregular. Porém, em ambos os códigos a criança e o adolescente são tratados como objetos de proteção e assistência do Estado e não como sujeitos de direitos, uma conquista apenas viabilizada com a guinada filosófica e legal promovida pela Constituição Federal de 1988.

A configuração do sistema legal do atendimento à criança e ao adolescente ganhará novos traços a partir da redemocratização do país e a aprovação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 abriu as portas para a Doutrina da Proteção Integral:

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

Este artigo da CF/88 é responsável pelo entendimento de que os indivíduos menores de 18 anos deverão ser reconhecidos como sujeitos de direitos, ganhando uma legislação própria a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069, 1990).

De acordo com Lopes de Oliveira (2014), o ECA é uma lei ousada, vanguardista, pois surgiu buscando fazer um movimento inverso ao que vinha sendo praticado através de posições assistencialistas e punitivas, sendo que a nova proposta tem sido responsável por mudanças ainda nos tempos atuais. Isso porque, primeiramente, quebra de uma vez por todas com o paradigma da situação irregular, criando a descrição expressa das medidas protetivas que são claramente diferenciadas das medidas socioeducativas.

O ECA define como medidas de proteção aquelas aplicáveis sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados “por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; e em razão de sua conduta” (BRASIL. Lei nº. 8.069, 1990, art. 98). Quanto às medidas socioeducativas, estas são definidas segundo o ato infracional praticado, como veremos no próximo tópico. Tal diferenciação no olhar da condição desses sujeitos determinará a segregação dos sistemas de atendimento às crianças e adolescentes abandonados ou em situação de vulnerabilidade daqueles que cometeram atos infracionais. Em segundo lugar quebra com o “ciclo perverso da institucionalização compulsória” (Marinho, 2012), pois proíbe privar o indivíduo da sua liberdade sem que se instaure o devido processo.

Em 1991, pela lei nº 8242, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e adolescência na esfera federal, conforme ECA, o qual estabelece:

A criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais (Lei nº 8.069, 1990, art. 88).

O último marco histórico que se pretende resgatar nesta seção é a aprovação da Resolução nº 119, em 2006, pelo CONANDA, que cria o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que “é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (Resolução n.º 119, 2006, art. 2).

Esse breve percurso histórico evidencia como foram tratados os direitos das crianças e adolescentes e colabora para o entendimento do surgimento das medidas socioeducativas, principalmente quanto ao seu significado. Embora a atual legislação reflita importante avanço, permanece sendo geradora de tensões, principalmente quando se refere à medida socioeducativa de internação. Visando colaborar com o entendimento desse cenário, a seguir trataremos da socioeducação, considerando-a como um campo de saberes e práticas em construção.

### **Medidas Socioeducativas: construção de um campo de saberes e práticas comprometido com a responsabilização e promoção juvenil**

Primeiramente, é necessário justificar a afirmativa acima, segundo a qual as legislações atuais que dizem respeito à socioeducação permanecem sendo geradoras de tensão.

O termo socioeducação foi incorporado à justiça juvenil a partir do ECA, que estabelece, especialmente no “Capítulo IV – Das Medidas Sócio-educativas”, as seguintes medidas para o(a) adolescente que vier a cometer um ato infracional:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional.

A palavra “medidas” imprime um caráter sancionatório à sentença aplicada ao adolescente que tenha praticado ato infracional e visa sua responsabilização penal, pois os adolescentes são considerados inimputáveis. Assim, fundamentada na premissa de se tratar de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, os adolescentes não são acusados criminalmente, mas recebem a medida, a partir de uma determinação judicial, com o intuito de sancionar o ato infracional. No entanto, esse entendimento acaba por responder a racionalidades punitivas. Segundo Valente & Lopes de Oliveira (2017), devido à herança histórica das legislações anteriores, existe certa dificuldade em desvincular a ação socioeducativa do aspecto sancionatório. Assim, a ideia da responsabilização é alcançada mais próxima de concepções voltadas para a punição do que as que visam oferecer ao adolescente condições para que ele tenha a oportunidade de ressignificar os contextos de vida, sua história e assumir a responsabilidade pelo seu dever.

Buscando um movimento contrário ao do caráter sancionatório, as medidas recebem o adjetivo “socioeducativas” para refletirem a intenção de educar, em vez de punir, e de socializar, em lugar de segregar. Desde a promulgação do ECA até os dias atuais, diversos setores envolvidos no sistema socioeducativo vêm buscando maneiras para atingir este objetivo da socioeducação. O SINASE está integrado ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD) da criança e do adolescente constituindo-se uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei. Dessa forma, é um órgão comprometido com toda a rede de serviços públicos (saúde, educação, segurança e assistência social), configurando um sistema intersetorial.

Não obstante a esses propósitos, no texto do ECA a ideia de educação não ficou claramente expressa. A partir disso, consideramos que a socioeducação é um campo de saberes e práticas em construção. Para analisarmos esse posicionamento, forçoso é realizar um exame sobre a natureza do termo socioeducação, pois essa palavra não era utilizada antes do ECA e após sua implantação deu o



nome a um conjunto de ações, aliás a todo um sistema de atendimento que é demandado quando o adolescente, definido a partir dos 12 anos completos até os 18 anos de idade, comete um ato infracional e recebe uma medida.

Raniere (2014), em sua tese, pesquisa a origem desse termo e a encontra naquele que o introduziu no texto da lei, o pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa. Em 1977, ele assumiu a direção da Escola FEBEM Barão de Camargos, internação feminina em Minas Gerais, levando consigo uma preocupação, a qual considerou uma barreira pedagógica intransponível. Será que a medida de internação trata-se de educar e punir, educar e responsabilizar ou punir para educar? Costa depara-se com a obra Poema Pedagógico do pedagogo ucraniano Anton Makarenko, na qual ele narra como foi sua experiência quando dirigiu uma instituição educacional dita “correcional” para crianças e adolescentes abandonados. Antonio Carlos inspira-se na experiência exitosa do autor e propõe, na unidade que coordena, um conjunto de práticas que se mostram bem sucedidas. Os resultados alcançados lhe dão visibilidade e lhe rendem o convite para participar do grupo encarregado da relatoria do Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi ele, inspirado por Makarenko, quem introduziu no texto da lei o adjetivo “Socioeducativas” para qualificar o substantivo Medidas.

Assim, embora tenha sido introduzida ao texto do ECA, com a finalidade de acentuar o caráter protetivo e educativo da sanção recebida em resposta ao ato infracional, o texto da lei não expressa como se chega a introduzir práticas consonantes com essa intenção. Portanto, quando afirmamos que se trata de um campo em construção, a afirmação se alinha ao fato de que as práticas e os papéis dos profissionais atuantes na área não estão realmente convergindo para a efetivação de uma socioeducação que permita ao jovem a inserção social e a emancipação idealizadas pelo sistema socioeducativo. Segundo Bisinoto et al. (2015) existem dúvidas e problematizações tanto de gestores quanto de profissionais que lidam diretamente no atendimento dos adolescentes, e estas afloram devido a uma lacuna conceitual e teórica, que leva a uma falta de clareza e acaba deixando brecha para “práticas discricionárias atreladas a visões políticas societárias e/ou corporativistas” (p. 577).

Diante dessas lacunas, nos dias atuais, estamos vivenciando um retrocesso dos direitos sociais. Assim, parte do legado histórico do estado de punição e repressão age em nome da segurança pública, uma orientação para significados que sempre esteve presente, não apenas na justiça juvenil, mas resvala sobre ela com efeitos mais robustos a cada dia (Bonalume e Jacinto, 2019). Vale ressaltar que segundo Wacquant (2014) a reconceitualização sociológica do neoliberalismo da atualidade se pauta a partir da tríade: Classe – Estado – Etnicidade. Dessa forma, o Estado sob o argumento da segurança pública, institui a política da criminalização da pobreza, a qual é predominantemente negra, invertendo a lógica do investimento na dita Segurança Pública em detrimento das políticas sociais.

Neste mesmo sentido, Andrade (2013) aponta para o reconhecimento do paradigma da segurança pública, que mistura o conceito de ordem pública com criminalidade, superpondo as intervenções de atendimento a direitos sociais tratando-os como problemas de âmbito criminal. Essa autora enfatiza a necessidade de se discutir esse paradigma punitivo da segurança pública cujos signos

e repertórios são “ideologicamente reproduzidos e naturalizados nas representações e práticas” (p. 338). Também salienta vislumbrarmos outro paradigma possível, redefinindo os conceitos fundamentais da segurança pública e o senso comum que sustentam, por exemplo, a ideia da criminalidade identificada com a rua e a pobreza, e da segurança pública identificada com o propósito de combater a criminalidade.

Sendo assim, no sistema judicial brasileiro, podem ser identificados resquícios de uma cultura que naturalizou a criminalização da pobreza de tal modo que se configuram como mais relevantes políticas punitivas que medidas sociais que colaborem para a prevenção do ato infracional.

Correlacionando essas questões, nota-se que trabalhar com os adolescentes a quem foi atribuído a autoria de atos infracionais, abraçando a visão de segurança pública e seu compromisso precípua de combater a criminalidade, acaba por trazer para as práticas socioeducativas concepções e práticas exacerbadamente punitivas e, com efeito, um apagamento de práticas de cunho socioeducativo.

Segundo Lopes de Oliveira (2014),

Conceber a execução de uma pena como ato educativo é questão polêmica, que contribui para aquecer o debate em torno dos papéis respectivos do judiciário, do executivo e da sociedade civil na tarefa, levando à ponderação acerca da dimensão judicial e psicossocial do trabalho interventivo, no campo das medidas socioeducativas (p. 90).

Cabe ressaltar que reconhecer a natureza do atendimento socioeducativo configura-se também em abraçar novo paradigma de segurança. De acordo com Kozen (2015) educação e segurança andam juntas. O autor compartilha o entendimento de que a segurança deve estar atenta não ao ato infracional e/ou ao suposto perigo que os adolescentes representam, mas sim focada no respeito à dignidade da pessoa humana e em práticas que visem à ordem e sejam norteadoras do sucesso pedagógico. Assim, a segurança terá implicações na qualidade das relações que serão estabelecidas entre a equipe do atendimento e os adolescentes, das relações dos adolescentes entre si e tendo reflexos na relação desses sujeitos com sua realidade externa.

Para dar continuidade a essas reflexões, a seguir serão tecidas algumas considerações acerca da medida socioeducativa de internação, considerando ser este o contexto de trabalho do participante deste estudo.

### **Medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional**

Das medidas socioeducativas, a mais severa é a internação em estabelecimento educacional “sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (ECA, art.121). Assim, trata-se de sanção máxima para o adolescente e, segundo o ECA só poderá ser aplicada quando se tratar de grave ameaça ou violência a alguém; por reiteração de atos infracionais graves ou por descumprimento reiterado de uma medida anteriormente aplicada.

Como defende Barbosa (2009), embora alguns juristas aleguem que as medidas socioeducativas não tenham natureza sancionatória, não há como negar que a privação de liberdade seja punitiva. Portanto, é inconteste o caráter penal desta medida, mas isso não deve implicar na renúncia de humanizá-la e torná-la de fato educativa. Neste âmbito, cabe questionar se a medida socioeducativa existe apenas para conter e punir, ou se ela corresponde à finalidade perseguida pelos defensores do paradigma da proteção integral, definida como socioeducativa.

Embora se tenha priorizado, nos termos da lei, as medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida), no lugar das que são restritivas de liberdade (semiliberdade) ou privativa de liberdade (internação), o cenário brasileiro indica uma crescente tendência à internação dos adolescentes em conflito com a lei. Entende-se que a elevação do rigor das medidas não tem aperfeiçoado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo (Brasil, 2019).

O Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial do Núcleo de Atendimento Integrado do Distrito Federal de 2017 e o de 2020 (NAI/UAI-DF-2017; 2020) exemplificam a tendência ao encaminhamento de adolescentes apreendidos em flagrante ou por Mandato de Busca e Apreensão (MBA) para instituição de internação provisória. Os dados apresentados pelo anuário, em 2018, mostram um percentual de 48,34 % das apreensões de adolescentes são encaminhados por decisões judiciais para a internação provisória.

Portanto, é válido esclarecer que a internação provisória é a internação anterior à sentença. Judicialmente, esse tipo de internação não é considerada como medida socioeducativa, mas sim uma medida cautelar.

De acordo com o art. 108 do ECA:

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Consideramos importante pontuar uma questão típica das ciências jurídicas, porém relevante quanto ao objetivo da socioeducação. Trata-se de alguns posicionamentos contrários às medidas cautelares em função do princípio da Proteção Integral, uma vez que a internação obedece a um princípio de exceção, ou seja, havendo outra medida não deverá ser aplicada em nenhuma hipótese. Considerando isso, no caso da internação provisória, questiona-se o ideal educativo da realidade institucional para a qual o(a) adolescente é encaminhado(a) e os efeitos subjetivamente nocivos que o significado de uma internação possa causar (Uhlein, 2009).

À vista disso, tal medida cautelar sofre a influência dos simbolismos que pairam sobre o adolescente em relação à periculosidade, ao estigma da violência ligados à ideia da segurança em

nome da ordem e para “proteger” a sociedade retirando o adolescente temporariamente do convívio social (Bandeira, 2006).

De acordo com a resolução do SINASE (CONANDA, 2006), “a internação provisória, cuja natureza é cautelar, segue os mesmos princípios da medida socioeducativa de internação (brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento)” (p.28). Também estabelece que é exigido “para sua decretação que a decisão seja justificada e fundamentada em indícios suficientes de autoria e materialidade, devendo ser demonstrada a sua imperiosa necessidade” (p.28).

No que competem às diretrizes pedagógicas, as unidades de internação provisória, segundo a resolução do SINASE (CONANDA, 2006), também possuem natureza sancionatória, o que pretende garantir a responsabilização do adolescente. Assim, como quando aplicada a medida de internação, a internação provisória possui a natureza sócio-pedagógica, buscando garantir os direitos e o desenvolvimento de ações educativas tencionando a formação da cidadania.

No Distrito Federal, a unidade de internação provisória, embora seja separada daquela onde os adolescentes cumprem medida socioeducativa de internação, não difere em seu formato e funcionamento das demais unidades de internação, a não ser pelo fato de que o fluxo de entrada e saída dos adolescentes é maior, bem como o trânsito para estes irem às audiências acompanhados pela equipe da escolta.

A preconização de uma sentença para cumprimento de uma medida socioeducativa, leva em consideração o julgamento e adequação de uma intervenção, que visa educar e responsabilizar o adolescente. Porém, a internação anterior à sentença, considera que o adolescente está acautelado. O sentido desta palavra reverbera signos tais como perigo, afastamento, proteção, contenção. Qual o papel do agente socioeducativo nesse âmbito de uma unidade de internação provisória? Quais são as ações previstas para uma situação anterior ao julgamento? Na ausência de uma medida socioeducativa, também não existe um Plano Individual de Atendimento (PIA), perfazendo-se um tempo de contenção e espera para os adolescentes, importando apenas o conteúdo do relatório para amparar o julgamento. Enfim, esse cenário deixa dúvidas quanto aos procedimentos educativos a serem adotados pelos agentes socioeducativos no caso da internação provisória, além disso, trata-se de tema que deve ser problematizado pelos órgãos de proteção e defesa das crianças e adolescentes.

Nesta seção realizei uma contextualização dos temas que reverberam na justiça juvenil e que fazem intersecção com o presente estudo. A seguir trago a minha incursão no âmbito teórico-epistemológico da psicologia semiótico-cultural.

## CAPÍTULO 2

### O DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL

#### Pressupostos da Psicologia Cultural

A Psicologia Cultural oferece uma abordagem dialógica do desenvolvimento humano por considerar que estamos constantemente em transformação, na relação de interdependência com o ambiente. Dessa forma, enfoca a experiência humana como um sistema aberto, ou seja, que funciona em constante troca com o meio externo e dinâmico, em constante desenvolvimento. Estas características conferem ao desenvolvimento humano o caráter de processo contínuo, que se estende por toda a vida. Portanto, “o desenvolvimento é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada.” (Valsiner, 2012, p.34)

Além de possuir tais atributos, o desenvolvimento humano é um fenômeno de natureza cultural. Assim, considero necessário situar, primeiramente, a noção de cultura adotada e as implicações desse entendimento. Embora existam dentro das ciências sociais diversos conceitos relativos à cultura, neste trabalho a abordagem conferida ao termo é a semiótica, na qual a cultura é pensada não como algo externo ao sujeito, mas que se configura em íntima relação com as pessoas que a constroem. Nesse sentido, a cultura é entendida como um processo de mediação de signos, significados e sentidos que se dá tanto internamente quanto externamente, ocorrendo simultaneamente nos campos intrapsíquico e intersíquico (Valsiner, 2014).

Valsiner, Lawrence & Dodds (2004) afirmam que a natureza cultural da mente é um poderoso gerador de variabilidade interindividual, sendo que no processo de construção de significados, as pessoas podem conferir a uma ação particular uma abundância de novas formas possíveis de proceder. A psicologia cultural permite compreender os processos de desenvolvimento a partir de outros critérios que não a noção de fases ou estágios, mas pautados na singularidade e nas diferenças humanas, que induzem múltiplas possibilidades de trajetórias de vida. Em vez dos aspectos normativos do desenvolvimento psicológico, tal paradigma está entre os que nos levam a olhar o desenvolvimento como processo de constituição da subjetividade do indivíduo, sendo esta o fruto da contínua coconstrução de significados, em que o sujeito influencia e é influenciado pelo meio em que vive.

O precursor das concepções sobre a natureza cultural da mente e primeiro a mencionar a importância da mediação semiótica no desenvolvimento humano foi Lev Vygotsky (1896-1934). O psicólogo russo foi um dos primeiros a defender a perspectiva sociogenética dos fenômenos psicológicos, segundo a qual a gênese das funções psicológicas superiores envolve a reconstrução subjetiva de signos que emergiram originalmente nas interações entre o eu e o outro no ambiente da sociedade e suas instituições (Vygotsky, 1994).

Na medida em que o papel do outro é tão determinante para a construção da própria subjetividade, Linell (2009) levanta um questionamento: “quem é esse outro?”. Ele conclui que existem diversas categorias daquilo que se pode chamar “o outro”: os “outros concretos”, que são as pessoas com quem nos comunicamos diretamente; os “outros generalizados” que, seguindo G. H. Mead, são aqueles com quem podemos nos relacionar imaginariamente ao pensar e agir; e os “terceiros”, que seriam ideias, tradições e tipos de atividades comunicativas dentro de um contexto social ou institucional particular. Assim, quando em comunicação com o outro podem ocorrer novas formas de pensar e, assim como em relação à linguagem, pensamentos são sempre uma resposta ao outro. Portanto, para o autor o desenvolvimento humano é um processo dialógico e a essência da sua dialogicidade advém do fato de que não há desenvolvimento fora da relação com o/s outro/s e com o contexto social e histórico.

Dentro da perspectiva apresentada, proponho abordar abaixo tópicos e conceitos que considero de relevância para a presente dissertação, sustentada na psicologia cultural. Posteriormente, apresentarei uma visão desses mesmos conceitos aplicados ao contexto da socioeducação.

### **Processos de Significação**

Ao assumir a base epistemológica da psicologia cultural, parto da premissa de que a mente opera por meio de signos. Estes podem ser compreendidos como objetos que estão para a mente de alguém em lugar de outra coisa e que possui como principal instrumento, a linguagem. Os signos podem ser individuais e coletivos, uma vez que são socialmente compartilhados, mas também individualmente criados. A ação de significar o mundo, o outro e a si mesmo é efetivada pela interação com o/s outro/s e a cultura (Vygotsky, 1998; Valsiner, 2012; Rosseti-Ferreira, 2009).

Um dos teóricos que se dedicou arduamente ao estudo dos processos de significação foi Ch. S. Peirce, mentor que inspirou os teóricos do pragmatismo americano, de acordo com *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (Peirce, 1931-35). Dazzani e Silva Filho (2013) dedicaram-se ao estudo desta obra, com o objetivo de compreender o aspecto semiótico da experiência e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Apontam os autores que, através da mediação da linguagem ensinada à criança, ela se conscientiza de que as palavras dos outros classificam e categorizam as coisas. Analogamente, as advertências dos adultos são confirmadas, ou não, pela experiência da criança de modo que sua autoimagem começa a ser construída nessa relação. Por conseguinte, a consciência que temos de nós mesmos não é de natureza intuitiva, mas sim um discurso, constituindo-se em uma construção discursiva derivada de várias fontes.

Ponzio (2008) ao analisar a lógica da construção simbólica pierceana esclarece que para este autor o significado é o interpretante que, sendo ele também um novo signo, remete a outros interpretantes formando uma cadeia aberta de remetentes.

No âmbito da Semiótica, é importante considerar também um importante conceito proposto por Lotman (1996). Fazendo analogia ao conceito de biosfera ele sugere a ideia de semiosfera para

expressar um espaço que compreende tanto um lugar concreto quanto um caráter abstrato em que é possível a realização de processos comunicativos. O autor assinala que a semiosfera é muito mais que a soma total de diferentes linguagens (códigos semióticos em geral), precedendo a existência destes.

Outro aspecto importante que Lotman (1996) destaca é o caráter delimitado da semiosfera, ligado à homogeneidade e individualidade semiótica existente entre pessoas e grupos o que os separam ou os unem. Dessa forma, a semiosfera é estruturada por fronteiras, as quais nem sempre são claramente evidentes posto que a semiosfera é uma zona imaginária onde se forma o universo cultural de um grupo. À vista disso, o autor compara os pontos da fronteira aos receptores sensoriais que traduzem os estímulos externos para a linguagem do sistema nervoso. Logo, para que determinados signos sejam incorporados a uma semiosfera é necessário que eles se adaptem ao conteúdo da semiosfera. Valsiner (2014) alerta para a diferenciação entre semiosfera e ambiente, uma vez que a primeira revela as significações, enunciados, linguagens e sentidos que as pessoas imprimem ao ambiente, transformando-o, codificando-o para compor o universo semiótico.

De acordo com Branco (2006) os processos de significação constituem-se a base do desenvolvimento humano. Nesse sentido, compreender a cultura como um processo de mediação semiótica das relações humanas e com o ambiente indica a centralidade da concepção do que é o contexto. Santana e Lopes de Oliveira (2016) se reportam à ideia de contexto como sendo o ambiente onde ocorre a negociação e re negociação de significados. Logo, há uma confluência no entendimento de que tanto a identidade do signo, quanto a da palavra dependem do seu contexto, podendo, o signo e a palavra assumirem diversos significados de acordo com a situação em que se apresentam.

Em colaboração com essa concepção Ponzio (2008), ao comparar a semiótica em Pierce e em Bakhtin, ressalta que para ambos o signo detém uma natureza dialógica e dialética. Acerca desta análise, ele declara que para ser signo tem que ser ao mesmo tempo idêntico e diferente de si mesmo, o que lhe confere a qualidade de ser polissêmico. Posto isso, o autor faz alusão à dinamicidade de significados que podem emergir a partir de um significante a depender do contexto e do campo semiótico do indivíduo ou grupo.

Santana e Lopes de Oliveira (2016) apontam também a dimensão espacial da constituição do sujeito, que são a cultura coletiva e a cultura pessoal, as quais remetem à ideia dos processos de internalização e externalização ao longo do curso de vida dos indivíduos. Segundo Valsiner (2012), “Internalização é o processo de análise dos materiais semióticos existentes externamente e de sua síntese sob uma nova forma dentro do domínio intrapsicológico” (p.283). A cultura, da perspectiva da psicologia semiótico-cultural, é internalizada através da relação da pessoa com o ambiente reconstruído. Nas interações com o ambiente, com o outro e com a cultura coletiva (pessoas, grupos, sociedade, etc), constantemente criamos signos e os externalizamos de acordo com nossas interpretações. Assim, na interação entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, cria-se uma dinâmica semiótica individual, na qual os signos são internalizados, transformados, mantidos, abandonados ou reconstruídos no processo de criação de significado em um tempo irreversível.

A noção de tempo irreversível é fundamental dentro do paradigma semiótico cultural, pois considera a natureza dinâmica dos signos, dessa forma a experiência humana nunca poderá ser repetida, ela só existe no aqui-e-agora. Assim, considerar a irreversibilidade do tempo implica em abraçar o princípio de que o desenvolvimento humano possui um fluxo constante e uma abertura a inovações. Essas concepções também trazem várias implicações teórico-metodológicas as quais serão comentadas no capítulo quatro (Santana e Lopes de Oliveira, 2016; Valsiner, 2012; 2014; 2017).

### **Processos de Autorregulação**

Além da mediação semiótica os signos também realizam o papel de regulador da conduta. Essa noção é desenvolvida a partir do entendimento de que há uma hierarquia temporal dos signos, de modo que os sistemas de significados que antes regulavam de fora para dentro a conduta individual, a partir dos processos de internalização, passam a mediar a autorregulação da conduta. Os sistemas hierárquicos de controle semiótico possibilitam a unidade de estabilidade e flexibilidade que caracteriza o modo como os seres humanos regulam a si mesmos. Tais hierarquias de signos são constantemente (re) construídas pelo *self*.

Valsiner (2014) trabalha a ideia de que essa hierarquia dos signos é dinâmica, pois na interação do indivíduo com a cultura coletiva ocorrem rupturas que possibilitam novos significados. Esses novos significados emergem dentro de uma cadeia de signos e podem contribuir para que alguns signos dessa cadeia sejam eliminados espontaneamente. Os signos emergentes são orientados à pré-adaptação da construção de sentido, antecipando o futuro e regulando a conduta no presente. Portanto, os signos simultaneamente regulam os processos que estão ocorrendo e organizam o futuro através dos campos de signos hipergeneralizados<sup>2</sup>.

Branco (2006; 2016) defende que no nível mais alto da hierarquia de mediação semiótica estão os valores, os quais compilam significados que nem sempre podem ser facilmente traduzidos em categorias verbais, mas ainda assim orientam as ações da pessoa com o mundo. Os valores se formam a partir da cultura, mas individualmente podem se modificar, ganhar ênfase em algum aspecto dependendo de algum evento ou experiência vivida. Além disso, a autora afirma que os valores são impregnados de afetos e são fundamentais nos processos de construção de significados.

Tal é a direção de análise de Rengifo-Herrero (2014), para quem “a hipergeneralização dos campos afetivos começa a colorir e criar nuances específicas em cada experiência de vida e que servem de base para a emergência de valores construtivos ou não” (p. 43).

Em suma, a experiência humana é mediada e regulada por signos que compõem a cultura pessoal, porém imersa em uma cultura coletiva e a forma como nos relacionamos e nos posicionamos

---

<sup>2</sup> Signos hipergeneralizados são signos carregados de elevada carga afetivo-volitiva. Estes signos hipergeneralizados, que compõem a cultura pessoal de forma não-consciente, medeiam a produção de significados em outros níveis, na forma de crenças e valores enraizados na cultura (Valsiner, 2012). No capítulo três abordo esse conceito com mais precisão.



em relação ao/s outro/s e a nós mesmos nem sempre pode ser traduzida por uma linguagem racional, ganhando também um aspecto afetivo e hierarquicamente organizado. Volto a abordar esse tema no próximo capítulo, quando trato da influência dos processos de significação sobre as dinâmicas dos posicionamentos de *self*.

### **Canalização Cultural**

No tocante à relevância da interatividade entre o indivíduo e a cultura coletiva, Valsiner (2014) utiliza a noção de canalização cultural a qual, ao mesmo tempo em que possibilita uma variedade de caminhos possíveis para o desenvolvimento, também a restringe. Essa restrição é garantida pelos signos circunscritores (*constraints*). Silva, Rosseti-Ferreira & Carvalho (2004) referem-se aos circunscritores culturais que “servem de base para que as pessoas construam *self-constraints*, crenças, representações e concepções sobre o mundo e, principalmente, sobre si mesmas, organizando ações, pensamentos e sentimentos” (p. 91). Portanto, os circunscritores atuam como organizadores da trajetória de desenvolvimento e podem tanto distanciar o indivíduo em relação a determinadas direções quanto impulsioná-lo para outras direções. Apesar de reconhecer o papel dos circunscritores, Valsiner (2012) ressalta a importância da agencialidade do sujeito no processo de construção e regulação do próprio desenvolvimento.

### **Catalisadores do desenvolvimento**

Segundo Valsiner (2012; 2014), signos criam campos semióticos (que serão abordadas mais detalhadamente no próximo capítulo). Seguindo a noção de campo adotada pela teoria da *gestalt*, estes agregam unidades de opostos que possuem fronteiras entre si e que, sob circunstâncias específicas, são ultrapassadas. Tais circunstâncias atuam como catalisadores de processos de mudança. A noção de catalisador foi tomada da química e traz o sentido de algo que pode promover, inibir ou influenciar a direção de um dado processo. A função do catalisador depende de outros fatores de contexto, como a presença de outros catalisadores, a temperatura etc. (Jensen, 2015). Analogamente, as experiências e as interações com o outro, funcionam como catalisadores para o desenvolvimento a nível microgenético, mesogenético ou ontogenético, porém é importante considerar que dependendo do contexto, um catalisador pode funcionar de várias maneiras, ou mesmo, não funcionar.

Segundo Valsiner (2002), o *self* dialógico opera em um sistema autocatalítico em que seus próprios componentes reproduzem a si mesmos enquanto lidam com a novidade da experiência. Desta forma, as orientações por valores podem agir como catalisadores que regulam o fluxo das experiências vividas.

Diante do exposto, estimo orientar o foco para a área a ser estudada, que versará sobre um estudo de caso da trajetória desenvolvimental de um agente socioeducativo no decorrer de um curso de formação continuada. Sendo assim, farei uma análise, sob a luz dos conceitos elencados acima, das

especificidades da função do agente socioeducativo<sup>3</sup> a partir de uma revisão bibliográfica na qual pude agrupar categorias de temas que são comuns, em várias regiões do Brasil, aos que ocupam esse cargo. Vale ressaltar que os pontos levantados na revisão a seguir denotam as semiosferas do campo socioeducativo, as quais serão abordadas ao longo de toda a problematização desta dissertação.

### **Semiosferas e canalizações culturais no contexto laboral e institucional do Agente Socioeducativo**

Como foi explicitado no capítulo um, a sociedade é uma área em construção em nosso país. Por isso, com o foco nas atribuições laborais do agente socioeducativo, foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de contextualizar como tem sido construída essa profissão, a partir de que signos e respondendo a que canalizações culturais, perpetuadas em nossa sociedade. Partiu-se dos trabalhos identificados no Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que foram utilizados os descritores “socioeducação, internação, agente” e, como filtro, a delimitação do período contido entre 2014 e 2019. Além disso, delimitamos a área de conhecimento, selecionando apenas Psicologia. Desta busca resultaram três dissertações as quais se adequaram ao meu interesse, que consiste em verificar as especificidades do trabalho do agente socioeducativo e a relação do profissional com o trabalho, em especial, no contexto da medida de internação. Foram privilegiados os trabalhos de cunho qualitativo, além de terem sido excluídos aqueles que se baseavam na análise de conceitos como prazer/sofrimento, engajamento/exaustão e da ergonomia da atividade.

Como o resultado foi escasso, realizei uma segunda busca através da base de dados Google Acadêmico, cujo filtro se limitou ao mesmo período da busca anterior (2014 a 2019), porém a área de conhecimento não foi limitada à psicologia. Desta busca resultaram seis artigos publicados em revistas de diversas áreas e uma dissertação, os quais adequaram ao tema de interesse. Evidencio nas tabelas abaixo o resultado deste levantamento, explicitando o ano de apresentação ou publicação do trabalho científico, o/a (s) autor (es/as) e a unidade federativa onde a pesquisa foi realizada.

---

<sup>3</sup> O agente socioeducativo é o profissional que “desenvolva tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto às atividades pedagógicas. Este enfoque indica a necessidade da presença de profissionais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e profissionalizantes específicas” (Brasil, 2006).

**Tabela 1***Listagem de dissertações selecionadas*

<b>Cod</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>UF</b>
<b>D1</b>	2015	Vieira, M.M.	A socioeducação na percepção do agente socioeducador: um estudo no Distrito Federal	DF
<b>D2</b>	2015	Sereno, G.C.	Agente Socioeducativo: possibilidades e impossibilidades de atuação e formação no território socioeducativo.	RJ
<b>D3</b>	2017	Andrade, A.S.	"Aqui as flores nascem no concreto": negociações nas atuações laborais de Agentes Socioeducativos	DF
<b>D4</b>	2017	Meireles, C.C.	Entre a educação e a disciplina: sobre agentes socioeducativos do Estado do Rio de Janeiro	RJ

**Tabela 2***Listagem dos artigos selecionados*

<b>Cod</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor/a (es/as)</b>	<b>Título</b>	<b>UF</b>
<b>A1</b>	2016	Pimentel, E., Araújo, N.R., Silva, R.A.	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	AL
<b>A2</b>	2017	Vinuto, J., Abreo, L.O., Gonçalves, H.S.	No fio da navalha: efeitos da masculinidade e virilidade no trabalho de agentes socioeducativos	RJ
<b>A3</b>	2017	Albuquerque, B.S.	O agente de segurança socioeducativo: reflexões sobre a relação adulto e adolescente no contexto da socioeducação	MG
<b>A4</b>	2018	Barsaglini A., Vaillant C.B.	“Um agente prisional de menor”: identidade e percepções do agente socioeducativo sobre a instituição, os adolescentes e a sua ocupação	MT
<b>A5</b>	2019	de Souza, D.A.C., de Oliveira D.D., Silva, G.B.	Centro de internação e sujeição criminal: as percepções dos/as agentes do sistema socioeducativo de Goiânia	GO
<b>A6</b>	2019	Lima, J.R., Barros, S.M.	Representações de servidores da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH) acerca da formação dos agentes socioeducativos	MT

As dissertações retrataram a realidade do Distrito Federal e Rio de Janeiro e os artigos encontrados foram baseados em pesquisas feitas em unidades socioeducativas de Minas Gerais, Mato Grosso, Alagoas, Goiás e Rio de Janeiro.

A análise desse material foi feita a partir da leitura dos resumos, dos objetivos e dos resultados de cada documento, o que possibilitou o enquadramento dos trabalhos segundo as categorias a seguir, sendo que um mesmo trabalho poderia ser enquadrado em mais de uma categoria, conforme distribuição apresentada na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Relação dos trabalhos elencados com as categorias criadas*

Categoria / Subcategoria		Trabalho incluído na categoria					
<b>Percepção dos Agentes Socioeducativos</b>	Quanto ao ambiente	D1	D2	D4	A1		
	Quanto aos pares	D1	D2	D3	D4	A2	
	Quanto aos adolescentes	D1	D3	A4	A5		
	Quanto ao resultado do trabalho	D1	D3	A5			
<b>Características relevantes do trabalho</b>		D2	D3	A1	A4	A6	
<b>Como trabalham o vínculo com o adolescente</b>		D2	D3	D4	A2	A5	A3

A partir dessa categorização, relato a seguir os temas destacados e a abordagem que os autores lhes conferiram.

**A) Percepções dos Agentes Socioeducativos:** quatro dissertações e dois artigos tiveram como objetivo responder como os agentes socioeducativos percebem seu trabalho. As percepções foram agrupadas em quatro subcategorias.

1) Percepções sobre o ambiente:

Em todos os seis trabalhos analisados, que utilizaram entrevistas como método, os relatos dos agentes revelaram sua estranheza inicial, logo após a contratação, e as dificuldades vivenciadas no processo de adaptação ao ambiente físico das unidades de internação, dificuldades que foram se minimizando com o passar do tempo, já que foram se acostumando àquele cotidiano. O trabalho de Vieira (2015) destaca a percepção dos trabalhadores de que o espaço físico das unidades socioeducativas, via de regra, é incompatível com o propósito de inclusão social de adolescentes, uma contradição encontrada também por Meireles (2017, p.124/125):

As faltas de condições físicas, de recursos humanos, de projetos pedagógicos, reproduzimos e deixamos os adolescentes reproduzirem a mesma lógica que domina o sistema penitenciário. Ou seja, reduzimos o sistema socioeducativo à “cadeia de menor”.  
(...) Produzimos adolescentes-presos, agentes-carcereiros, psicólogos-peritos.

Sereno (2015) alude sobre a relação entre um ambiente caracterizado como prisional e a questão da manutenção das práticas minoristas<sup>4</sup>, uma vez que o Estado, tradicionalmente, reproduz o tratamento estreito entre as políticas de proteção e a segurança pública, imbuindo no sistema socioeducativo características prisionais. Esse assunto foi bastante tratado no capítulo um desta dissertação, onde observamos que o discurso e as ações de proteção do Estado concedem ênfase sobre medidas de contenção e punição, ao invés do investimento em políticas públicas voltadas para a garantia de direitos dos adolescentes.

Pimentel, Araújo e Silva (2016) ressaltam esta condição e referem-se às conseqüências das vivências dos agentes socioeducativos em ambientes carcerários, o que denomina “prisionização” do agente (p. 278). As principais conseqüências da prisionização levam a um processo de aculturação, que se traduz em “aquisição de hábitos, linguagem e mudança de comportamento das pessoas que se encontram privadas de liberdade, por assimilação da rotina e dos procedimentos desenvolvidos nesses locais” (p.278), ainda que na condição de profissionais.

## 2) Percepção dos agentes socioeducativos quanto aos pares e em relação aos demais profissionais do corpo técnico da unidade:

Esse tema foi retratado em todos os trabalhos, o que evidencia que a maneira como as relações, tanto entre pares como entre profissionais de outras áreas, nas unidades socioeducativas de internação seja uma questão relevante. Segundo Vieira (2015), o fato de a segurança e a manutenção da ordem serem atribuídas aos agentes socioeducativos, esses profissionais tendem a se ligar como um amálgama; e exercerem sua função unidos pelos signos da segurança pública, ao invés da educação. Ao mesmo tempo, a relação dos agentes com outros profissionais foi apontada nos referidos trabalhos como conflituosa e divergente. Ao supervalorizarem a segurança, os agentes tendem a entrar em desacordo com os outros profissionais (professores, psicólogos, assistentes sociais), sobretudo quando esses se propõem a realizar formas de interação mais pedagógicas com os adolescentes e não contam com o apoio dos agentes.

A dissertação de Andrade (2017), ela própria profissional da socioeducação que atua como especialista, identificou um quadro ainda mais conflituoso, entre especialistas e agentes. A autora aponta evidências de que existam tensões associadas ao fato de divergirem quanto aos signos, crenças, valores e afetos que os servidores atribuem ao adolescente e às medidas socioeducativas. Enquanto os especialistas, em geral, têm uma visão que cumprem o papel da escuta e da busca de maneiras de colaborar para a educação do adolescente, os agentes, evidenciam uma visão de que o seu papel se restringe a proporcionar ordem e segurança às unidades socioeducativas. Os resultados encontrados pela autora alinham-se aos de Vieira (2015), pois ainda que os agentes socioeducativos concordem que

---

<sup>4</sup> Este termo se remete às práticas e concepções acerca do adolescente adotadas pelo antigo Código de Menores. Invocando a insígnia da desvalia, agregando valores impregnados de preconceitos em relação à criança, ao adolescente e às suas famílias.

o trabalho em equipe seja mais frutífero e a segregação deletéria, não consideram fácil promover ações convergentes para um objetivo comum em virtude da visão que adotam sobre o adolescente que cometeu o ato infracional.

Também o trabalho de Sereno (2015) identifica que a relação entre os agentes e as categorias de especialistas é permeada por tensões e marcada por problemas como a desvalorização do saber dos agentes pelos especialistas; o fato de não serem convidados a participar da construção dos relatórios e do PIA é um dos temas que permeiam esse conflito e aumenta a distância entre os profissionais.

Outra inquietação presente nos relatos de Sereno (2015), Andrade (2017) e Vieira (2015) é quanto às queixas que os adolescentes fazem aos especialistas em relação aos procedimentos dos agentes, pois quando a equipe não é coesa, essas queixas criam um afastamento maior ainda, por ocasionalmente gerarem denúncias e medidas administrativas contra os agentes, os quais se sentem sem direito para esclarecimentos anteriormente às possíveis acusações.

Todas essas questões evidenciam a necessidade de uma possível desconstrução de uma identidade do agente socioeducativo permeada pela imagem, historicamente criada (contida inclusive nos Códigos de Menores), dos monitores cujo papel era o de deter, controlar e silenciar as crianças e adolescentes internas das instituições. Somado a isso, os signos perpetuados no ambiente das unidades de internação (grades, algemas, cadeados, etc.) contribuem para posicionar os agentes socioeducativos em um local simbólico do carcereiro, desprovido da condição de tomada de decisões ou da responsabilidade por contribuir com atividades educativas. Além disso, esse lugar simbólico do agente socioeducativo está vinculado à noção daquele que pune, que é hostil e não reconhece o adolescente como sujeito de direito. Esses também são signos fortemente canalizados culturalmente que podem se converter em mediadores que dificultam as relações entre os agentes socioeducativos e outros profissionais da socioeducação.

Meireles (2017) também ressalta, no que se refere à relação dos agentes entre pares, a existência de uma cobrança entre eles próprios, para que assumam uma postura de segurança, disciplinadora e repressiva, que reflete um ideal de masculinidade hegemônico. Assim, aqueles agentes que não concordam com tal postura e a não adotam no cotidiano do trabalho tendem a ser desqualificados pelos pares, tratados por meio de termos pejorativos e considerados por eles como incapazes de realizar a função de agente socioeducativo.

Vinuto, Abreo e Gonçalves (2017) reconhecem no uso da virilidade exacerbada uma estratégia defensiva dos agentes socioeducativos para esconder o medo que sentem dos adolescentes, gerado pelo clima de animosidade que se estabelece dentro das unidades de internação. O medo se origina da percepção de perigo iminente de rebeliões, fugas, vingança dos adolescentes, etc. Como efeito, há uma cobrança mútua, entre os agentes socioeducativos, por demonstrarem coragem e capacidade de não se subordinar aos adolescentes. Os comportamentos de ostentação da virilidade são considerados estratégia de autoproteção frente à ameaça associada aos internos que, uma vez compartilhada entre os agentes, acaba por contribuir para gerar mútuo reconhecimento, cumplicidade e identidade

profissional dos agentes, ao passo que causa medo e justifica humilhações, ameaças e agressões para com os adolescentes. Contraditoriamente, estas são tidas como ações preventivas, justificadas pelo compromisso de garantir a segurança dentro da unidade de internação, evitando as supostas ameaças atribuídas aos adolescentes.

### 3) Percepção dos agentes socioeducativos quanto aos adolescentes:

A dissertação defendida por Vieira (2015) parte da análise do discurso dos agentes e interpreta que existem, entre estes profissionais, percepções dualistas e distorcidas do adolescente, que pendem entre considerá-lo ora vítima, ora agressor. Por um lado, tais discursos denotam que os agentes participantes da pesquisa reconhecem no adolescente uma vítima, quer da condição de pobreza, quer da família tida como disfuncional. Tal percepção é corroborada por Vaillant e Barsaglini (2018) que identificaram entre os agentes participantes do estudo, relatos que remetem à visão dos adolescentes como vítimas sociais, desprovidos de intencionalidade e autoria em seus atos. Essa visão os leva a compreender o ato infracional como se praticado involuntariamente, sem que haja intencionalidade do adolescente, ou por influência de um familiar, ou dos amigos, ou do meio em que os adolescentes vivem. Essa abordagem, que aponta para a vitimização do adolescente, não contribui para uma atuação efetivamente socioeducativa, pois ao considerar o adolescente incapaz de se autorregular, o agente socioeducativo se vê desencorajado a construir com ele novas trajetórias pessoais.

Outro aspecto importante identificado por Vieira (2015) é a percepção dos agentes socioeducativos ao reconhecerem no adolescente um perfil voltado para o crime, o que levaria ao entendimento de que se trata de uma tendência natural ou inata à infração, ou ainda, a uma escolha voluntária por praticar comportamentos antissociais<sup>5</sup>. Esta é uma visão determinista, infrutífera para o trabalho socioeducativo, o qual prevê práticas promotoras de desenvolvimento pessoal e social, como objetiva o SINASE.

Andrade (2017) comenta sobre um terceiro aspecto que compõe a percepção dos agentes sobre os adolescentes: o tipo de ato infracional cometido e sua letalidade. Quanto mais gravoso o ato, na percepção dos agentes socioeducativos, mais violento e irrecuperável o adolescente, o que interfere na sua atuação e evoca o conjunto de crenças negativas, citadas anteriormente. Porém, mesmo quando desconhecem a natureza do ato infracional, existe entre os agentes socioeducativos uma percepção generalizada de que, se aqueles adolescentes cumprem medida em unidade de internação, é porque são fontes de perigo para eles e para a sociedade.

Souza, Oliveira e Silva (2019) analisam a tendência acima referida à luz do conceito de sujeição criminal, segundo o qual “crime não é definido apenas por aquilo que está na lei, mas deve

---

<sup>5</sup> Essa tendência, certamente, é herdeira da hegemonia subjetivista na tradição cultural e jurídica brasileira, a qual, segundo Santos e Lucas (2018), adota um modelo de direito penal que privilegia concepções retributivas ou expiatórias da pena por conceber a criminogênese a partir da visão baseada na vontade individual e na finalidade do infrator, fundamentada na tese do livre-arbítrio. Esses autores, ao tecerem críticas ao sistema normativo subjetivista, apóiam uma visão contextualizada da violência, a qual considera as violências simbólica e sistêmica nas relações de dominação social e no nosso sistema econômico e político.

ser compreendido (...) como um processo de acusação social” (p. 55). Assim, um ato criminoso deixaria de ser entendido em si mesmo e passaria a ser concebido em sua relação complexa com um conjunto de signos ligados à criminalidade, violência e infrações graves imputadas como rótulos a todo e qualquer adolescente que fosse submetido à medida socioeducativa de internação.

#### 4) Percepção dos agentes socioeducativos quanto ao resultado do seu trabalho:

As pesquisas revisadas mostraram que os agentes socioeducativos não se percebem enquanto promotores de mudanças entre os adolescentes, o que foi justificado, principalmente por motivos institucionais, a partir dos quais percebem seu papel como voltado exclusivamente à garantia da segurança e vigília dos adolescentes. Apesar da relevância atribuída ao seu papel na manutenção da segurança, os agentes reportam sentirem-se constantemente desautorizados por toda a equipe técnica, por exemplo, quando as regras e rotinas impostas por eles aos adolescentes são sistematicamente descumpridas pelo restante da equipe. Entretanto, sequer há uma convergência de regras dentro da própria equipe de agentes. Alguns trabalhos analisados (Vieira, 2015; Andrade, 2017; Souza, Oliveira e Silva, 2019) referem-se ao fato de que cada equipe de plantão estabelece as próprias regras, ocasionalmente diferentes dos demais, impondo um modo particular de funcionar ao qual o adolescente e demais profissionais deverão se adaptar. A ausência de regras padronizadas é entendida pelos agentes como mais um empecilho para que sua atuação tenha resultados favoráveis. Somado a todo o contexto e à dificuldade de compreender o seu papel como detendo um caráter mais pedagógico do que repressor, esses profissionais desenvolvem sentimentos de fracasso e frustração associados ao contexto de trabalho.

### **B) Características elencadas como relevantes no trabalho de Agente Socioeducativo:**

Sereno (2015), Andrade (2017) e de Barsaglini e Vaillant (2018) retratam situações específicas do Distrito Federal, Mato Grosso e Rio de Janeiro, onde o agente socioeducativo é um servidor público, sendo que apenas no DF é exigido formação de nível superior. Embora o SINASE defina regras para a gestão dos sistemas estaduais de atendimento socioeducativo, prevendo a estrutura básica da carreira socioeducativa, poucos estados brasileiros criaram a carreira. Nos estados pesquisados, onde essa carreira foi institucionalizada e é objeto de concursos públicos, lida-se com um perfil de servidores que buscam passar em um concurso visando galgar estabilidade no emprego.

As pesquisas revisadas verificaram que a natureza dos concursos públicos atraem, para essa carreira, pessoas cujo perfil não destaca elevada motivação para a atividade a ser desempenhada, nem as competências pedagógicas básicas necessárias ao cargo de socioeducador. Muitos parecem ter escolhido não a carreira, mas o concurso, tendo em conta aspectos como o número de vagas, a expectativa de classificação, a natureza dos conteúdos avaliados, a carga de trabalho prevista no edital e, em alguns casos, a identificação de carreiras com um perfil aproximado ao de polícia. Enfim, as características e funções requeridas para os que ocupam a função de agente socioeducativo não são foco de atenção de boa parte das pessoas que buscam a aprovação no concurso para o cargo de agente. As pesquisas (Andrade, 2017; Lima e Barros, 2019) evidenciam que o efetivo exercício do cargo tanto



pode contribuir para uma ressignificação e à construção de um novo sentido sobre o fazer profissional, como favorecer o descontentamento e, mesmo, o adoecimento do agente, além de ativar mecanismos de defesa que o distanciam dos adolescentes.

### **C) Como os agentes trabalham o vínculo com os adolescentes:**

Por entenderem que o seu trabalho, devido às várias condições já citadas, não resultará numa efetiva colaboração para a promoção da cidadania juvenil (até porque muitos sequer acreditam na possibilidade de mudança dos adolescentes), muitos agentes acabam desenvolvendo o recurso de se manterem em distanciamento, protegendo-se da formação de vínculos de identificação e empatia e evitando até as trocas de experiência com os adolescentes internados. Laços afetivos genuínos, estreitos e íntimos, tornariam os agentes mais sensíveis às condições dos adolescentes atendidos. Além disso, a rotulação dos adolescentes como perigosos por natureza e a disseminação do descrédito na possibilidade de mudança deles fazem com que os muitos destes profissionais se eximam do investimento afetivo, cognitivo e relacional com o público que atendem, o que os faz sentirem-se impotentes, frente à execução da tarefa que lhes cabe e preferir se limitar à atividade de vigiar e conter (Serenó, 2015; Souza, Oliveira e Silva, 2019).

Outro efeito desse tênue vínculo é que alguns agentes tendem a se considerar moralmente superiores. A percepção de superioridade moral os autoriza a depreciarem a imagem dos adolescentes, o que se traduz em deixar de chamá-los pelo nome próprio e pode culminar na grave atitude de desconsiderá-los como sujeitos de direito. É parte desta subtração de direitos desqualificar e atacar o ECA e a lei do SINASE, avaliando-os como normativas brandas quando se trata de cumprir os objetivos socioeducativos. Todos esses aspectos motivam os agentes a criarem mecanismos próprios de punição e penalidades disciplinares à margem da lei (Serenó, 2015; Andrade, 2017).

Andrade (2017) e Meireles (2017) relatam alguns tímidos movimentos e experiências contrários à tendência relatada acima, em unidades socioeducativas de internação localizadas no Distrito Federal e no Rio de Janeiro, respectivamente, onde se identificou a busca de reconhecer a humanidade do outro. Nesses contextos, verificou-se que o agente socioeducativo tende a investir mais intensamente na relação com os adolescentes, passando a acreditar nas potencialidades destes últimos e propiciando um relacionamento respeitoso entre eles. Nas experiências relatadas nas pesquisas, percebe-se que a formação de vínculo é uma estratégia para favorecer uma atuação mais efetiva, que contribui, inclusive, para a própria segurança, ao propiciar a desconstrução de dinâmicas invadidas pela “cultura da cadeia” (Lopes de Oliveira & Yokoy, 2012) e abrir espaço para a responsabilização, a cidadania e a autonomia dos adolescentes.

Em meio a um contexto plural, em que vários fatores favorecem posicionamentos, potencialmente, contrários a uma relação de respeito mútuo, incentivo à autonomia e à aprendizagem do adolescente, coexistem signos reguladores de condutas que contribuem para o reconhecimento do adolescente enquanto sujeito de direito e à percepção do agente sobre si mesmo de estar comprometido com a promoção de tais direitos.

### **Tecendo considerações da psicologia cultural para o contexto socioeducativo**

Iniciei esse capítulo apresentando a base epistemológica a qual pretendo adotar nesta dissertação. Ao realizar o levantamento bibliográfico, considerei necessário apresentar a seguir alguns aspectos teóricos que direcionam a minha visão interpretativa aos fenômenos categorizados.

A Psicologia Cultural considera o ser humano em seu contínuo e intermitente processo de desenvolvimento no contexto semiótico e, a partir das práticas sociais de uma determinada cultura, compreende que sujeito e cultura interagem através de um processo dinâmico de coconstruções simbólicas (Valsiner, 2012). Logo, sob essa perspectiva, os seres humanos vivem em uma sociedade que se produz no processo histórico e a sociedade “habita” os indivíduos que pertencem a ela, de maneira que signos são compartilhados coletivamente criando um campo social que opera por meio de normas construídas as quais orientam as pessoas. A partir desse olhar, os signos construídos em torno da criança e do adolescente historicamente trazem em si campos de significações opostos, porém com uma fronteira tênue entre as noções de assistência e de punição no tratamento desses indivíduos marcados pelos signos da pobreza e da delinquência.

De acordo com esta base epistemológica, o trabalho é uma importante esfera de atividade humana, caracterizada pelo entrelaçamento de práticas, crenças, valores e outros signos formados e transformados no processo histórico-social. Ao mesmo tempo, tais signos são transacionados, negociados e transformados nas relações intersubjetivas cotidianas, entre trabalhadores e entre estes e os que são afetados por seu trabalho. Assim sendo, as atuações laborais e autocaracterizações de agentes socioeducativos são produto das interações e tensões que demarcam este particular sistema cultural.

Nessa mesma linha, a visão histórico-social da justiça juvenil, segundo uma perspectiva semiótico-cultural, evidencia campos de significados impregnados de preconceitos e violência. Ainda não superados, esses campos semióticos perpetuam valores, crenças, concepções e signos sobre o público infantojuvenil, particularmente, sobre aquele adolescente a quem se atribui a prática de ato infracional. Estes campos semióticos são pouco, ou nada, favoráveis ao estabelecimento de vínculos com esses jovens, fazendo com que os agentes falhem em mediar processos de mudança de trajetória dos mesmos, em especial quando deixam de nutrir crenças que favoreçam essa atitude (Cunha, Oliveira & Branco, 2020).

A despeito da natureza dinâmica do signo e de sua capacidade de transformação, observa-se, em algumas semiosferas, a predominância de signos relativamente rígidos (Valsiner, 2014; Ponzio, 2008). No caso da semiosfera socioeducativa, nota-se concepções do agente socioeducativo, aliadas à segurança e associadas a posicionamentos que representam os adolescentes como fontes de perigo e ameaça. Significados são sempre construídos por meio de interação social e isso supõe uma interdependência entre o eu e o outro. Assim, a construção de signos também implica na construção de posicionamentos em relação a si e ao mundo.

Portanto, as pesquisas acima relatam exemplos de que, embora exista uma legislação e várias concepções que fomentem um entendimento de que os adolescentes devem ser atendidos no sistema socioeducativo de forma a promover a sua educação, profissionalização, responsabilização, cidadania e inclusão social, os signos disseminados contribuem para reproduzir comportamentos contraditórios dentro do sistema socioeducativo. Guiam práticas e perpetuam comportamentos daqueles agentes que iniciaram sua trajetória profissional e se depararam com um ambiente tão avesso à intenção de educar. Aspectos diversos tais como os elementos visuais presentes no ambiente, as grades, os cadeados, as algemas, etc, funcionam como signos que veiculam mensagens e sentidos que apontam para a interpretação de que aquilo ali é uma cadeia, um espaço de controle do corpo e cerceamento da liberdade de ir e vir, fundamental direito humano, não sendo um espaço de educação e promoção de desenvolvimento. Então, fica muito evidenciado o que realmente é enfatizado no sistema socioeducativo: a questão da segurança, que é acompanhada por outra ideia, que se trata de controlar e inibir os movimentos de um sujeito significado como perigoso, caso contrário, não haveria a necessidade de se adotar tantos dispositivos de vigilância, de proteção em relação ao adolescente. Dessa forma, os signos que medeiam os aprendizados e a conduta dos adolescentes, simplesmente perpetuam as significações de si como pessoas perigosas ou **em perigo de se tornarem**<sup>6</sup>.

---

6 Grifo da autora, pois o termo “em perigo de ser” era usado no código de menores, mas ainda é cabível diante de todas as questões elucidadas referentes à maneira como o adolescente continua recebendo o estigma da exclusão.

### CAPÍTULO 3

#### TEORIA DO *SELF* DIALÓGICO

No capítulo anterior apresentei a base epistemológica assumida nessa dissertação como pressuposto para a compreensão do desenvolvimento humano em uma perspectiva semiótico-cultural. Além disso, realizei um levantamento bibliográfico em que busquei delinear cenários, os quais fazem parte do palco de atuação do participante desta pesquisa.

Neste capítulo, pretendo aprofundar nos mecanismos constitutivos da subjetividade a partir de uma visão alinhada ao campo teórico assumido, a Teoria do *Self* Dialógico (TSD), que considera a noção de *self* como sistema dinâmico, orientado em relação ao outro e à cultura. Assim, segue a apresentação da teoria eleita para, através dela, empreendermos o estudo sobre os processos de desenvolvimento de um agente socioeducativo em uma experiência de formação continuada.

#### **A Teoria do *Self* Dialógico (TSD)**

Hubert J. Hermans e um grupo de estudiosos europeus (Hermans, Kempen & van Loon, 1992; Hermans, 1996; 1999) desenvolveram os fundamentos do que denominaram *Self* Dialógico. A teoria do *self* dialógico (TSD) nasceu da conjunção de duas tradições, o Pragmatismo Americano e o Dialogismo Russo, ambas contribuíram para a compreensão do *self* imbuído de natureza múltipla e interativa, por isso a metáfora do diálogo, uma vez que se co-constrói na relação com o outro e com a cultura. A seguir, apresento alguns elementos principais das influências destacadas.

#### **O Pragmatismo Americano**

A tradição do pragmatismo teve como um dos principais representantes William James (1842-1910). Considerado um dos “pais da psicologia científica”, ainda no século XIX, James contribuiu com ideias que logo se destacaram entre os estudiosos do *self*. Uma das ideias originais de James refere-se ao reconhecimento de uma dualidade intrínseca ao *self*, constituído de duas dimensões distintas, o *I* (*Eu*) e o *Me* (*Me/mim/meu*). O *I* seria a instância do eu que lhe confere continuidade, distinção e volição, a parte do *self* agente, que experiencia o mundo. O *Me* situaria no *Self* aquilo que a pessoa reconhece como parte de si, o meu (ou minha), entendendo essa instância como descontínua e garantiria ao eu um *self* estendido e em constante intercâmbio com o não-*Self*, ou, a alteridade (James, 2008; Hermans e Hermans-konopka, 2010; Hermans, 2001).

Outro teórico relacionado ao Pragmatismo Americano que exerceu influência na construção da TSD foi George Herbert Mead (1863-1931). Enquanto James abordou o *self* a partir da experiência de si, Mead desenvolveu a reflexão sobre o *self* tendo em conta a centralidade dos processos de interação social e da linguagem como elementos para a formação social do *self* (Mead, 1934). O filósofo

estadunidense considerava o universo do discurso de um grupo social como um sistema de significados comuns, o que julgava ser o efeito da própria universalidade do pensamento. No nível da experiência pessoal, esses significados eram tomados pelo indivíduo, e contribuíam para uma cristalização de atitudes dos outros e da cultura, a que Mead (1934) chamou de Outro Generalizado, em uma atitude própria. Dessa forma, Mead entendia que a sociedade está representada no *self*, que se adapta às instituições existentes, mas ao mesmo tempo, cria novas estruturas institucionais. Essa ideia ele concebeu através da distinção entre *I* e *Me*. Para ele, o que era convencional como as regras sociais, por exemplo, partiria do outro generalizado, localizado no *Me* e a novidade derivada do *I*.

A partir dessas contribuições advindas do movimento do Pragmatismo Americano, a TSD chegou-se à compreensão de um *self* múltiplo, possuidor de dimensões estáveis e instáveis, detentor de uma parte estendida. Este conjunto de características confere ao *self* um caráter de ininterrupta interação e movimento, entre o mundo exterior e interior. O entendimento do outro generalizado, também, colaborou para uma concepção ampliada do *self*, tal qual um *self* relacional, que abriga aspectos sociais e culturais.

### **O dialogismo russo**

A tradição do Dialogismo Russo relaciona-se às ideias produzidas principalmente pelo Circulo de Mikhail Bakhtin, conhecido grupo de intelectuais que, liderados por Bakhtin, buscaram oferecer uma nova concepção do papel da linguagem em relação aos aspectos estéticos, políticos e ideológicos da sociedade (Morris, 1994).

Bakhtin foi um filósofo e linguista que inovou na forma de conceber a fala, os discursos e os signos. Morris (1994) afirma que sua principal inovação vem da compreensão de que uma consciência sozinha não pode gerar um senso de si mesma, para isso ela depende de outra consciência, externa ao eu que, desta posição exotópica contribui para dar origem a algum significado sobre o sujeito e sobre o mundo.

Segundo Lopes de Oliveira (2006; 2013) o dialogismo foi um conceito que Bakhtin desenvolveu e que, posteriormente, se converteu em um modelo de compreensão da mente humana pública, relacional, em contrapartida a um modelo da mente humana autocontida e isolada, derivada do modelo cartesiano. A esse respeito, Santana e Lopes de Oliveira (2016) esclarecem que o dialogismo converte-se em “um princípio explicativo do funcionamento psicológico que auxilia a compreender a relação constitutiva entre o sujeito e os contextos socioculturais, por meio da análise do processo comunicacional estabelecido entre as pessoas” (p.19).

Bakhtin acreditava que a fala é o motor das transformações linguísticas no sentido de que a fala deveria ser estudada como algo dinâmico e relacional, além disso, compreendia que, conforme ocorriam as transformações sociais, a língua também mudaria e vice-versa (Bakhtin, 2006). Marina Yaguello escreve, na introdução do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin, 2006): “se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a atividade mental, que são

condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia” (Bakhtin, 2006, p. 16). Nota-se que o ponto de vista de Bakhtin expressa o caráter construtivo e constitutivo do contato das pessoas com as atividades sociais e com o contexto em que vivem para a constituição da vida mental. Essa visão crítica em relação ao estudo da linguagem estabelece a ideia do diálogo como sendo o cerne do processo de coconstrução social de signos e significados. Os signos adquirem uma natureza contextual e valorativa na qual, pela interação com o outro numa constante dialética, o ser humano e a sociedade se desenvolvem (Morris, 1994).

Ao entender o discurso enquanto feito de relações dialógicas, inclusive os diálogos do falante com a própria consciência, Bakhtin (2003) inaugura uma maneira de compreensão dos enunciados como personificações desses discursos. Cada enunciado se encontra em uma cadeia de enunciados, pois surge em resposta a um enunciado anterior. A característica principal que a cadeia possui é o endereçamento, considerado um estado inevitável do ser humano, pois parte da compreensão de que estamos constantemente em diálogo com o outro e com o mundo, sendo que é através dessa condição que atribuímos significado e valor à nossa existência. Somos endereçados pelo outro e nossas respostas, da mesma forma, sempre terão um destinatário (Morris, 1994; Bakhtin, 2003).

Portanto, a partir da ideia de que os enunciados estão em constante interpenetração Bakhtin apresenta o diálogo como uma metáfora, pois está subentendido uma comunicação abstrata, que é intermediada por algum código semiótico, não apenas entre interlocutores presentes (Linell, 2009; Cunha, 2007; Baxter, 2004).

A dimensão relacional do dialogismo compreende a diferença no outro como potencial de expansão do *self*. Nesse sentido, um princípio do dialogismo que se revela é o da alteridade em que o indivíduo está sempre em relação com um outro (alter ou não-eu – que pode ser uma pessoa ou vários outros). A implicação do constante endereçamento à alteridade é que sempre antecipamos a resposta do outro no ato de enunciar ou nas nossas ações (Salgado e Gonçalves, 2007). Por esse motivo podemos afirmar que a alteridade compreende a dimensão do outro em nós com o qual dialogamos (Morris, 1994).

Os enunciados traduzem posicionamentos ideológicos<sup>7</sup> internos a que se relaciona o conceito de vozes. Segundo Bertau (2012), a voz se localiza num espaço intermediário, que não está localizado quer na pessoa ou sequer na cultura e sim em uma zona de contato entre ambos. A autora afirma que para Bakhtin sempre existe mais de uma voz em qualquer palavra (heteroglossia) e as diferenças, tensões e oposições entre as vozes é muito importante para que haja movimento, diálogo e vida.

De acordo com Hermans (2001; 2004; 2010), que se inspirou no dialogismo bakhtiniano ao construir um modelo para entendimento do *self*, as vozes funcionam como personagens em interação, de forma que cada uma possui uma visão específica e comprometida com a vida. As trocas dialógicas

---

7 De acordo com Morris (1994), a palavra russa utilizada por Bakhtin para expressar ideologia não traduz necessariamente a ideia de um sistema de crenças de cunho político, e sim indica um senso mais amplo de visão de mundo compartilhada por membros de um grupo social.

entre essas vozes resultam em um *self* complexo e narrativamente estruturado. A dinâmica dos posicionamentos no *self* e o diálogo entre eles é concebido por Hermans (1996) à luz das elaborações de Bakhtin sobre o romance polifônico. Na obra de Bakhtin sobre Dostoyevsky (Bakhtin, 2008), o romance é metaforicamente comparado a um a coro de vozes ou a uma orquestra musical.

Gratier e Bertau (2012), ao se referirem a essa metáfora, ressaltam que as vozes existentes no *self* de cada pessoa são relativamente independentes e refletem várias camadas de enunciados e posições ideológicas. Hermans (1999) define a dialogicidade do *self* em termos de uma multiplicidade dinâmica de posições do eu (*I-positions*), as quais são dotadas de vozes. A noção de vozes está intimamente relacionada com processos de mudança e do desenvolvimento de novas e diferentes *I-positions*. Isso ocorre porque o Eu move-se no espaço imaginário, de posição a posição, possuindo a capacidade de atribuir vozes às posições e estabelecer relação dialógica entre elas.

### **Posicionar-se e reposicionar-se: as mudanças no *self* dialógico**

A ideia de posição acolhida pela TSD foi herdada da teoria do posicionamento (Davies e Harré, 1990; Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat, 2009), que surgiu a partir de um movimento crítico às teorias dos papéis sociais, ao afirmar a força constitutiva das práticas discursivas. A partir dessa perspectiva, surge a compreensão de que o indivíduo emerge dos processos de interação social, que este não possui papéis fixos e duradouros, mas atua de forma mais ativa, com a possibilidade de se constituir e reconstituir por meio de ações mais instáveis, posicionando-se de distintas formas.

A TSD, por sua vez, ainda que sensível às qualidades dinâmicas de posicionamento e reposicionamento e à relevância das interações discursivas, direciona o interesse para as relações intersubjetivas e intrasubjetivas nos processos constitutivos do *self* (Hermans e Konopka, 2010). Em virtude desse interesse, a TSD compreende que as posições são dotadas de vozes e que estas possuem um colorido particular, o qual reflete os valores e os significados que o sujeito construiu conforme processos de significação mencionados no capítulo anterior. Portanto, posicionar-se pode ser algo passivo ou ativo, pois desde o nascimento somos posicionados por outros significativos e pelo nosso ambiente social e muito de nosso posicionamento ativo pode ser visto como uma resposta a essas influências (Hermans e Hermans-Konopka, 2010).

Hermans (2001) afirma que existem posições internas, que constituem a dimensão pessoal (eu como pessoa tranquila) e social (eu como trabalhadora dedicada), construídas a partir das diversas partes que refletem o que o indivíduo sente como sendo o mim. E existem as posições externas referentes às partes do ambiente que o indivíduo considera como sendo seu (seu filho, seu amigo, seu colega).

No bojo desse entendimento, Santana & Lopes de Oliveira (2016) afirmam que “os significados de cada posição (pessoal ou social) são construídos a partir das relações dialógicas

estabelecidas entre elas” e com o ambiente em um processo ativo de posicionamento, no qual as posições dialogam entre si.

De acordo com Hermans e Hermans-Konopka (2010), o diálogo entre as posições gera várias dinâmicas internas relevantes, como o autoconflito, a autoavaliação, a autoconcordância e a autoconsulta. O autoconflito funciona como se o indivíduo tivesse duas mentes que se opõem e duelam em relação a algum tema, particularmente os relacionados a valores culturais ou morais. Por exemplo, minhas filhas me convidam para fazer algo juntas e, como mãe, quero me juntar a elas; no entanto, como estudante dedicada à minha dissertação, tenho alguns indicadores para analisar e isso entra em conflito com a atividade conjunta com minhas filhas. A autocrítica (ou auto-avaliação) dá-se quando a pessoa se compara com os padrões e expectativas próprios, ou os que lhe são impostos pelos outros, pelas normas culturais, etc, e faz julgamentos críticos de si, à luz dos referidos padrões. Um exemplo típico é quando uma pessoa que detenha uma autocrítica muito exacerbada sente-se tímida para apresentar um trabalho em público e sempre avalia seu trabalho à luz de critérios mais rígidos e menos generosos consigo mesma.

A autoconcordância opera quando diferentes posicionamentos convergem para ratificar o valor de uma ação, levando a pessoa a se sentir recompensada ou reconhecida pelo modo como agiu. Por exemplo, ocorre quando alguém decide iniciar uma dieta para sentir-se fisicamente melhor, levando em consideração recompensas realistas que levem a pessoa a cumprir com o acordo que fez consigo mesma. Por fim, a autoconsulta geralmente emerge quando o sujeito tem que tomar uma decisão envolvendo dilemas e, intencionalmente, coloca diferentes posicionamentos em diálogo.

A TSD reitera a ideia de uma subjetividade plural, a que chama de *homo multiplex*, na qual são possíveis vários tipos e níveis de relacionamento entre posições (*I-positions*) Esta ideia converge com um axioma proposto por Valsiner (2012), no qual afirma que as dinâmicas relacionais caracterizam tanto os fenômenos sociais quanto os psicológicos. Isso porque existe um endereçamento mútuo das posições internas e posições externas do *self*, que são as partes estendidas do seu domínio. No caso, Valsiner (2012) exemplifica que um mesmo fato ou experiência pode ser apreciado desde uma posição interna “Eu-indeciso” (*Como eu estarei daqui a 10 anos caso tome esta decisão?*) ou externa (“*O que meu filho/chefe/amigos achará quando souber que tomei esta decisão?*). Segundo Hermans e Hermans-Konopka (2010), portanto, a noção de diálogo, sintetizada nos princípios do dialogismo bakhtiniano, que são assumidos pela TSD, transcende a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Utilizam a fértil metáfora de uma ‘sociedade no *Self*’, que é povoada por múltiplos posicionamentos, internos e externos, em diálogo.

A despeito da ideia de multiplicidade de posições relativamente autônomas compondo o *Self*, Hermans (2006) afirma que tal sistema carece de uma estrutura organizadora que permita a ligação entre as várias posições significativas de uma forma autorreflexiva. Mediante seus estudos em contextos terapêuticos, Hermans (2003; 2004; 2006) elucidou a necessidade do desenvolvimento de uma metaposição, que seria como um *Eu-observador*, o qual cria um distanciamento favorável que



propicia uma capacidade de avaliar, a partir de uma visão mais abrangente, o movimento de outras posições. Dessa forma, estimula a consciência da direção da mudança, por possibilitar um espaço dialógico moderado frente a conflitos e interações entre as posições.

### **A dinâmica das posições de *self* e a criação de novos significados**

Além da influência das tensões dialógicas nas dinâmicas de funcionamento e de mudança no *self* dialógico, é importante considerar os mecanismos de auto-organização que visam alcançar sua estabilidade mediante o fluxo da experiência.

Segundo Hermans (2001) defende, as vozes coletivas não estão apenas fora, mas também no *self* individual, assim uma característica central das vozes coletivas é que elas organizam e restringem os sistemas de significado que emergem das relações dialógicas. Dessa forma, as vozes se relacionam entre si desenvolvendo uma relação de dominação e subordinação, o que define o posicionamento de *self* mais ou menos estável. Portanto, ocorre naturalmente um movimento alternado entre estabilidade e instabilidade no *self*.

Segundo Rosa e Gonçalves (2013) o *self* encontra-se em um processo contínuo de organização e reorganização (em permanente construção) a fim de garantir um sentido integrado de si, na busca de conciliar um nível moderado entre a ambivalência e uma atividade flexível de autorregulação dos sistemas hierárquicos de generalização dos signos.

Além disso, Valsiner (2002) afirma que o *self* opera como um sistema autocatalítico, ou seja, “um sistema em que seus próprios componentes (*I-positions*) reproduzem-se enquanto lidam com a novidade” (p.254). Isso significa que durante o processo de autorregulação, novas posições são reproduzidas para lidar com o fluxo de novas experiências e a propriedade autocatalítica pode contribuir para bloquear ou possibilitar a emergência do seu novo estado. A ideia de bloqueio ocorre a partir das relações de poder que permeia as trocas dialógicas das posições, dessa forma o domínio de determinadas posições tende a restringir a emergência de novas posições.

A esse respeito, Valsiner (2005) afirma que “através do uso de signos, o *self* cria um dispositivo de organização metanível que torna possível (ou impossível) o movimento de uma *I-position* dentro dos campos (semióticos) do *self* dialógico” (p.202). Essas ideias permitem identificar a relevância da mediação semiótica no movimento das *I-positions* e, também da interação dialógica entre as vozes das quais são dotadas as posições.

Percebemos que o diálogo entre posições do *self*, tal como assumido pela TSD, pode retratar uma visão racional, cognitivista da situação dialógica, que exclui os processos de natureza afetiva. A ênfase no caráter sistêmico do *self* e no papel central dos processos afetivos na (trans)formação e desenvolvimento do *self* dialógico, no fluxo irreversível do tempo, é uma importante contribuição da teoria do sistema de *self* dialógico.

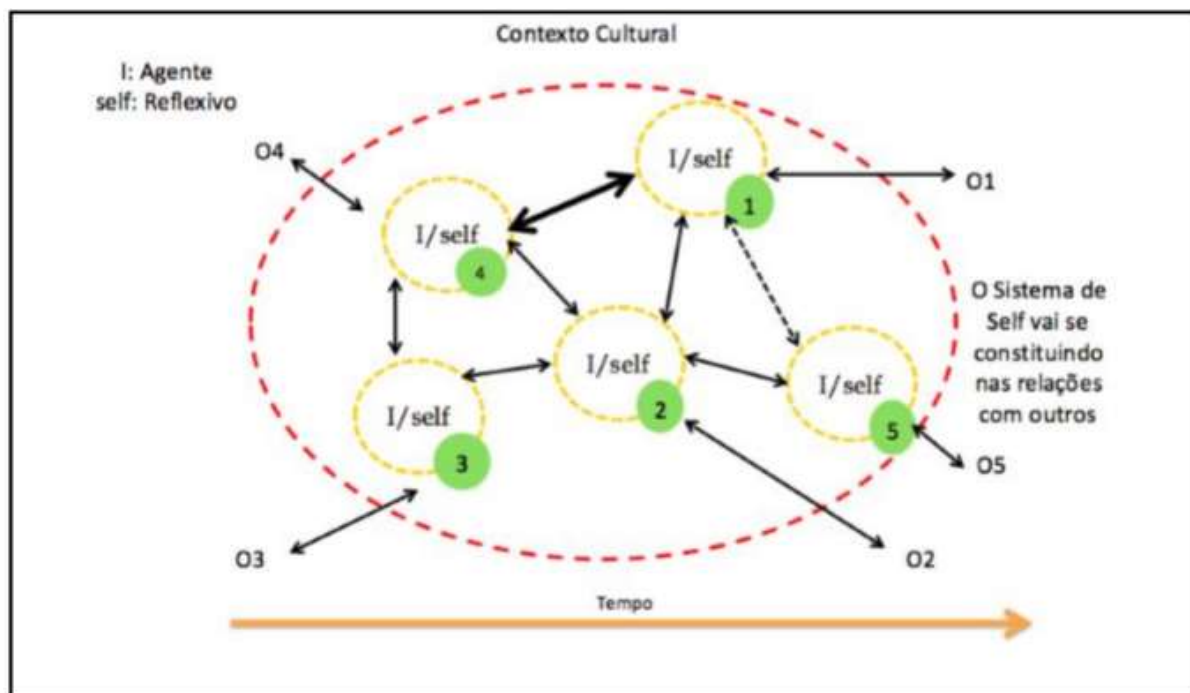
### O Sistema de *Self* Dialógico

Branco (2006) afirma que a partir do *self* dialógico constituem-se os processos de significação em que há a coconstrução de significados no contato entre o sujeito e a cultura. Trata-se de um processo dinâmico e permanente, em que se estabelecem as “complexas interações entre a linguagem, cognição, afeto e motivação” (p 144). Para Branco (2016), a motivação é um constructo que se refere ao surgimento, natureza e dinâmica dos signos, que possuem características afetivo-semióticas, e que guiam a conduta humana nas interações nos inúmeros contextos culturais. Assim, considera que a dimensão mais elevada da motivação humana são os valores, os quais orientam a vida dos indivíduos.

A fim de debater o tema da movimentação dinâmica do *Self*, uma dimensão da TSD importante para fundamentar reflexões sobre desenvolvimento humano, mas pouco desenvolvida pelos principais autores internacionais da abordagem, recorrerei, neste trabalho, aos projetos de pesquisa e outros trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Psicologia Cultural, da Universidade de Brasília (Branco, 2016; Branco e Roncancio, 2014; Freire, 2008; Freire e Branco, 2016; Lopes de Oliveira, 2016; Lopes-de-Oliveira & Mendes-Nascimento, 2020; Lopes de Oliveira & Santana, 2016; Roncancio, 2015). De acordo com a perspectiva em construção por este grupo, o *Self* é visto como um sistema dinâmico, que responde a uma organização afetivo-semiótica hierárquica, em permanente configuração e reconfiguração, e concebida a partir de uma unidade “*I/self*”.

Nos trabalhos acima mencionadas o *self* dialógico é abordado como um sistema em que há um aspecto que é o agente do sistema (*I*) e outro aspecto reflexivo (*self*). Essas idéias foram explicitadas por Branco & Freire (2016), quando elucidam que uma *self-Position* é constituída por diferentes vozes, que expressam significados, posicionamentos, pontos de vista, etc. Enquanto uma *I-Position* reflete as posições reconhecidas pelo sujeito como parte de seu sistema de *self*, tais como eu profissional, eu estudante, eu filho, eu cônjuge, etc. A partir dessa concepção do sistema *self* dialógico, Branco (2016) enfatiza o papel central dos valores, compreendidos como signos em um nível elevado de generalização, norteadores do desenvolvimento humano. Dessa forma, uma *I/self-position* refere-se a agrupamento de significados sobre si mesmo que são amparados por signos hipergeneralizados, altamente investidos em afetividade.

Assim, conforme Figura 1 o *Self* se modifica ao longo do tempo na interação com a cultura.

**Figura 1***Sistema de Self Dialógico*

Nota: Figura ilustrativa simbolizando o sistema de *Self* apresentada por Branco, A. U. (2010).

A Figura 1 mostra O (enumerados de 1 a 5) representando o outro que podem constituir uma pessoa ou grupos (a alteridade) em relação aos quais o indivíduo irá se posicionar. Então, para o outro O1, há o posicionamento *I/self* 1 e assim por diante. Tais interações criam movimentações no sistema de *Self* promovendo processos de configurações e reconfigurações através de mecanismo de coconstrução de novas significações de si e do mundo.

Na oposição e na ambivalência, que são processos psicológicos da ordem do afeto e da motivação, é que ocorrem grandes oportunidades de desenvolvimento do sistema de *Self*. Compreende-se, a partir daí, que é no embate de vozes opostas que o indivíduo constrói novos signos, havendo a emergência de novos significados para suas experiências. Compartilhando dos mesmos pressupostos, Valsiner (2012) trabalha com o conceito dos Campos Afetivos Semióticos (CAS) que são dispositivos semióticos intimamente ligados à complexidade dos processos afetivos humanos, os quais auxiliam nos processos de regulação semiótica que foram abordados no capítulo anterior.

Os CAS contribuem para gerar estabilidade psicológica no sistema de *Self*, ao desenvolverem novos dispositivos semióticos capazes de criar regularidades. Campos são construídos pelas repetições de ações que vão se incorporando ao sistema do *Self* mediante uma dinâmica afetivo-semiótica particular, e que garantem regularidades temporárias, até a internalização de novos signos ativamente pelo sujeito (Roncancio-Moreno, 2015).

A construção dos signos é dinâmica, por conseguinte, o *Self* possui uma capacidade auto-organizadora de suas experiências, ao construir uma hierarquia de signos para possibilitar atuação nos processos de significação, que vão aos poucos se ampliando e se generalizando. Os signos

generalizados são aqueles que permitem ao indivíduo antecipar-se ao futuro, atuando como signos promotores. Valsiner (2012) descreve os níveis hierárquicos da imbricada relação entre afeto e cultura da seguinte forma:

- \* Nível 0: antecipação fisiológica (sensório-motora) universal, com alta permeabilidade à mudanças, caracterizado por um estado afetivo antecipatório cuja consciência de algo é indiferenciada (Lopes de Oliveira, 2016);
- \* Nível 1: “ocorrem generalizações pré-verbais, permitindo ao organismo manter experiências prévias para uso posterior” (Valsiner, 2012, p. 260)
- \* Nível 2: A experiência primária torna-se articulada com a codificação por signos. Trata-se de um nível de diferenciação que permite ao sujeito pensar com base em categorias sobre suas emoções (Valsiner, 2012; Roncancio-Moreno, 2015).
- \* Nível 3: é o das categorias generalizadas do sentir, em que após o uso excessivo de uma categoria de emoção, a pessoa chega a uma autorreflexão generalizada. É antecedente ao nível da hipergeneralização, por isso possui um nível maior de produção, categorização e hierarquização dos significados. Nesse nível, as mudanças de significado são mais profundas, podendo adquirir papel reconstrutivo do *self* (Lopes de Oliveira, 2016).
- \* Nível 4: O último nível dos campos afetivos semióticos, é o campo dos signos hipergeneralizados, que formam uma a categoria dos valores mais enraizados, vinculados a conteúdos afetivos e que fazem parte do mundo intrapsicológico, Roncancio-Moreno (2015) descreve como um nível pós-verbal das emoções. Essas dinâmicas entre signos e emoções guiam as ações de maneira não consciente (Valsiner, 2012).

De acordo com Branco (2016) e Roncancio-Moreno (2015) os posicionamentos estão apoiados na estrutura dos CAS e essas unidades afetivo-semióticas são formadas por polos de signos opostos. Cada pólo é formado por *clusters* de significações semelhantes relativas a determinado signo. Por exemplo, cada CAS possui *clusters* do signo A e, também *clusters* do signo não-A.

A tensão gerada entre os CAS e seus respectivos posicionamentos funciona como uma força motriz para promover o desenvolvimento do sistema do *Self* Dialógico. Branco (2016) sustenta que a multiplicidade de posicionamentos *I/self* permite uma dinâmica favorável às mudanças e ao surgimento de novos posicionamentos.

Ao apresentar a teoria do *Self* dialógico, encerro a Parte I deste trabalho. A seguir inicio a Parte II, onde apresento os objetivos do estudo de caso, o qual se baseou na observação das dinâmicas relacionais de um agente socioeducativo no decorrer de sua participação em um curso de formação continuada, bem como seus processos de significação e as mudanças de posicionamento mediadas pela dinâmica do curso.

## PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

### OBJETIVOS

#### Objetivo Geral

- ☉ Compreender, em um estudo de caso, o desenvolvimento de um agente socioeducativo, em termos de seu sistema de *self*, significações a respeito de si e de seu contexto laboral, durante um curso de formação continuada.

#### Objetivos Específicos

- Analisar os posicionamentos de *self* do participante em relação aos princípios pedagógicos da socioeducação, mediante os processos de canalização cultural.
- Descrever as mudanças na configuração do sistema de *self* do participante observadas no decorrer do curso de formação continuada.

## CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

### **Pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa**

Ao longo dessa dissertação venho trabalhando a partir da compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo incessante de transformações ao longo do tempo irreversível. Partindo deste mesmo princípio, Valsiner (2017) afirma que o fenômeno psicológico é contextual e funciona tal como um sistema aberto, ou seja, em constante interação com o meio, não sendo possível isolá-lo para compreendê-lo. Ao contrário, deve-se traçar meios de lançar um olhar sistêmico a esses fenômenos, abordando-os dentro do contexto onde ocorrem.

Considerando a diversidade e o enredamento das interações humanas em seus contextos de vida, a metodologia aqui apresentada será fundamentada em pressupostos epistemológicos da abordagem qualitativa, a qual, segundo Lopes de Oliveira, Souza & Branco (2008), permite a compreensão da realidade, na complexidade que pertence à sua própria natureza.

Segundo Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa cujos resultados não se limitam a procedimentos estatísticos ou às diferentes formas de quantificação. A análise de dados, nessa modalidade de pesquisas, é baseada na interpretação, com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento teórico-conceitual e estabelecer relações entre os indicadores empíricos. Portanto, o que diferencia a modalidade quantitativa da qualitativa, de acordo com esses autores, são os seguintes aspectos: a qualitativa se dedica à construção da teoria a partir de indicadores empíricos, em vez de simplesmente testar uma teoria existente com o fim de confirmá-la; os procedimentos de pesquisa são utilizados para fornecer ferramentas analíticas; não existe uma única via interpretativa, o pesquisador pode considerar significados alternativos para os fenômenos pesquisados; o desenho de pesquisa deve garantir sistematização e criatividade, ao mesmo tempo. E, por fim, a contribuição de um estudo para construção da teoria envolve identificar, desenvolver e relacionar conceitos.

Portanto, optar pela pesquisa qualitativa é realizar um tipo de pesquisa cujo objetivo é entender a dinâmica do mundo real, em que a construção de significados ocorre na negociação, ou mesmo, no embate entre o eu e o outro (alteridade), no confronto entre crenças e valores e na formação de novos conhecimentos no tempo e no espaço (Barbato, Mieto & Rosa, 2016).

Valsiner (2017) destaca que os pressupostos epistemológicos da psicologia cultural possuem sete axiomas básicos, os quais justificam metodologias que alcancem a dimensão real do fenômeno. Comento, em seguida, alguns desses axiomas.

### **A irreversibilidade do tempo**

Esse axioma traz o entendimento de que cada momento é fugaz e constitui uma tênue fronteira entre o passado e o futuro. Compreender a irreversibilidade do tempo é perceber os fenômenos

psicológicos como transitórios. Outra visão que essa abordagem possibilita é a de que as ações são orientadas para o futuro. Embora possam ser observadas no aqui-e-agora, o aspecto mais importante é a possibilidade de gerar novas trajetórias, no curso do desenvolvimento. Essas ideias conferem dinamicidade e complexidade e um caráter vivo aos fenômenos investigados no campo do desenvolvimento humano, com implicações na teorização sobre eles (Valsiner, 2014, 2012; Lopes de Oliveira, Sifuentes e Dessen, 2007).

### **Os signos são construídos e operam em direção a objetivos**

Como enfatizado no segundo capítulo, a construção dos signos tem importância particular em relação ao desenvolvimento psicológico, pois através dela ocorre um fluxo dinâmico de interação do indivíduo e ambiente, provocando mudanças no *self*. Esse processo dá-se de forma ativa e opera a partir de objetivos do sujeito (intencionalidade), mediando as transformações na apresentação dos signos no curso do tempo. Segundo esse axioma, o que se deve considerar é a centralidade da intencionalidade para se dar a investigação psicológica. Com base nesses pressupostos ressaltamos ainda a dimensão humana do pesquisador, que não deve desconsiderar o fato de ser ele mesmo parte de sua pesquisa, uma vez que ao eleger um contexto e seus participantes em uma investigação consideramos implícitos nessa escolha os próprios interesses enquanto pesquisador.

### **Os signos são catalisadores**

A partir desse axioma desenvolvemos o entendimento de que os signos podem ativar ou bloquear diferentes fenômenos psicológicos. Nessa perspectiva, atribuir causalidade aos signos para diferentes fenômenos psicológicos implica em considerar que eles podem limitar ou facilitar o leque de possíveis entendimentos de diferentes tipos de mecanismos (semióticos) pelos quais os indivíduos tornam suas experiências significativas (Jensen, 2015).

Valsiner (2012; 2017) elucida o entendimento de que a metodologia constitui processo cíclico de construção do conhecimento, composto pelos seguintes elementos em relação: o fenômeno; os axiomas básicos (crenças e visões de mundo adotadas pelo pesquisador); a relação entre o método e os indicadores empíricos. Ressalta ele que os indicadores empíricos são aqueles aspectos do campo identificados/construídos pelo olhar e visão de mundo do pesquisador e que colaboram com a construção e análise da informação gerada pela pesquisa. Todo esse processo é permeado pela reflexão intuitiva do pesquisador.

Assim, existe uma certa liberdade no arranjo metodológico, uma vez que o objetivo não é testar o método, mas cooperar para que o método escolhido evidencie o fenômeno, contribuindo não apenas para o melhor entendimento do fenômeno em si, como também para o desenvolvimento da teoria.

## **CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

### **A natureza do estudo**

O presente estudo se baseia na realização de um estudo de caso, que segundo Harrison, Birks, Franklin & Mills (2017), é visto como uma forma válida de investigação para explorar questões complexas a partir de uma série de finalidades, particularmente quando o comportamento humano e as interações sociais são centrais para a compreensão de tópicos de interesse. Enquanto metodologia, o estudo de caso atende a uma epistemologia específica e é descrito como pesquisa qualitativa. Abraçar os pressupostos e paradigmas qualitativos envolve utilizar-se de vários métodos com a finalidade de explorar, buscar a compreensão e estabelecer o significado das experiências, na forma de análises que incluam e valorizem a perspectiva de todos os envolvidos na pesquisa.

Harrison et al. (2017) apresentam o estudo de caso segundo uma visão construtivista e interpretativa em que o pesquisador é interativo e participa do estudo, assumindo o papel de interpretar a realidade baseada em significado e compreensão da experiência. Assim, o pesquisador posiciona-se com os participantes como parceiros na descoberta e geração de conhecimento, onde as interpretações diretas dos achados são utilizadas.

### **Contexto da Pesquisa**

O contexto empírico, ponto de partida para a realização deste estudo se deu a partir de um Curso de Extensão oferecido em 2019 pela Universidade de Brasília, cujo título foi “Agente Socioeducativo – Uma Identidade em Construção”. O curso foi delineado como parte de um projeto de Doutorado (Cunha, 2019), com a duração de 20 encontros de três horas de duração, totalizando uma carga horária de 60 horas. No decorrer do curso foram abordadas as seguintes temáticas relativas ao trabalho, formação e funções de agentes socioeducativos: trajetória e identidade profissional; relação entre crenças e práticas profissionais; relações socioafetivas no trabalho; desenvolvimento humano; adolescência; criminalização; interface entre os direitos humanos e a socioeducação; empatia e afetividade; mediação de conflitos e papel do agente socioeducativo.

As estratégias de trabalho adotadas pela facilitadora do curso (a própria doutoranda) foram dialógicas, evitando adotar uma postura professoral, e contaram com diversos instrumentos mediadores. Mais do que promover aprendizagens de conteúdos, o curso promoveu um espaço propício ao debate, com o objetivo de favorecer a revisão dos signos que sustentam as relações laborais dos agentes socioeducativos, valorizando as contradições, ambivalências e tensões que o grupo apresentava. Além das rodas de conversação, outro importante recurso utilizado foi a produção e leitura de Crônicas (Cunha, 2019), elaboradas pela própria facilitadora a cada encontro. As Crônicas eram textos analítico-descritivos, em que o fluxo do encontro anterior era recontado como forma de recapitulação, acompanhado de análises feitas pela coordenadora e fundamentadas em conteúdos teóricos articulados com os conteúdos que o grupo trouxera. Esse texto era lido a cada encontro e



funcionava como um disparador para reflexões preliminares e/ou novas discussões. A leitura das crônicas com os participantes, a cada encontro, favorecia esse retorno ao passado e possibilitava que cada um pensasse como os temas foram problematizados e a evolução de sua abordagem pelos participantes, conforme iam sendo trabalhados.

O grupo era composto por oito agentes (dois masculinos e seis femininas) lotados em uma única unidade de internação do Distrito Federal. A composição do grupo favoreceu uma maior interação e empatia entre os participantes por ser um grupo pequeno e por todos os participantes trabalharem numa mesma unidade socioeducativa, o que dado o convívio e o coleguismo, permitiu trocas de impressões entre eles, mesmo fora do espaço do curso.

Foi decidido que os encontros ocorreriam na sala de um espaço oferecido por órgão público do GDF, localizado nas imediações da unidade de atendimento socioeducativo, o qual possui salas de aula e ambiente propício para a realização dos encontros sem possíveis interrupções, as quais seriam inevitáveis se os encontros ocorressem dentro da unidade.

### **O participante**

Este estudo de um caso único foi realizado dentro do contexto de pesquisa apresentado acima em que um participante foi escolhido como foco da análise. Através da escolha desse participante verte-se a atenção para as dinâmicas de desenvolvimento apresentadas por ele. O motivo pelo qual este participante foi eleito refere-se, especialmente, à dinâmica peculiar em seus posicionamentos, caracterizada pela constante inquietação ao reconhecer os signos que sustentavam sua auto-imagem e suas relações com o contexto laboral. Suas falas estimulavam importantes dinâmicas dialógicas entre os participantes do curso e evidenciavam a complexidade e contradições inerentes aos assuntos abordados que, por sua vez, refletiam as principais divergências e tensões presentes na semiosfera socioeducativa.

O participante estudado escolheu como identificação o codinome Luther. A partir de informações extraídas dos vinte encontros que ocorreram, foi possível construir dados biográficos sobre ele, os quais considero importante serem relatados para o cumprimento dos objetivos da análise realizada.

Luther nasceu no âmbito de uma família bastante pobre, segundo sua própria avaliação. Ainda muito pequeno mudou-se da sua cidade natal para a periferia de uma região administrativa do Distrito Federal, afastada de Brasília. Já no primeiro encontro do Curso, Luther recordou que aos quatro anos de idade perguntou à sua mãe o que ele teria que fazer para ser rico, ao que a mãe respondeu que ele teria que ser um empresário e, para tanto, devia cursar Administração de Empresas. De algum modo, essa conversa ajudou a desenhar o campo de possibilidades futuras de Luther, catalisando orientações para objetivos que ele alcançou ainda bem jovem.

Luther relatou ter cometido furtos ao final da sua infância. Ele acrescentou que o abandono dessa prática foi impulsionada pela sua mãe, que lhe disse que esse comportamento representava uma

vergonha para ela. Esse posicionamento da mãe, segundo ele, foi decisivo para que ele se afastasse da cultura do crime.

Sobre o pai, ele menciona comentários de desprezo, pelo fato de não trabalhar e abusar de bebidas alcoólicas. Ele também destacou que o pai o destratava, com frequência, algo que os distanciou. Entretanto, quando o pai decidiu voltar a estudar e apresentava muitas dificuldades para aprender, Luther pôde contribuir com ele, assumindo o papel de mediador do processo de aprendizagem do progenitor. Porém relatou que o fazia por se considerar obrigado e não porque teria ressignificado a relação com o pai.

Iniciou a faculdade de administração aos 17 anos, formou-se e logo começou a trabalhar na área, onde por cerca de 10 anos foi bem-sucedido e ganhou muito dinheiro, inclusive para ajudar a família. Porém, em determinado momento experimentou uma crise por perceber-se descartável para o meio em que trabalhava, pois sentia que seu valor pessoal estava condicionado ao tanto que seu trabalho rendia em termos financeiros. Foi quando resolveu sair do ramo da administração e voltou à universidade para cursar pedagogia. Em seguida, ele passou em concurso na secretaria de educação do DF, onde atuou como professor de atividades, pelo período de quatro anos.

No ano de 2015, foi aberto o concurso para o cargo que ocupa hoje, o de atendente de reintegração social (ATRS – como era denominado e que hoje é o cargo de agente socioeducativo), ligado à Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal (a qual passou a Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo, integrada à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, em 2019). Sua motivação inicial de fazer o concurso estava ligada ao elevado número de vagas ofertadas, seu apreço às artes marciais, que ele imaginava poder adotar junto aos adolescentes, e por apresentar um “*porte físico avantajado*” (Luther, 1º encontro – 30/05/2019).

Luther havia tomado posse do cargo de agente socioeducativo cerca de nove meses antes de começar a frequentar o curso de formação continuada, passando a atuar na equipe de escolta<sup>8</sup> de uma unidade socioeducativa do Distrito Federal. Seu trabalho envolvia o acompanhamento e transporte dos adolescentes da unidade socioeducativa para lugares públicos, sobretudo para as audiências nas quais a medida socioeducativa a ser cumprida fosse proferida pelo juiz.

## PROCEDIMENTOS

O curso de extensão foi uma proposta do Grupo de Atenção e Investigação das Adolescências (GAIA), da UnB, núcleo de pesquisa coordenado pela profa. Maria Cláudia Oliveira e ao qual me vinculo. Ineri-me na equipe responsável pelo curso de extensão após convite, tendo em conta meu interesse em estudar a relação entre psicologia e o atendimento socioeducativo, e pela possibilidade de

---

8 Serviço de segurança, transporte e acompanhamento de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação a fim de garantir de forma mais segura e protetiva os deslocamentos externos e atendimentos para os socioeducandos e servidores.

utilização de dados gerados no curso como objeto da minha própria pesquisa. Com isso, o presente projeto se inseriu no âmbito do campo de pesquisa de doutorado (Cunha, 2019) com o propósito de aprofundar análises de parte dos dados, o que se realiza na presente pesquisa de estudo de caso. Minha participação no curso se deu pelo acompanhamento de reuniões prévias com a doutoranda Gleicimar G. Cunha, para planejamento do conteúdo e recursos que seriam utilizados, acompanhamento e produção de registros em todos os encontros dos quais participei. Também contribuí para atividades de suporte aos encontros, tais como providenciar algum material para a aula (caixas de som, *notebook* para apresentação de *slides*, eventualmente algumas cópias para apoio a atividade de leitura ou escrita), além de preparar os suprimentos do café da manhã (tais como xícaras, garrafa de café, guardanapos, etc), o qual contava com a colaboração de todos os participantes.

Estive presente em dezenove dos vinte encontros realizados no curso de extensão. Nos traslados de ida e volta, de cerca de 40 km, tivemos oportunidades de comentar e discutir sobre percepções e *insights* sobre os encontros. Apoiei a construção dos projetos de intervenção e os trabalhos que foram apresentados pelos participantes do curso no II Simpósio Nacional em Socioeducação: desafios da prática socioeducativa na atualidade, realizado em Brasília, no mês de novembro de 2019. Por fim, contribuí para a transcrição de encontros, e para a leitura e revisão dos demais. Estas atividades, detalhadas a seguir compõem a construção das informações desta pesquisa.

### **Método de construção de informações**

Segundo Goffman (1974/1986) o início de uma imersão ao campo pode dispensar a estruturação de instrumentos de pesquisa na medida em que visa a observação e análise de pessoas e contextos, da esfera social, do mundo natural em andamento. Em concordância com esse princípio, iniciei a primeira etapa da construção de informações através dos seguintes métodos:

#### 1) Observação Participante

Conforme afirma Flick (2004), o recurso da observação participante se destaca entre os dispositivos metodológicos por permitir ao pesquisador obter informações a respeito da realidade dos atores sociais investigados. Em vista de alcançar o propósito da investigação dos fenômenos em andamento, participei do curso como uma integrante da equipe que o promoveu, o que foi essencial para que eu tivesse acesso aos significados compartilhados, não apenas nas narrativas, como ainda através dos signos não verbais presentes nas interações. Também possibilitou estabelecer relação gradativamente mais próxima com os participantes, favorecendo a escolha de realizar uma pesquisa de estudo de caso e o próprio caso, o agente socioeducativo que seria o foco deste estudo.

#### b) Transcrição dos áudios dos encontros do curso

Foram utilizados os gravadores de áudio dos próprios computadores para o registro dos encontros. As transcrições eram feitas na semana imediata à realização de cada encontro. Como os encontros tinham a duração de três horas, as transcrições tornaram-se uma tarefa árdua que demandava horas de dedicação toda semana e, muitas vezes não era possível que fosse concluída totalmente. Por

esse motivo, essa atividade foi dividida entre mim, uma estagiária e a doutoranda, uma vez que os dados seriam material de análise para ambas as pesquisas.

Durante as transcrições, além de um cuidado com as informações verbais, eram observados e anotados aspectos relativos à entonação de voz, falas simultâneas, repetições, pausas, etc. O material transcrito foi utilizado como um dos principais recursos para que a doutoranda e coordenadora do grupo construíssem as Crônicas que seriam lidas no início de cada encontro.

### c) Entrevista Semiestruturada

A decisão por realizar a entrevista foi tomada para esclarecimentos e comentários frente aos enunciados que Luther apresentou no decorrer dos encontros. Fraser e Gondim (2004) discutem sobre a entrevista utilizada enquanto método de pesquisa qualitativo, argumentando que esta possibilita a negociação de sentidos por permitir trocas intersubjetivas no decorrer da interação. Ambas enfatizam que nas metodologias qualitativas a atenção recai sobre os significados produzidos na conversação, por isso as entrevistas mais utilizadas são semiestruturadas ou não estruturadas, pois permitem maior abertura na interação. Muitas vezes, são utilizados roteiros, tópicos-guia, apenas com o objetivo de orientar a entrevista. Tais tópicos devem estar afinados com o interesse de investigação do pesquisador.

As autoras discorrem sobre a relevância da fala e da relação intersubjetiva e justificam que a entrevista qualitativa é um “texto negociado” pelo fato de que a abertura dada à fala, ainda que com certa estruturação e/ou roteiro, expressa a concepção de que a realidade é apreendida intersubjetivamente.

Com base nessas reflexões, realizei uma única entrevista, após o último encontro do grupo. Privilegiei iniciar a entrevista tecendo explicações sobre o fato de tê-lo escolhido para participar da entrevista, porque ele foi um dos integrantes do grupo que mais se deixou interpelar pelos conteúdos e pelas mudanças que ele mesmo relatou sobre si mesmo no decorrer do curso. Em seguida, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I), o qual foi assinado, confirmando a sua anuência para participar da entrevista. Após as explicações e a assinatura, iniciei o diálogo abordando o tema do projeto realizado como produto final do curso, pois entendi que os comentários de Luther trariam uma visão geral do que havia sido vivenciado por ele ao longo do período em que o curso ocorreu. Assim, além de tópicos-guia formulei algumas questões norteadoras, conforme Anexo II.

### **Procedimento de análise das informações**

Motivada pelo contexto comunicacional específico de um curso oferecido a agentes socioeducativos e, não propositalmente, lotados numa mesma unidade de atendimento socioeducativo, destaco os parâmetros que foram relevantes na análise em questão. Tanto o material transcrito quanto os áudios dos 20 encontros foram minuciosamente analisados de acordo com o fluxo dos enunciados dos participantes e foram destacadas as falas de Luther. Em seguida, esse material foi analisado conforme os seguintes passos:

- 1) Identificação das *cadeias de enunciados* contendo as falas do participante em análise, de acordo com a sua temática.
- 2) Identificação de *strips*,<sup>9</sup> que por inspiração do trabalho proposto por Goffman (1986), são os recortes que refletem enunciados principais dentro da temática destacada.
- 3) Agrupamento dos *strips* em Quadros<sup>10</sup> (*frames*). Em seu livro *Frame Analysis*, Goffman utiliza o enquadramento para compreender como o participante organiza sua experiência e representa o contexto onde atua. A utilização de *frames* como ferramenta de estudo para compreender o movimento das posições no estudo do *self* dialógico, foi explorada por Moore, Jasper & Gillespie (2011) para compreender não apenas a estabilidade, mas também a dialogicidade do *self*. Esses autores observaram que cada quadro pode fornecer padrões estáveis de ação e interação, mas apesar disso, as pessoas podem experimentar tensões entre os quadros que são uma base para a dialogicidade do *self*. Neste sentido, os *Quadros* criados buscam considerar *layers* relacionais, interpessoais e intrapessoais, que Luther estabelece com os pares, com os adolescentes, com os parâmetros institucionais (resoluções e normativas sugeridos para a função de agente socioeducativo) e consigo mesmo. Dessa forma, os *Quadros* serão formados por recortes temáticos, os quais agregam diferentes partes da transcrição com o mesmo tema, elucidando a movimentação dos posicionamentos de *self*, a partir da mediação semiótica veiculada no grupo.
- 4) Identificação e análise dos posicionamentos do participante, inspirada no modelo proposto por Cunha (2007) e Salgado, Cunha & Bento (2013), que desenvolveram procedimentos para a microanálise de enunciados. Os autores partem da compreensão de que definir um posicionamento implica em considerá-lo como uma experiência subjetiva e da ideia de que uma posição ocupa um espaço no *self*, metaforicamente concebido, mas também pressupõe a ideia de interação com pessoas em um determinado contexto. Portanto, a dimensão intrasubjetiva e intersubjetiva interagem na análise de posicionamento. Neste sentido, a análise dos enunciados permite o acesso ao domínio da experiência pessoal, considerada em um recorte espaço-temporal e semiótico. Sendo assim, destaco os elementos que foram utilizados para a construção das informações:

---

<sup>9</sup> O termo *strip* é usado por Goffman (1986) para se referir a qualquer fatia ou corte arbitrário do fluxo de atividade em andamento, vistos da perspectiva daqueles que estão subjetivamente envolvidos em sustentar um interesse por eles. Assim, o *strip* não pretende refletir uma divisão natural feita pelos sujeitos da pesquisa, mas refere-se a qualquer recorte bruto de ocorrências para o qual se deseja chamar a atenção como ponto de partida para análise.

<sup>10</sup> Muitas traduções utilizam a palavra enquadramento para *frame*. Escolhi a palavra *Quadro* porque gostaria de significar o grupo de recortes como se fosse um álbum de fotografias que além de mostrarem uma imagem, evocam também o colorido dos afetos e dos significados que circularam no contexto. No caso de recortes de enunciados, evidencio o que foi dito no tempo-espaço em que ocorreu e os signos, afetos e sentidos que foram veiculados, mediados e negociados. A moldura dos *Quadros*, metaforicamente, é a própria configuração do *setting* do curso.

- Agente comunicacional (quem fala?): a voz que fala no cronotopo<sup>11</sup> experiencial.
- Endereçados (ou destinatários do enunciado – para quem se fala?): a quem se dirige o conteúdo da fala, compreendido como sendo a audiência presente ou imaginária (ausente);
- Objeto: é o conteúdo discursivo veiculado (o quê?), que é acessado a partir das construções de significado mediante a interação grupal (Cunha, 2007; Santana, 2010; Salgado et al., 2013).

Da relação entre esses três elementos uma posição subjetiva é definida.

Dessa forma, foi possível realizar uma análise, visando atender aos objetivos de compreender o processo de desenvolvimento do participante, no contexto do curso de formação continuada, analisando as canalizações culturais, identificando os catalisadores do desenvolvimento relacionados às dinâmicas do curso como um recurso simbólico e descrevendo as mudanças que foram possíveis de ser observadas no período em que ocorreram os 20 encontros.

---

11 Tempo, espaço e contexto dos discursos compartilhados e dos signos em construção.

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dimensões e o universo de signos e posições que compõem o sistema de *self* de uma pessoa são ilimitados. O paradigma dialógico considera um mundo infinito de possibilidades para o desenvolvimento humano. No entanto, as trajetórias probabilísticas também podem ser restringidas por signos que limitam ou conduzem as possibilidades de construções simbólicas a uma direção em detrimento de outras. Elucidar os processos de desenvolvimento através de indicadores empíricos não constitui uma tarefa elementar, pois exige extrair do contexto, de interações e de pequenos momentos da realidade experiencial conteúdos do processo que nos interessa estudar. Utilizando uma analogia com as ciências naturais, como os biólogos utilizam-se de lâminas com material coletado de seus sujeitos de pesquisa, no âmbito das análises que se seguem, executarei recortes de falas, identificarei signos e processos de construção de significados, os quais não representam o todo, porém definem um contexto e um momento no cronotopo das experiências do participante escolhido, convergente com os objetivos da pesquisa.

Como uma fatia do todo, uma expressão fragmentária de Luther apoiada em minha impressão pessoal, eu poderia descrevê-lo como uma pessoa bem humorada, que busca com coragem e competência profissional atender às demandas do seu trabalho, haja vista sua disposição, no decorrer do curso, de se deixar interpelar em suas crenças e valores internalizados. Além disso, possuo na própria história de vida superações de várias condições de exclusão e vulnerabilidade. Essas características são importantes de se destacar, inclusive, considerando o fato de que trabalha com jovens que, em sua maioria, passam por semelhantes condições de exclusão que ele mesmo experimentou em sua trajetória.

A seguir realizo a análise dos Quadros (*frames*) que são recortes das falas que retrataram momentos da vida e das experiências pessoais em que Luther contou no decorrer do curso, mas que representam vivências dele antes de se tornar um agente socioeducativo. Proponho-me a organizar uma análise mais minuciosa, fruto do processo de identificar e caracterizar indicadores ao longo dos vinte encontros, que auxiliaram na compreensão de como as experiências e os posicionamentos de *self* foram se organizando ao longo da sua história, conforme os signos expressos em seus discursos.

*Quadro 1: Vivências de Luther anteriores à sua inserção na socioeducação*

*Sou Luther, sou administrador. Escolhi a profissão administrador já na minha primeira infância, eu tinha uns 4-5 anos. Eu lembro de eu menino, sempre muito pobre e vendo toda aquela dificuldade, me fez perguntar pra minha mãe: quê que eu precisava fazer pra poder ganhar muito dinheiro. Quem ganha muito dinheiro é empresário. Eu perguntei: o quê que precisa? Aí ela: tem que ser administrador. Aí, desde os 4-5 anos que esse era meu objetivo*

*de vida: ter muito dinheiro pra não passar por aquilo. Então, foi isso que eu fiz. Entrei cedo, com meus 17 anos já estava no primeiro ano de Faculdade, e assim, estava voando, muito novo.* (Luther, 1º encontro - 30/05/2019)

No primeiro encontro, a facilitadora do curso propôs aos participantes um momento de resgate da trajetória profissional, através de uma atividade na qual deveriam escrever dentro de desenhos de mandalas (Anexo III) situações de vida, experiências, trocas e lembrar-se de pessoas, as quais colaboraram com suas escolhas e formação profissional. Posteriormente, houve um compartilhamento das mandalas e cada participante falou a respeito de si. O recorte acima é parte da transcrição de como Luther se apresenta e o que relata para o grupo, ao tratar sobre sua escolha profissional. Segundo o relato de Luther, era pobre na infância e adolescência, tendo conseguido melhorar sua condição econômica através dos próprios esforços.

Diferentes lentes podem servir ao entendimento dessa fala de Luther. A primeira refere-se a aspectos macroestruturais que conformam as condições de desenvolvimento, na infância, quando se nasce em famílias em desvantagem socioeconômica. Em uma sociedade capitalista, ser pobre constitui um signo carregado de valores associados à inferioridade e exclusão, enquanto ter dinheiro é um signo de poder de consumo, de aceitação social e de admiração.

Estudiosos como Wacquant (2014) identificam na tendência neoliberal campos de significações em que a pobreza é associada à criminalidade, essa semiose é o que mais caracteriza o fenômeno da exclusão social. Segundo Fleury (2018), esse fenômeno que atinge comunidades periféricas, traz como consequência a naturalização da violência e o desmonte de políticas sociais. Assim, há o não reconhecimento dos moradores de periferia como sujeitos de direito. Estabelece-se, então, um Estado de exceção em que os excluídos lutam contra o extermínio, lutam pela sobrevivência e pelo direito a ter direito.

Dessa forma, compreendemos que Luther, ao orientar-se para o objetivo de ter muito dinheiro, buscou por inclusão social, o que implicou numa estratégia para obter aceitação social e valor pessoal. Portanto, ao apresentar-se inicialmente como Administrador (de Empresas), ele parece enfatizar a valoração impressa no signo empresário, como portador de uma condição identitária atual, integrada à sociedade capitalista, diferentemente da infância.

Os elementos que Luther narra sobre sua história dão margem para que utilizemos uma segunda lente, a fim de compreender os processos de internalização de valores e da hierarquia dos signos construídos a partir das mensagens culturalmente canalizadas pelo coletivo, em seu contexto familiar e comunitário marcado pela pobreza de recursos. Conforme afirma Valsiner (2012) “os marcadores de classe social nos processos de interação interpessoal e social-institucional permitem que a noção de classe social se torne um signo funcional hipergeneralizado que é utilizado em contextos particulares” (p. 83). Essa afirmação me permite concluir que o próprio capitalismo é signo hipergeneralizado que interfere no desenvolvimento dos sujeitos, produzindo a cocriação de valores



como os da competitividade, da meritocracia, do consumismo, do utilitarismo (pragmatismo), da indiferença social e de uma visão reducionista do ser humano.

Chegamos a uma terceira lente, a que se refere à organização do sistema de *self* de Luther à luz da participação nas realidades acima identificadas. Na auto-apresentação proferida por Luther, destaca-se a influência da voz materna, que antecipa um posicionamento futuro. A voz materna é assumida como uma voz no sistema de *self*, contribuindo para a formação da posição Eu-administrador. Deste modo, a significação de si, na infância, como *futuro administrador* funciona como um signo promotor, o que possibilitou construções simbólicas e de valores, regulando a conduta de Luther no sentido de um protagonismo e na busca de criar valor para si (auto-valorização, auto-estima) e para o contexto em que vivia. Isso se pode notar quando ele se lembra de que sempre foi bem na escola e na vida profissional e sempre buscou atender às suas necessidades de forma criativa: *“Entrei cedo, com meus 17 anos já estava no primeiro ano de Faculdade, e assim, estava voando, muito novo”*.

A caracterização do posicionamento Eu-administrador de Luther se assemelha com a descrição feita por Hermans & Hermans-konopka (2010), quando fazem referência a posicionamentos de líderes e pessoas empreendedoras, muito voltadas para o mundo corporativo. Os autores definem algumas características as quais pude identificar em Luther, em torno desse posicionamento Eu-administrador, tais como a elevada capacidade de autorreflexão, que leva à capacidade de ouvir pacientemente e profundamente, não apenas as vozes que habitam em si mesmo, como as vozes de seus colegas de trabalho; bem como, a capacidade de contribuir com a realização dos objetivos pessoais e coletivos, de se mover de maneira flexível entre diferentes *I-positions*. Além disso, é motivado pela busca persistente da autoestima e de autoaprimoramento e também possui uma posição promotora em relação às pessoas com quem convive. No decorrer desta análise tais características serão elucidadas, de acordo com os enunciados destacados para análise.

Ainda na sua apresentação pessoal, um segundo tema emerge e é digno de nota. Luther faz referência ao fato de ter cometido atos infracionais:

*Mas eu conheço esses dois lados, na infância, eu era muito pobre (...). Cheguei a furto. Não cheguei a roubar, mas furto, furtei muito.* (Luther, 1º encontro - 30/05/2019).

No nono encontro, quando o grupo tinha se estabelecido mais coeso, Luther aprofunda a narrativa sobre como rompeu com a trajetória infracional. Ele comentou parte da sua história de vida que se assemelhava à trajetória dos adolescentes com quem ele lida na sociedade. Então, um dos agentes perguntou o que aconteceu para que ele abandonasse a prática de atos infracionais e ele respondeu que havia sido por causa de uma conversa com a sua mãe.

*Já roubei, mas não fui drogado, não. Minha mãe descobriu quando eu roubei e aí... Falou que, pela primeira vez, tava com vergonha de mim. Eu preferia que ela tivesse me batido (risos)* (Luther, 9º encontro - 01/08/2019).

A mãe do Luther atua como uma alteridade significativa, ou seja, um outro com o qual ele tem um vínculo afetivo privilegiado e por meio de quem Luther se vê (Bakhtin, 1979/2003). O participante relata que o fato de que a mãe tenha se envergonhado dos atos infracionais cometidos por ele, foi algo que o marcou a ponto de ter abandonado a prática dos furtos. Através dos indicadores discursivos deste fato narrado identifiquei a construção do posicionamento Eu-não-desviante no sistema de *self*, pois emergiu no contexto em que Luther, a partir da voz materna se coloca em oposição ao seu posicionamento Eu-desviante que estava em construção. Assim, orientado pela meta de não significar uma vergonha (significação internalizada a partir da voz materna), emerge o posicionamento Eu-não-desviante, que se opõe fortemente ao posicionamento Eu-desviante e, também à alteridade que reflete características dessa posição de *self*. Sendo assim, Luther passa a externalizar essa oposição em relação aos desviantes da sociedade também.

O posicionamento Eu-não-desviante é caracterizado, também, por ações de participação nos espaços públicos e na sociedade, zelando pelos próprios direitos à educação e à liberdade socioeconômica, estando atento aos seus deveres. Além disso, é importante reportar ao fato de que Luther deixa a prática dos atos infracionais, como uma mudança de significação de si (de vergonha para cidadão).

*Eu recebi bolsa família. (...) Eu fiz minha faculdade com prouni 100%. (...) onde eu morei não tinha quadra. A gente capinava um lote, aí, depois que a gente capinava lote, a pessoa chegava e invadia o lote que a gente capinava, sabe?(risos) É sério. Isso aconteceu diversas vezes. (...) Era assim que acontecia diariamente. A gente ia e capinava outro lote até ter um campo. A nossa bola era uma dente de leite que a gente esquentava pra poder ficar mais dura e não furar fácil. (Luther, 3º encontro – 13/06/2019)*

Ainda é possível encontrar indicadores de um terceiro posicionamento, construído anteriormente ao início de Luther no sistema socioeducativo, segundo seu relato. Ele fala que sofreu uma grande decepção e se sentiu descartável no meio empresarial, o que o levou a pedir demissão e buscar a carreira de pedagogo.

*Aí eu pedi demissão. Falaram: como é que você larga um emprego desse? Ganhando um puta salário. Fiquei desempregado (...), mas, pô, eu não quero isso pra minha vida. Quero ser professor. Quero dar aula. Quero tocar as pessoas. (...) Me formei em pedagogia e aí passei no concurso temporário na UnB. Aí dei aula na UnB por 2 anos e depois passei na Secretaria de Educação e fiquei 4 anos como professor de atividades. Foram os melhores anos da minha vida. Sinto falta até hoje. Foi meu melhor emprego. Espero voltar um dia a dar aula. (Luther, 1º encontro – 30/05/2019)*

É importante notar que as bifurcações que ocorrem nas trajetórias biográficas (Abbey e Valsiner, 2005) sempre são marcadas por uma ambivalência de signos e pela emergência de significados relacionados às tensões entre o presente e o futuro. Embora estivesse “voando alto” e

“ganhando dinheiro” Luther se sentiu descartável, o que significou uma ambivalência entre a orientação para ser bem sucedido financeiramente *versus* realizar-se como ser humano e cidadão.

A decisão de sair do emprego e cursar pedagogia não é mais orientada para o objetivo de ter dinheiro, mas por um valor que resgata do passado (tocar as pessoas), o que ele esclarece na entrevista, realizada após o curso de formação continuada. Durante a entrevista, ele foi questionado porque abandonou a área da administração para ser professor, ao que ele responde que sempre quis ser professor, mas que foi para a área da administração para se inserir rapidamente no mercado de trabalho e que precisava garantir condições financeiras para sua sobrevivência. Assim, Luther se orienta no posicionamento Eu-pedagogo através do sentido “*tocar as pessoas*”, como sendo algo que lhe confira valorização de si mesmo.

Portanto, as três posições identificadas – Eu-administrador, Eu-não-desviante e Eu-pedagogo – dialogam entre si (Hermans, 1996; 1999; 2006), o que pode se caracterizar, em seu discurso, analisando os campos semióticos compartilhados harmonicamente entre os três posicionamentos.

## Figura 2

*O sistema do self dialógico e os posicionamentos I-Self*



Nota: Extraído e adaptado a partir de Branco (2016).

Apesar do fluxo contínuo de organização e reorganização do sistema de *self* dialógico, a Figura 2, mostra a configuração, a qual busco descrever, dos três posicionamentos dentro de um mesmo campo afetivo semiótico (círculo em azul).

O posicionamento Eu-pedagogo pode ser explorado a partir de um relato, em que Luther refere-se a sua prática enquanto professor. O contexto em que aconteceu o relato abaixo foi a partir de

uma cadeia de enunciados que se iniciou com a seguinte reflexão proposta pela facilitadora aos participantes: “concordam que se ele (referindo-se ao adolescente interno na unidade socioeducativa) não teve recursos psicológicos pra se colocar contrariamente ao ato infracional, ele foi lá e delinuiu... o quê que cabe ao sistema socioeducativo?” (Facilitadora, 3º encontro – 13/06/2019).

Luther defendeu que a tarefa de *socioeducar* era atributo dos especialistas e professores e não dos agentes socioeducativos (esse entendimento de Luther será abordado com maior profundidade no próximo *Quadro*). Portanto, respondente ao questionamento da facilitadora, Luther trouxe a seguinte fala:

*(...) eu dei aula ano passado na escola rural (...), só pra demonstrar aqui o poder que tem a visualização de uma criança e de um adolescente, e como a gente pode fazer muito com pouco. Todo dia era uma aula diferente (...) eu chamei todos pra fora, eram 40 crianças na minha sala (...) Ai, fiz um rolé com eles na comunidade (...) eu falo pra eles sobre desigualdade social. (...)Eu mostrei pra eles e falei assim: “onde vocês queriam morar, ali, ou ali?” Ai todo mundo aponta, “Ah, quero morar no prédio. Lá tem piscina, tem quadra, tem isso, tem aquilo”. Eu falei, assim: “Então, o que vocês têm que fazer pra morar lá?”- “Ah tem que estudar, arrumar um emprego bom, coisa e tal.”- “Onde vocês moram hoje?” (...) “Vocês querem continuar morando onde vocês estão?” - “Não”. “E o que os pais de vocês fizeram, pra vocês morarem onde vocês estão?”- “Meu pai tem a 4ª série. Meu pai tem a 5ª série. Meu pai é analfabeto.”- Ai eu falei: “Então tá Vocês sabem qual é o caminho, né?” Cara, no outro dia eu fiz uma oficina de artes, eles tinham que fazer um desenho, e dizer o que eles queriam fazer daqui a 5, 10, 15 anos. Quase todo mundo desenhava um prédio, uma família, um carro, e coisa e tal. No início, quais eram os desenhos? Era uma casa, um cachorro, uma família, um monte de filhos. Eram assim os desenhos. Assim, um dia depois dessa visualização deles, já conseguiram projetar um outro futuro, uma outra perspectiva. (Luther, 3º encontro – 13/06/2019)*

Neste episódio é possível identificar o campo semiótico compartilhado a partir dos três posicionamentos construídos por ele e acima delineados (conforme a Figura 2). A busca de uma nova profissão foi motivada por um conflito e uma orientação para o futuro tanto para um campo de valor pessoal (não ser descartável), quanto para a realização pessoal de um interesse antigo de ser professor (tocar as pessoas). Porém, o posicionamento Eu-administrador é dotado de vozes que alimentam o posicionamento Eu-pedagogo, que emergiu a partir de signos de experiências mais recentes de Luther, portanto o posicionamento Eu-administrador dialoga de maneira dominante em relação ao posicionamento Eu-pedagogo. Valsiner (2002) faz menção ao fato de que, a despeito da multivocalidade do *self*, os processos de transformação ou inovação são conservadores, pois há a necessidade da manutenção de uma estabilidade no sistema de *self*. No caso de Luther, a relação dialógica entre as diferentes posições é marcada pela dominação da posição Eu-administrador sobre a posição Eu-pedagogo e a posição Eu-não-desviante.

No recorte acima o posicionamento Eu-não-desviante evoca signos que medeiam processos em que o cidadão não representa qualquer pessoa e sim aquele que está inserido na lógica do capitalismo (forte signo para a posição Eu-administrador), portanto, é uma visão que enaltece o ter em detrimento do ser, que considera cidadão/ã a pessoa produtiva, que paga impostos, que gera lucro e naturaliza a incivilidade daqueles que não conseguem se inserir nesses padrões (Fleury, 2018), considerando-os como desviantes.

Por outro lado, ao levarmos em consideração o posicionamento Eu-pedagogo nos indicadores encontrados na sequência narrativa acima, estes colaboram para uma visão meritocrática, que vincula a condição sócio-econômica dos alunos à falta de estudo dos pais deles; a ideia de incentivá-los ao estudo a partir do desejo de possuir bens materiais, assemelhando-se à figura de um coach ou de um treinador do mundo empresarial; e a atividade proposta, estimulando através do desenho uma tentativa de o aluno projetar o próprio futuro prosperando materialmente, que se alinha ao recurso que ele mesmo utilizou para construir a própria trajetória (orientação para ter muito dinheiro).

A seguir, são analisados *Quadros* dos enunciados destacados dos primeiros encontros, principalmente o posicionamento que Luther assumiu quando iniciou sua experiência como agente socioeducativo, especificamente, na função de escolta dos adolescentes.

#### *Quadro 2* – Relação de Luther com a Socioeducação nos primeiros encontros

*Esse lance de socioeducação não existe aqui. Eu peço desculpa aos colegas que discordarem. Existe quem faz socioeducação aqui são os agentes. (...) Esse lance de eu converso com o menino uma vez por semana e faço o relatório dele é conversa fiada. (...) Ai, a gente é segurança, é socioeducação. Pra mim, Segurança 90%, socioeducação, 10%, infelizmente. A socioeducação quem tinha que fazer é o especialista, e eles não estão conseguindo fazer o trabalho deles. A nossa área é segurança. Tem que cuidar deles ficarem na tranca, deles estarem fazendo atividades da escola, e voltar com eles depois, de garantir a audiência deles e depois garantir que eles retornem à Unidade. (Luther, 1º encontro - 30/05/2019).*

No primeiro capítulo, abordei a dualidade da medida socioeducativa e o desafio que significa atender às demandas de educar e submeter alguém a uma medida coercitiva (signo que se refere a um caráter sancionatório, condenatório e punitivo). Esta pode ser considerada uma das principais ambiguidades inerentes ao Sistema Socioeducativo, pois enquanto os documentos norteadores (ECA, lei do SINASE) indicam a educação como sendo o foco do atendimento socioeducativo, o contexto real das unidades de internação para adolescentes é prenhe de signos que remetem a um ambiente voltado para punição (grades, celas, cadeados, corredores vazios, algemas, etc). Nesse sentido, Lopes de Oliveira (2014) sugere que a medida socioeducativa, enquanto execução de uma determinação judicial, que impõe ao sujeito restrições de direitos, seja distanciada do atendimento socioeducativo

para dirimir dificuldades práticas nas atuações que visam auxiliar os adolescentes a ressignificar suas trajetórias e a construir novos projetos de vida.

Como elucidado anteriormente, Luther expressa o entendimento de que toca aos especialistas a responsabilidade pelas ações mais voltadas para o aspecto educativo, ao passo que o agente socioeducativo seria o responsável pelas ações mais voltadas para o aspecto sancionatório da medida socioeducativa. No recorte logo acima, o endereçamento do pedido de desculpas é para as psicólogas (as que representavam a coordenação do curso), para algumas assistentes sociais presentes no primeiro encontro e para os colegas que se apresentaram antes dele, os quais se referiram, em seus discursos, de maneira geral, às dificuldades inerentes ao trabalho de proporcionar um atendimento mais pedagógico ao adolescente autor de ato infracional. Ainda que se desculpe, Luther reflete um tom de desabafo frente ao reconhecimento de que *“socioeducação não existe aqui”* e, também, implicitamente quem deveria fazer não *“está conseguindo fazê-lo”*. Em outro recorte ele voltou a trazer esse enunciado, quando uma participante do curso sugeriu que deveria haver dois tipos de agentes socioeducativos, os que se dedicassem à segurança e outros que se dedicassem a questões voltadas a práticas educativas. Endereçado pelos enunciados da participante, responde: *“Já tem (dois profissionais), gente! Especialista e agente”* (Luther, 2º encontro - 06/06/2019).

Além dos especialistas, Luther também demonstrava grande desapontamento com relação ao trabalho desenvolvido pela escola da unidade socioeducativa em que era lotado, a qual representa para ele mais um setor que compunha o atendimento socioeducativo, além dos especialistas, imbuído da incumbência de garantir a vertente educativa no âmbito da medida de internação em estabelecimento educacional. A esse respeito ele comenta, no terceiro encontro: *“acho que, pelo menos, a escola deveria fazer o papel dela”*, corroborando o entendimento de que Luther atribuía aos especialistas e à escola o papel educativo, enquanto considerava que aos agentes caberia o papel exclusivo de garantir a segurança. Deste modo, tendo em conta como ele significou sua atividade laboral, identifica-se o posicionamento Eu-agente-de-segurança.

A complexidade desse posicionamento exige que destaquemos vários enunciados, pois não há como descrevê-lo em termos de significações e campos afetivos apenas a partir do enunciado acima, que é parte da transcrição do primeiro encontro. Os significados incorporados a essa posição apontam para uma atuação laboral mais austera, de guarda e vigília, de caráter mais punitivo, voltado para garantir a restrição da liberdade do adolescente.

Conforme a Lei Distrital (Lei 5351, 2014), a qual cria a carreira socioeducativa no quadro de pessoal do Distrito Federal, as atribuições gerais do agente socioeducativo são executar atividades relacionadas à guarda, vigilância, acompanhamento e segurança dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica. Em complemento a essa normativa, a Portaria Conjunta (SEGAD/SECRIANÇA, nº 10, 2015), estabelece as atribuições específicas do agente socioeducativo, enumerando diversas ações para os agentes e para aqueles que atuam na internação, as atribuições vão

desde a recepção do adolescente na unidade até a sua saída. A Portaria não deixa dúvidas sobre a importância singular da participação do agente socioeducativo no contato com o adolescente durante o cumprimento da medida de internação, pois se trata do profissional que o acompanha em todas as suas atividades. Ficou evidente na leitura de tais documentos o quanto é sutil ao mencionar atribuições que vislumbrem o caráter educativo do cargo, elencando basicamente o dever de participar de atividades relacionadas ao planejamento, execução e supervisão de atividades socioeducativas com os socioeducandos.

Outro documento analisado foi o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE) do Distrito Federal que estabelece diretrizes para o atendimento socioeducativo e propõe como principal objetivo o de atribuir ao sistema socioeducativo do Distrito Federal o caráter educativo. Em linhas gerais, o documento é muito enfático em defender a prioridade do atendimento socioeducativo e o envolvimento de vários setores no sentido de garantir a execução da medida enquanto política pública para inclusão social dos adolescentes, que a despeito de terem violado direitos alheios, tiveram também os seus direitos violados.

As normativas citadas anteriormente tratam explicitamente das atribuições dos agentes socioeducativo e o conteúdo do PDASE, embora explicitamente o caráter do sistema socioeducativo no Distrito Federal, não é muito preciso quanto às atividades educativas, no sentido concreto, que o agente socioeducativo deve implementar, o que pode levar ao entendimento de que projetos educativos são discricionários à sua função. Sendo assim, o que prevalece, inclusive na cultura institucional, é que o agente socioeducativo atende à função de vigília, contenção, aprisionamento dos adolescentes, pois tais normativas exemplificam os apelos institucionais e podem ser tomadas como canalizadores culturais. Portanto, os enunciados de Luther no recorte acima, também se fazem respondente à demanda normativa, que se configura um circunscritivo das construções semióticas, regulando o pensar e o agir sobre o fazer laboral.

### *Quadro 3 – Relação de tensão entre os agentes*

Através dos recortes inseridos neste *Quadro*, me proponho a elucidar como foram as interações de Luther com os demais integrantes do curso nos encontros iniciais. Como veremos, nos *Quadros* seguintes, essas dinâmicas vão se modificando com o transcorrer do curso, bem como os posicionamentos dominantes do participante em estudo.

No segundo encontro a facilitadora propôs, a partir da leitura da Crônica (ver capítulo 4), os seguintes questionamentos:

*(...) o que os define: segurança, ou socioeducação? Será que essas dimensões do trabalho se opõem? Se sim, por quê? Se não, como conciliá-las? E, ainda, como articular seu trabalho aos dos especialistas, com os quais, segundo relatos, nem sempre se tem uma relação de parceria? (Crônica do primeiro encontro).*

Importante notar que as perguntas propostas desencadearam uma atitude reflexiva em todos os participantes, mas principalmente, possibilitaram a negociação dos significados definidores de sua profissão, na perspectiva de cada um dos agentes socioeducativos presentes. Assim, a partir dos indicadores relativos à forma com que Luther se faz respondente aos conteúdos das Crônicas, considera-as um importante catalisador de desenvolvimento nesse processo, pois mobiliza no participante reflexões que acrescentam novos signos em seu sistema de self.

Talvez pela sua grande capacidade de autorreflexão e mediante os campos semiótico-afetivos relacionados ao posicionamento dominante, Eu-administrador, Luther se sente encorajado a ser o primeiro a responder aos questionamentos propostos a partir da Crônica, mesmo sabendo que alguns participantes do grupo discordariam dele:

*(...) eu percebi na fala de alguns de nós, assim, o que já acontece na nossa sociedade. É um fenômeno moderno, né. É... a gente não responsabiliza o adolescente. Inclusive a nossa própria lei não responsabiliza o adolescente. A culpa é da escola, a culpa é da família, a culpa é da igreja, a culpa é do Estado, é do professor, a culpa é de todo mundo, menos dele, menos dele. Então, assim, ele tem capacidade, tem inteligência pra poder comprar uma arma. Tem capacidade e inteligência pra poder guardar dinheiro e comprar uma arma que, mesmo no mercado negro, é caríssima. Ele tem a capacidade de fazer tudo isso, mas na hora de ser responsabilizado de verdade pelo que faz, aí não, aí ele não é responsável. (...) eu acho que nós somos mais segurança do que socioeducação, porque é um momento de responsabilizá-lo pelo ato que ele cometeu. (Luther, 2º encontro – 06/06/2019).*

Luther inicia expondo a quem endereça sua fala - aqueles participantes que, no encontro anterior, fizeram coro no esforço de compreender o adolescente e o porquê de haver cometido o ato infracional. Ele diz: “*eu percebi na fala de alguns de nós*”, referindo-se aos que argumentaram a respeito de como o trabalho na socioeducação é conflituoso, e mesmo contraditório. Ele reconhece que o argumento defendido por seus interlocutores reflete representações dominantes na sociedade, e o texto da lei. Porém, Luther defende uma posição ideológica diversa, por exemplo, quando cita diversas capacidades atribuídas aos adolescentes autores de atos infracionais para justificar o porquê de se considerar um profissional da segurança (e não de educação).

A despeito dos diversos signos contidos no enunciado acima, os quais pretendo analisar posteriormente, meu objetivo inicial é focar na cadeia de enunciados que se referem à relação existente entre agentes socioeducativos.

Na sequência dos enunciados de Luther, uma das participantes tomou a palavra, dizendo “*eu acho bem difícil essa ambiguidade aí na nossa relação*”. Em meio a muitos argumentos, esta participante estimulou a fala de outra que também se contrapunha aos signos sobre o adolescente e sobre o trabalho do agente, expostos inicialmente por Luther. A discussão se aqueceu e vários outros participantes se colocaram. Então, aquela participante que se sentiu interpelada inicialmente disse: “*se fosse pra ter dois (perfis de agente), que mudasse a cultura desses agentes de segurança pra um não*



*atrapalhar o trabalho do outro*". O debate estava aquecido, com muitas falas simultâneas, porém Luther se fez respondente a essa fala destacada:

*(...) só dessa conversa aqui vocês já criaram uma barreira em relação ao nosso perfil de agente (...). Vocês criaram uma barreira. Sim, vocês já estão falando assim ó 'Aqueles agentes', vocês estão se colocando em outro patamar, mas só que vocês também são agentes. (Luther, 2º encontro – 06/06/2019).*

*Agora, assim, o fato de existirem vocês não impede que exista a gente e o fato de que exista a gente não impede que existam vocês. Agora, assim, vocês não perceberam, mas a fala de vocês já está fazendo uma... cisão já. (Luther, 2º encontro – 06/06/2019).*

*(...) eu sinto esse racha muito maior entre a gente mesmo.(...) escolta, plantão, as meninas lá da portaria, as meninas do corredor. Aí, tipo assim, é cada um puxando para um lado, sabe? (Luther, 2º encontro – 06/06/2019).*

Assim, nota-se que os signos que mediarão a relação entre os participantes nos primeiros encontros sugerem uma cisão entre os agentes e, mais do que isso, que um grupo se sentia prejudicado pelo outro. O grupo que se consideravam mais segurança sente que o outro grupo dificulta o seu trabalho e vice-versa. Dessa forma, um dos grupos incluía os agentes que se autodenominavam 'operacionais', entre os quais se incluía Luther, enquanto o outro grupo se ressentia de ser considerado pelos colegas como "passa-pano". O termo "operacional" foi utilizado pelos participantes do curso para designar aquele agente socioeducativo que lida com o adolescente mediante atitudes mais austeras, com foco em garantir a segurança e associado à figura do opressor. Por outro lado, o termo "passa-pano" foi uma expressão pejorativa, muito utilizada pelos participantes do curso para designar o agente socioeducativo cuja atitude frente ao adolescente era mais dialógica, respeitosa, afetiva, ou seja, mais próxima dos princípios que sugerem os documentos balizadores da socioeducação. A ironia sugere a ideia de que ser "passa-pano" contraria o papel esperados de um agente socioeducativo.

Portanto, o endereçamento de Luther se dirige a uma alteridade em oposição, o que leva a uma tensão dialógica e à busca por uma melhor definição da própria posição Eu-agente-de-segurança. Marková (2006) afirma que "a comunicação tem dois aspectos antinômicos, orientação de acordo com os outros e orientação de acordo com o EU" (p.150). Dessa forma, as tensões dialógicas podem gerar uma atitude de autoconfirmação, promovendo uma ação que reforça as características que diferenciam o *self* da alteridade.

Ao mesmo tempo em que essa explícita dualidade intensificava a tensão entre dois perfis opostos de atuação na função de agente, também enriquecia a problematização de muitos temas que merecem debate dentro do sistema socioeducativo. A oposição entre os agentes suscita reflexões sobre a dificuldade de se obter êxito na ação socioeducativa junto ao adolescente. Luther refere-se a um "racha" que prejudica a continuidade de um trabalho cotidiano colaborativo entre os agentes, em que

todos participem, se impliquem e promovam oportunidades para haver o desenvolvimento do adolescente interno na unidade socioeducativa.

Observar as nuances dessa dinâmica estabelecida entre os participantes é muito relevante em face dos objetivos dessa pesquisa, porque existem duas ordens de demandas em jogo, em meio às funções atribuídas aos agentes socioeducativos, o modo como os cursistas lidavam com essa oposição era dividir-se em dois grupos com funções opostas. Os processos semióticos associados à palavra ‘agente’/operacional estão ligados às funções policiais, de segurança, de vigilância e de contenção, que entram em conflito com o sentido da palavra socioeducativo/passa-pano que evoca significações ligadas à compreensão mais aprofundada do contexto social, a uma postura voltada para a educação e a inserção social do adolescente. Não por acaso, tal dualidade foi tão reiteradamente presente na dinâmica interativa inicial do grupo.

Como discuti no *Quadro* anterior, as medidas socioeducativas estão imbuídas tanto por um caráter sancionatório, no âmbito jurídico, quanto por um caráter pedagógico, o qual deve prevalecer nas ações daqueles que convivem diariamente com os adolescentes (Lopes de Oliveira, 2014; Silva, Rosa, & Koller, 2020). Entende-se, portanto, que a relação entre o agente socioeducativo e o adolescente em situação de internação deve sempre ter por propósito auxiliá-lo no desenvolvimento de novos posicionamentos de *self* e padrões saudáveis de convivência com o outro. Porém, por se tratar de indivíduos a quem foi atribuído o cometimento de atos gravosos e vivendo em circunstância de privação de liberdade, as normativas preveem certas medidas de segurança no sentido de garantir a integridade física dos adolescentes, as quais incluem uso protetivo da força e, quando absolutamente indispensável para a segurança de todos, instrumentos de contenção como bastão tonfa, escudo e algemas (SECRIA/DF, Portaria nº 160, 2016).

A despeito da exigência ambivalente intrínseca à função dos agentes socioeducativos, os valores simbólicos agregados à questão da segurança, no caso de Luther, superpõem-se às de natureza pedagógica e ativam processos de construção de significados que regulam sua conduta e afetam sua relação com os adolescentes atendidos na unidade em que atua.

Outro enunciado presente nas interações discursivas entre Luther e os participantes do grupo é respondente a uma questão ligada ao tema de gênero, denotando uma hierarquia entre homens em relação às mulheres, no ajustamento às funções de segurança do agente socioeducativo.

*Gente! São cento e vinte e dois internos! Não tinha dez masculinos naquela unidade inteira! Como é que roda?(...) É diferente, sabe por quê? Por que qualquer B.O.<sup>12</sup> que der, quem vai entrar... é a gente que entra. (...) É uma questão física!Eu quero saber qual das meninas consegue entrar numa briga com os moleques do [identificação do módulo em que os adolescentes mais velhos e/ou reincidentes ficam alojados]. Em todos os plantões nenhuma*

---

<sup>12</sup> B.O. é uma sigla utilizada com o sentido de Boletim de Ocorrência. Neste contexto, Luther se refere a situações que possam gerar rebeliões, brigas entre os adolescentes ou qualquer ameaça à segurança de todos dentro da unidade de internação.

*menina que consegue entrar num B.O. pesado do [identificação do módulo em que os adolescentes mais velhos e/ou reincidentes ficam alojados], não consegue! Por que eles (os adolescentes) são maiores que eu!*(Luther, 5º encontro – 03/07/2019).

Os signos expressos neste enunciado respondem à semiosfera que foi discutida em *Quadro* anterior, relativa à significação da unidade enquanto uma cadeia, o que coaduna com a significação do agente socioducativo como carcereiro. Diante da cultura da cadeia (Lopes de Oliveira & Yokoy, 2012) no ambiente socioeducativo, a virilidade torna-se um valor, ou seja, um signo com alto nível de generalização.

Segundo Valsiner (2014) “os valores pessoais integram as mensagens que chegam, gerando formas afetivas profundamente pessoais de externalização” (p.81). Por conseguinte, os afetos são indicadores implícitos no enunciado de Luther que evidenciam insegurança tanto em decorrência do baixo número de agentes masculinos, quanto a ideia de perigo associado aos adolescentes que, sendo “*maiores que eu*”, seriam impossíveis de controlar pelas agentes femininas.

Os enunciados contundentes de Luther aqueceram o debate entre os participantes do curso, em que as mulheres eram maioria. Parte delas concordava com o fato de que era necessário o uso da força física e que, por isso, as mulheres não *conseguem entrar num B.O.* A ideia de uma semiosfera voltada para a valorização da virilidade que canaliza os olhares e medeia a atuação laboral dos/as agentes estava sendo revista, o que permitiu emergir a compreensão dos signos pelos quais os agentes deixam-se guiar no dia-a-dia do seu convívio na unidade.

#### *Quadro 4* – Relação de Luther com os adolescentes da socioeducação

Neste *Quadro* pretendo apresentar os discursos de Luther relativos ao adolescente segundo o posicionamento Eu-agente-de-segurança . Porém, primeiramente, pretendo analisar como os enunciados que ele esboça nos encontros do curso foram construídos ao longo de sua história. Posteriormente, busco explorar o diálogo estabelecido com os demais posicionamentos.

Em algumas ocasiões, Luther fez referência ao seu pai, com quem nunca tivera uma boa relação, pois o pai o tratava com desrespeito e humilhação, além de não trabalhar e fazer uso de bebida alcoólica. Apresento, através do seu discurso, como ele se refere ao pai:

*O meu pai, o meu pai, cara o meu pai não fazia porra nenhuma o dia inteiro só bebia só.*  
(Luther, 13º encontro - 29/08/2019).

*(...) Assim, esse negócio de me chamar de burro era frequente. Ele aproveitava muito as reuniões de família pra fazer isso na frente dos meus tios. Ele adorava fazer isso. E aquilo ali ficou dentro de mim, sabe? Tanto é que quando ele decidiu voltar a estudar, quem ajudava ele a estudar era eu. E assim, ele tinha muita dificuldade de aprender, sabe? Eu explicava de diversas formas, colocava palitinho na mesa, um monte de coisa, e, ele não conseguia aprender, sabe? E, só que veio aquele sentimento: chama ele de burro, chama ele*

*de burro. E assim, eu não podia fazer isso, né. Mas assim, sempre ecoou na minha cabeça esse, esse negócio de que eu sou burro. Só que nunca, eu nunca interpretei como assim, ah, não sou capaz. Eu interpretava assim: vou mostrar pra ele que eu não sou. Tanto é que eu nunca fiquei de recuperação, nunca fui de nota baixa na escola, nunca reprovei, e assim, minha vida foi do fundamental, ensino médio, depois do médio passei na faculdade pública, já engatei direto, já fiz a pós graduação direto, aí assim, quando eu terminei a pós graduação, acho que veio aquela coisa assim: Pronto! Agora provei que eu não sou burro, sabe? (Luther, 18º encontro - 17/10/2019)*

É importante notar que esse contexto da sua experiência o vincula aos adolescentes enquanto uma alteridade que o interpela como um espelho, pois a condição de seu pai é similar a de muitos dos pais dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo. Soma-se a isso o fato de Luther ter sido um adolescente que chegou a cometer atos infracionais em um período da sua vida, conviver com a pobreza e a exclusão. Essas experiências contribuíram para a construção de vozes no seu sistema de *self* que irão dialogar através de tensões desencadeadas no curso de formação, principalmente com as vozes que dotavam o posicionamento Eu-não-desviante. De certa forma, a relação com o seu pai também fortaleceu esse posicionamento, pois ele foi orientado pela meta de mostrar a seu pai que não era “burro”, signo que colabora com a figura do excluído, do adolescente “sem utilidade” na cultura do capitalismo. Assim, tanto com a voz da mãe que o significou como vergonha quando descobriu os atos infracionais que ele praticou, quanto em relação ao tratamento que recebia do pai, ele internalizou vozes que se mostravam combativas àqueles que eram desviantes na nossa sociedade (ou seja, o jovem que não estuda e que pratica atos infracionais).

Assim, através do posicionamento Eu-não-desviante, Luther se opõe ao adolescente que se envolve em atos infracionais, pois foram construídos signos que representam esses sujeitos como alguém que não merece usufruir de seus direitos, ou como alguém que deve ser retirado do convívio social por representar um perigo e um mal exemplo. Além disso, a voz do pai o canalizou para a orientação de se alinhar a posturas mais austeras, rígidas ou policiaescas, o que Luther significou a si, na sua atuação, como sendo truculento.

*A gente acha que a truculência é a resposta pra tudo mesmo. (Luther, 7º encontro - 18/07/2019)*

Corroborando essa análise, uma das agentes participante do curso de formação diz que Luther parece um personagem quando ele está na unidade, segundo ela “*não pode chegar perto dele*” (Morena<sup>13</sup>, 4º encontro – 27/06/2019) pois lá ele dá medo. O enunciado da participante, também, se configura como indicador de que o posicionamento Eu-não-desviante, enquanto uma significação de si, é dotado da voz paterna internalizada, a qual utiliza recursos relacionados à figura daquele que se julga superior, porém impondo-se através de uma postura basicamente voltada para a violência.

---

<sup>13</sup> Codinome de uma das participantes que demonstrava ter mais contato com Luther na unidade socioeducativa em que trabalhavam.

Nos recortes anteriores busquei explorar nuances da cultura individual de Luther, relacionando vozes internalizadas e identificações construídas ao longo de sua experiência. Nos próximos recortes, analiso alguns signos presentes na cultura coletiva, muito relevantes para compreensão da relação entre Luther e os adolescentes atendidos, a partir dos indicadores voltados para os campos semiótico-afetivos em que transita o posicionamento Eu-agente-de-segurança.

*“Então, assim, temos que responsabilizá-lo. E, quando eu falo em responsabilizar, (...) eu acho que nós somos mais segurança do que socioeducação. Porque, assim, é um momento de responsabilizá-lo pelo ato que ele cometeu. (...) quando a gente fala em responsabilizar é trabalhar também com a segurança dele. Eu acho que o nosso papel, como agente, é mais segurança do que socioeducação.”* (Luther, 2º encontro – 06/06/2019)

Este recorte retrata o momento em que Luther, interpelado pelos questionamentos propostos pela facilitadora, reflete sobre a natureza da função e a identidade do agente socioeducativo. Essa questão o leva a considerar a promoção da responsabilização do adolescente como parte primordial da sua função, compreensão atrelada ao que é proposto pela lei do SINASE (Brasil. Lei 12.594, 2012) como sendo um dos pilares das medidas socioeducativas. Porém, a significação de si Eu-agente-de-segurança evoca um campo semiótico que situa o agente enquanto policial que apreende, que faz a contenção e que pune o adolescente em conflito com a lei.

Os enunciados de Luther apontam para uma ação vista como de mão única, ou seja, em que um sujeito (o agente) responsabiliza o outro (o adolescente). Tal ação responde a uma cadeia de significados construídos a partir de signos icônicos (enquanto apresentações generalizadas), que estigmatizam o adolescente negando sua individualidade e sua agencialidade (Jensen, 2015).

Segundo Valente e Lopes de Oliveira (2017), o tema da responsabilização no âmbito jurídico faz-se bastante controverso e polissêmico, carecendo de certa clareza. No cenário da socioeducação a responsabilização juvenil estando associada à uma medida judicial, adquire um caráter unilateral, o que não gera efeito sobre a maneira como o adolescente se posiciona em relação à alteridade. Sendo assim, considerando a intenção pedagógica da socioeducação, a responsabilização deveria ocupar um espaço dialógico na interação, promovendo a reciprocidade, o que impõe a cada sujeito a avaliação dos próprios atos, ao invés de ser uma imposição feita por outrem.

Dentro deste *Quadro* em que retratamos a maneira como Luther compreende sua relação com o adolescente destaco alguns trechos do terceiro encontro no qual ocorreram diversas trocas e negociações de signos ligados ao adolescente e seus processos de desenvolvimento. Interpelado pela pergunta feita pela facilitadora sobre a relação entre sociedade, Estado e ato infracional, Luther responde:

*A gente precisa parar com esse pensamento de que o Estado é omissivo, de que o Estado é responsável por todas as coisas (...) É por que o Estado não faz a manutenção? Porra! Então quer dizer que o Estado já disponibiliza o espaço, já disponibiliza a quadra, o espaço, agora tem que manter ainda? Não é só você cuidar do espaço que foi disponibilizado pra*

*você? Você vai no skate parque, skate parque tá cheio de gente vendendo droga, tá cheio de cara usando droga. Ai você fala assim, ah tá! O cara quer usar o skate parque, mas não pode usar skate parque porque tá vendendo droga lá. Mas quem tá vendendo droga? É menor de idade. É menor de idade. Você vai ver, é menino de 16, é menino de 15 anos. Por que que ao invés dele tá usando, vendendo a porcaria da droga, ele não tá usando o skate parque? Ele poderia muito bem tá usando as quadras, tá usando o espaço lá, a rampa de skate, pra fazer alguma coisa útil na vida dele, mas faz? Não! Não! E isso é que eu digo assim: isso é uma escolha dele. Ele é responsável por essa escolha. Não é, ah, tá! Essa droga, ele vende e põe comida dentro de casa? É mentira! (Luther, 3º encontro – 13/06/2019).*

A fala de Luther se apresenta carregada de emocionalidade. O uso reiterado de questionamentos e exclamações parece expressar que ele traz no discurso as vozes dos que pensam diferentemente dele, e nessa arena, fortalece sua própria voz.

Luther dialogava com Ravena<sup>14</sup>, para quem o Estado não cumpre seu papel na proteção dos adolescentes. Estabelece-se entre eles uma tensão dialógica que opõe a visão dos adolescentes como vítimas (da família, da sociedade e do Estado), ou como algozes.

Os enunciados de Luther refletem os signos atribuídos ao adolescente como sendo uma alteridade imbuída de má intenções, que ao receber um espaço, que foi pensado para o seu bem-estar, faz mau uso dessa concessão. Também está atrelada a esse signo a ideia de que a autoria da infração reflete apenas a vontade do indivíduo, a partir de uma visão subjetivista que culpabiliza o adolescente, encontrando nele próprio, explicações para a infração, muitas vezes de cunho moral, outras de viés inatista. É possível compreender essa dinâmica da relação estabelecida entre Luther e o grupo como uma manifestação de polaridades que convivem na cultura coletiva.

Os signos apresentados por Luther convergem com vozes da sociedade, que naturalizam a violência juvenil, ao defender uma perspectiva individualista do fenômeno criminal (ou dos atos infracionais análogos a crimes), são nutridas por expectativas sociais sobre a justiça (como as que demandam posturas mais austeras frente ao adolescente). Todos esses elementos da cultura coletiva ganham voz no seu posicionamento pessoal-profissional de Luther, Eu-agente-de-segurança.

A partir de uma visão microgenética, há um complexo movimento de posições de *self* nesses enunciados, pois os signos construídos e hierarquicamente organizados que configuram os posicionamentos Eu-administrador e Eu-não-desviante dialogam com o posicionamento Eu-agente-de-segurança, conforme ilustro na figura abaixo:

---

<sup>14</sup> Codinome de uma das participantes do curso de formação continuada.

**Figura 3**

*O Sistema do Self Dialógico e os quatro posicionamentos I-Self*



Nota: Extraído e adaptado a partir de Branco (2016).

No diálogo entre os posicionamentos *I/self* na Figura 3, a posição Eu-administrador é dominante em relação às demais, funcionando como um catalisador na emergência de novos posicionamentos, fornecendo signos e elementos afetivos dentro de um mesmo campo afetivo-semiótico (círculo azul). Cada posicionamento dialoga com os outros posicionamentos (linha pontilhada azul e laranja). Esquemáticamente, os posicionamentos Eu-administrador, Eu-não-desviante e Eu-agente-de-segurança, que estão ligados a partir da linha pontilhada laranja, são dotados de vozes que podem ser traduzidas a partir dos seguintes signos:

- Eu-administrador - Visão de mundo empreendedora e individualista que espera do outro o esforço pessoal e uma postura de competitividade para alcançar melhores condições de vida.
- Eu-não-desviante - Acusa o adolescente pela motivação para o crime, ou seja, o concebe como um indivíduo inerentemente mau. Dessa forma, compreende a medida socioeducativa através da lógica retributiva e/ou correcional.
- Eu-agente-de-segurança - Significa sua atividade laboral no lugar de quem executa a medida socioeducativa (nuance sancionatória), cuidando para que o adolescente não fuja, não cometa violência contra outras pessoas e permaneça em silêncio.

Ao apresentar uma imagem dos adolescentes como quem não cuida dos espaços públicos disponíveis na comunidade e, sobretudo, os torna perigosos à medida que os utiliza para o envolvimento com drogas, impossibilitando que outros cidadãos façam uso saudável, útil e criativo do espaço público. Essas significações são expressas através de um tom emocionado da fala que denota

sentimento de raiva e fazem parte do campo afetivo-semiótico ocupado pelo posicionamento Eu-não-desviante.

Além disso, quando adota signos a partir de uma visão do adolescente e do ato infracional, seus enunciados são carregados por sentimentos de indignação e pela crença de que a prática da infração é resultado de uma escolha objetiva entre alternativas de mesmo peso. Por exemplo, quando Luther ilustra o indivíduo que teve recursos como os espaços públicos de lazer e esporte, bem como a própria inteligência para decidir sobre vender, ou não, drogas; cometer, ou não, ato infracional. Essa visão também parece alinhada com signos próprios do posicionamento Eu-administrador, cujas crenças parecem se basear na meritocracia individualista e em noções advindas do meio empresarial e das práticas de coaching<sup>15</sup>. Tais concepções levam a defender que a pessoa é e possui o que conquistou por si mesma, sem considerar as condições de desigualdade, as barreiras socioeconômicas que enfrentam e do ambiente que circunda o indivíduo, ao fazer o julgamento sobre a “responsabilidade pelas próprias escolhas”.

Na sequência, Ravena surge como respondente aos enunciados acima: *“se a gente vai discutir se o Estado tem que ser mínimo, ou tem que ser mais atuante. (...) num país, de desigualdade social abissal, se uma população majoritária não tem condições mínimas de se manter, o Estado tem que ser sim mais presente”*

Interpelado quanto à sua posição ideológica, Luther responde: *“Eu não fiz aqui, de forma alguma, defesa de Estado mínimo”*, denotando nem mesmo perceber o teor das suas afirmações. O posicionamento Eu-administrador, considerado dominante, por agregar signos de nível mais altos hierarquicamente generalizados, funciona como catalisador (Valsiner, 2002) em relação aos novos significados da posição em construção Eu-agente-de-segurança (lembrando que Luther está no cargo de agente socioeducativo há apenas nove meses). Dessa forma, ao defender o Estado mínimo, Luther é guiado através da orientação por valores, os quais agem como catalisadores na construção da nova posição Eu-agente-de-segurança, a partir do posicionamento Eu-administrador.

No fluxo do encontro, a facilitadora procurou minimizar as tensões, elucidando que embora as ideias em circulação parecessem opostas, uns enfatizando as violações que o adolescente sofre e outros reportando à agencialidade e capacidade de escolha do adolescente. Talvez imbuída da intencionalidade de possibilitar um olhar mais coeso, menos polarizado, ela pergunta o que cabe ao sistema socioeducativo diante dessas duas alternativas (vitimização *versus* autonomia).

Luther é um dos que responde, mas fala bem baixinho quase como se dissesse para si mesmo: *“ajudá-los a desenvolver”*. Com essa reflexão em mente, além da crítica que recebera de que ele defendia o Estado mínimo, e também, da fala de uma participante (codinome Luz), a qual ressalta a

---

<sup>15</sup> Palavra que pode ser traduzida por treinamento, que se refere à práticas no mundo corporativo de profissionais que auxiliam seus clientes a alcançar metas, tanto no campo profissional quanto pessoal, tendo foco na busca por um padrão de habilidades e competências, enaltecidas pela cultura capitalista, que representem produtividade e competitividade (Kodden & Hupkes, 2019).



importância de mudar o olhar para o adolescente e a adoção de uma relação mais dialógica, Luther volta a se manifestar:

*Eu defendo o Estado máximo, pelo contrário. Só que cada um tem que assumir seu papel, sua cota de responsabilidade. Se cada um fizer isso, já começa a responsabilização desse menino. E, como a Luz falou, (...) é importante que a gente, como agente socioeducativo, assuma também essa responsabilidade (...). O quê que eu posso fazer no meu limite, lá? É conversar? Então tá, pronto, assuma essa responsabilidade e conversa. (...) O simples ato de você falar: oh, arruma sua cama aí, não está em casa não. Isso aí já é uma porta, já é disciplina. Eles não têm isso em casa. Oh, limpa seu quarto. Escova os dentes antes de falar com os especialistas! Postura! Silêncio! Sim, é básico, é básico. (Luther, 3º encontro – 13/06/2019)*

Luther, neste recorte, está no lugar de quem busca refletir sobre como contribuir para o desenvolvimento do adolescente no período em que este permanecer na unidade de internação. O signo que Luther associa à responsabilização, neste momento (tempo-espço do curso) foi ‘disciplina’, signo ao qual ele relaciona seu papel de disciplinador, mediante o posicionamento Eu-agente-de-segurança. Além de estar associado ao novo papel pessoal-profissional de agente socioeducativo, que vem ganhando força em seu sistema de *self* no último ano, o signo disciplina pode ter sido construído durante sua formação como pedagogo. De acordo com Konzen (2015), disciplina é um termo polissêmico que evoca sentidos como impor à ordem natural do funcionamento do corpo um regime para convivência. Pode se referir, segundo o autor, à virtude nas relações entre mestre e discípulo mediante a submissão de um ao outro, mas que pode levar uma imposição da disciplina por meio da punição. Assim sendo, o autor enfatizará que a segurança socioeducativa parte da proposta pedagógica, objetivando o desenvolvimento da noção de justiça e do respeito por si e por todas as pessoas.

No contexto do curso de formação continuada, por estar num movimento de buscar novas formas de compreender o adolescente, a tensão dialógica configurada na relação entre Luther e alguns participantes do grupo, pode ter funcionado como força motriz de cocriação de novos sentidos para um trabalho comum a todos, o que reflete na emergência de signos que Luther internalizou enquanto pedagogo. Assim, como já havia uma organização a partir do posicionamento Eu-pedagogo, o sistema de *self* cria uma relativa estabilidade para acatar o novo (as concepções que estavam sendo apresentadas pela facilitadora), levando a uma atitude a qual não tinha incorporado ainda, que seria a de *ajudar os adolescentes a se desenvolverem*. Nesse sentido, o posicionamento Eu-pedagogo, ao ocupar o mesmo campo afetivo-semiótico que os outros posicionamentos (ver Figura 3), possui vozes que desconsidera o saber e a individualidade do adolescente e que visa enquadrá-lo em um padrão exigido pelas normas disciplinares da instituição. Dessa forma, embora Luther busque por signos que possam mediar as novas construções, os signos disponíveis no seu sistema de *self* impedem a emergência de signos que favoreçam uma atitude mais dialógica com o adolescente.

Segundo Valsiner (2002) a síntese subjetiva em torno de uma nova posição pode ser impedida por múltiplas vozes internalizadas, e mesmo por outros posicionamentos arraigados que entrem em competição com os emergentes. Nesses termos, o novo sentido em torno do processo de responsabilização – como um processo colaborativo entre agente e adolescente, caracterizado por *ajudá-lo a se desenvolver* – que se dá no tempo-espço do curso, a princípio, não chega a ter lugar central como campo semiótico no sistema de *self* de Luther. Ao contrário, conforme elucidado, a questão da *responsabilização* continua a se confundir com *punição*, no sistema de valores que se refletem nos seus enunciados, pois o sentido apresentado ainda não oferecia potencia suficiente para se tornar regulador da conduta em direção ao papel do agente como promotor de direitos.

Pude identificar indicadores que vão nessa direção de análise, também, ao final do terceiro encontro, quando a facilitadora do curso solicitou ao grupo uma sugestão de atividade para ser realizada na semana seguinte, quando haveria um feriado coincidente com o dia do curso, como forma de os participantes manterem conexão com as reflexões do curso. Então, Luther sugere uma leitura:

*Eu tenho uma sugestão. Eu estava pensando nisso, a gente fala tanto dessa questão da responsabilização, é... alguns, como eu, sobre a questão da punição. Eu acho que seria interessante a gente trabalhar com o livro “Vigiar e Punir” do Foucault. Quando eu li, assim, foi um livro que me ajudou bastante a entender essa questão. Foi... exatamente, quando eu me interessei pelo concurso, até, né? Me ajudou bastante a entender essa questão do... menor apreendido, do presidiário como um todo, né? **A importância e a relevância da punição para aquela pessoa**<sup>16</sup>. Assim, abriu bem meus horizontes (assim) eu acho que seria um livro interessante para gente e até para... quem trabalha no sistema como um todo (né?), não só para o agente. (Luther, 3º encontro – 13/06/2019)*

A despeito das diferenças interpessoais explicitadas, inicialmente, todos concordam com a sugestão feita por Luther. Vai se tornando, a cada encontro, mais evidente que o vínculo entre os participantes está se estreitando. O curso se configurou em um catalisador de desenvolvimento, na medida em que se tornou um *setting* onde cada participante encontrou liberdade para exprimir suas questões em relação à unidade, ao outro e ao contexto em que trabalham. Embora Luther tenha expressado um erro interpretativo no enquadre da obra de Foucault, como um trabalho que reifica o valor da punição, o que ele intenciona com a sugestão é trazer para o *setting* do curso reflexões sobre o tema da punição. Concordando-se, ou não, a punição é parte dos signos da cultura prisional que, contraditoriamente, perdura nas unidades de internação. Nessa cultura, os agentes que atuam na escolta são responsáveis pela tranca e a soltura, a contenção e a vigília do adolescente, práticas essas nas quais a punição parece ser uma medida, muitas vezes, necessária em nome da segurança. Portanto, não é de se estranhar a ênfase de Luther, que trabalha em função de escolta, sobre este tópico.

---

<sup>16</sup> Grifo da autora.

Conforme elucidado no primeiro capítulo desta dissertação, as antigas concepções menoristas vigentes na justiça juvenil criaram os reformatórios, instituições de internação para crianças e adolescentes cuja principal finalidade era que fossem corrigidos quanto aos desvios que lhes caracterizavam. Portanto, culturalmente difundidos, valores arcaicos relativos à função social da punição funcionam como circunscritores que regulam práticas dentro de um contexto social ainda vigente. Acreditar na punição como instrumento de correção parece ser um campo semiótico que dialoga com os signos que o agente socioeducativo atribui ao adolescente.

Luther acompanha os adolescentes nas saídas da unidade, principalmente às audiências judiciais, onde ele relata tomar conhecimento dos atos infracionais cometidos por cada adolescente. Ele comenta:

*Lá não vai ninguém que roubou um pão. Lá, vai toda hora gente que roubou um celular. É gente roubou um carro, é gente que traficou, é gente que matou, é gente que agrediu... Então, assim, temos que responsabilizá-lo.* (Luther, 2º encontro – 06/06/2019)

Ter ciência dos fatos que motivaram a internação do adolescente teve por efeito suscitar nele sentimentos de incredulidade quanto a capacidade daquele sujeito para traçar novos caminhos, e a ver o trabalho socioeducativo como algo inócuo, ou até ingênuo.

*(...) eles chegam lá e contam um monte de mentira pras especialistas. Eles falam na cara dura que até choram se as especialistas começam a fazer cara de dó. Então, falam um monte de mentiras. Tudo conversa fiada.* (Luther, 1º encontro – 30/05/2019)

Os enunciados de Luther, expressa vozes da cultura coletiva, as quais compreendem o adolescente infrator através da herança do menorismo e do paradigma da situação irregular, ainda adotada na cultura brasileira, como o indivíduo corrompido pelas circunstâncias da própria vida. Além disso, o posicionamento Eu-não-desviante, endereça olhares condenatórios para o adolescente, alimentando a suspeita de que estejam sempre imbuídos de má intenção. O valor das afirmações, contido no recorte acima, se voltam para signos promotores, orientados para metas favoráveis à punição, respondendo a uma lógica retributiva e vingativa.

De acordo com Valsiner (2012), quando há valoração negativa do outro, pode ocorrer o que ele chamou de intolerância assimilativa, que implica na intenção de “mudar o desfavorável ‘outro’ para favorável” (p. 116). Alinhadas à ideia da intolerância assimilativa são as concepções de base comportamentalista, que consideram a punição, por si mesma, uma força aplicada para modificar a conduta de indivíduos, através da crença de que estes são passivos e, simplesmente responderiam a uma modelagem do comportamento. Segundo Lopes de Oliveira (2014), essa é uma lógica muito comum no sistema jurídico, porém incompatível com a finalidade emancipatória a que a medida socioeducativa deve se propor. Ambas essas concepções são, conforme afirma Valsiner (2012) dispositivos de mediação psicológica fabricados por seres humanos e presentes nas coletividades como organizadores da conduta.

Um exemplo muito claro dessas questões ligadas à punição foram abordadas no encontro seguinte:

*Encontraram cocaína no módulo. Ai, o que que aconteceu? Aconteceu de eles levarem o moleque pro xadrez normal... pro módulo. É gravíssimo! Não pode dar uma premiação dessas.* (Luther, 4º encontro – 27/06/2019)

O enunciado acima está contido em um relato mais alongado em que Luther refere-se ao fato de que foi encontrada cocaína em um dos módulos onde os adolescentes ficam confinados (seus aposentos na unidade). Ao narrar o fato, ele demonstra indignação sobre o fato de que os agentes tenham decidido não punir os adolescentes e, além disso, levá-los para a oficina de xadrez (projeto que estava sendo desenvolvido na unidade por uma agente socioeducativa).

Para um fato de tal gravidade, Luther julgava que deveria haver uma punição indiscriminada para todos os adolescentes, antes mesmo de se apurar o culpado por ter portado droga para dentro da unidade. A maioria dos participantes do curso pareceu concordar com ele e se pronunciou a favor da gravidade do fato e da medida punitiva requerida; porém, a participante de codinome Ravena questionou Luther sobre se o ato de punir todos, sem distinção, seria uma boa solução, citando uma regra jurídica sobre individualização da penalidade. Ele irredutível, respondeu: *Por mim tirava tudo.*

O grupo problematizou, o fato de a punição, no seu juízo, incluiria privar os adolescentes também da oficina de xadrez. Este se trata de um projeto educativo, portanto seria contraditório puni-los retirando uma atividade educativa, uma vez que isso corresponderia a prevalecer a punição sobre a educação. Ao que ele respondeu:

*Ai, você acha que ele vai refletir: nossa! Eu usei drogas, será que...? Eles não fazem isso não.* (Luther, 4º encontro – 27/06/2019)

A facilitadora, buscando explorar mais a fundo as concepções expressas no comentário, questionou se ele tinha observado que a punição colaborava para que o adolescente não incidisse no erro novamente. Ele respondeu:

*Nesse aspecto pode sim. Porque, com certeza, você não vai querer ver drogas lá novamente, se você tira o banho de sol, tira o refeitório, tira o xadrez...* (Luther, 4º encontro – 27/06/2019)

O último aspecto deste quadro, relativo à relação de Luther com os adolescentes, diz respeito a um assunto ao qual fiz menção no primeiro capítulo. Trata-se da observação sobre representações que unem o paradigma da segurança ao paradigma do perigo. Alguns enunciados de Luther parecem corroborar essa ideia, como parte do posicionamento Eu-agente-de-segurança, cujos signos, apontam para uma atribuição de perigo ao adolescente.

*A gente só pode rodar aquela... aquela unidade desde que haja condições mínimas de segurança. A gente também tem que pensar nas nossas vidas! Se vocês querem arriscar o pescoço de vocês, tudo bem! Agora, assim, eu fico preocupado com o meu pescoço.* (Luther, 5º encontro – 03/07/2019)

Diversos autores fazem referência a essa suspeição de perigo (Vinuto, 2019; Valente & Lopes de Oliveira, 2017; Santibanez, 2016) como sendo característica típica das unidades socioeducativas. Conforme analisado anteriormente, na perspectiva semiótica, Luther significa o adolescente como possuidor de uma identidade infratora, imbuído de natureza má e não suscetível à mudança. Suspeitar que o adolescente seja um indivíduo perigoso cria entre o agente e o adolescente, no nível intersubjetivo, uma disputa de poder e força, além de alimentar sentimentos de medo e raiva.

*Não deixa eles perderem esse medo, não.* (Luther, 2º encontro – 06/06/2019)

O enunciado acima foi proferido em momento no qual os participantes comentavam sobre a crença disseminada entre os adolescentes, de que os agentes andam armados e que portam aparelhos de choque, sendo que tais equipamentos não são permitidos para uso dos agentes socioeducativos no Distrito Federal. Quando assume o posicionamento Eu-agente-de-segurança, Luther é tomado por campos afetivo-semióticos que envolvem a dualidade intrínseca entre impor medo ao adolescente e mitigação do próprio medo, como estratégia de controle. Aconselhar os agentes a manterem em segredo a informação de que eles não podem portar armas é como criar uma fronteira em torno de um significado, o que gera sentimento de empoderamento com o intuito de restringir as possibilidades de ação do outro (Valsiner, 2012).

Sobre a questão do perigo que os adolescentes representam, houve uma cadeia de enunciados em que Luther defendia que a segurança fica comprometida quando o número de agentes socioeducativos é insuficiente para conter os adolescentes, caso haja um conflito, alguma situação de violência ou revolta causada por eles. A esse respeito algumas agentes argumentaram que é justamente a qualidade do vínculo entre o agente e o adolescente tem esse papel de colaborar com a segurança mútua.

*(...) Porque quem se colocou lá dentro foi ele. A gente tá trabalhando. Vagabundo aqui não é a gente. (...) eu não vou colocar a minha vida, a vida do meu colega (...) pra ficar confiando num moleque daquele lá. **Oito, numa sala fechada, escondida daquela, com um agente, é surreal!*** (Luther, 4º encontro – 27/06/2019)

O sentimento de insegurança, que sobressai no enunciado em destaque acima, permeia as relações dos agentes com os adolescentes e promove interações pouco favoráveis ao desenvolvimento humano, pois desencadeia signos que interpretam o adolescente como não merecedor de confiança e do investimento em vínculos positivos. Este contexto deixa de fornecer ao jovem atendido elementos de orientação para novas formas de atuação, no convívio social e no exercício da cidadania. Pelo contrário, o significado de perigoso atribuído ao adolescente torna-se um importante signo promotor, que ativa realidades diversas no contexto da unidade de internação. Existentes não apenas nas unidades de internação, mas também no âmbito mais amplo da sociocultura, tais signos operam orientando as experiências e a imaginação dos profissionais, conduzindo à perpetuação de situações desfavoráveis ao desenvolvimento e à responsabilização juvenil. Dessa forma, há a possibilidade de

essa relação com o adolescente alimentar prospectivamente (feed-forward) a significação de si “Eu-perigoso” (Yokoy e Rengifo-Herrera, 2020).

Portanto, a conduta de Luther mediada pelos campos afetivo-semióticos discutidos acima leva a formas de atuação que impõem medo ao adolescente, mas ao mesmo tempo dão espaço para o adolescente se perceber como uma pessoa perigosa. Como consequência, a relação entre agentes e adolescentes torna-se ambígua, insegura e pouco propícia a produzir efeitos educativos. Ao se posicionar desse modo, Luther dá a entender que o objeto de seu trabalho não é o adolescente, mas proteger-se e aos outros do perigo que aquele representa.

Além disso, o adolescente aparece como um signo ambíguo, que embora considerado perigoso, é visto como pouco inteligente, instável e imprevisível. No enunciado a seguir Luther responde à questão da facilitadora sobre o motivo pelo qual surgem os conflitos entre os adolescentes.

*Idiotice daqueles meninos. Eles brigam por qualquer coisa. (...) Eles brigaram dentro de uma viatura (...) porque um falou “Fecha a boca que está fedendo!” Por isso eles brigaram. Um deu um chute na cabeça do outro e um chute no peito do outro, por causa disso! Entendeu? Eles são assim! (Luther, 5º encontro – 03/07/2019)*

*A nossa grande sorte, é porque eles não são tão inteligentes quanto a gente acha que eles são. Porque se eles fossem articulados e inteligentes, eles teriam tomado aquela cadeia há muito tempo. (Luther, 5º encontro – 03/07/2019)*

No enunciado anterior Luther atribui ao adolescente o adjetivo *vagabundo* e nos enunciados acima o significa como *pouco inteligente*, o que revela uma visão de um indivíduo moral e intelectualmente inferior, que se adéqua a uma compreensão reducionista e metonímica desses sujeitos. Conforme Cunha, Salgado e Gonçalves (2012) afirmam, o outro quando internalizado como posição interna no sistema de *self* (ver Figura 4) é sempre diferente do outro real, é como se o outro no *self* constituísse uma reedição (conforme as vozes internalizadas) do outro real. Dessa forma, os significados, relativos ao adolescente em conflito com a lei, construídos por Luther ao longo de sua história permitem que faça endereçamentos a esses sujeitos a partir do posicionamento Eu-agente-de-segurança em diálogo de concordância com o posicionamento Eu-não-desviantes. De acordo como esses posicionamentos, os signos comunicam ao adolescente que ele não é capaz de mudar sua trajetória, que ele deve ser contido, pois não pode desenvolver a possibilidade de se controlar e por isso também pode ser perigoso.

**Figura 4**

*O posicionamento I-Self e a relação com o Outro*



Nota: Extraído e adaptado a partir de Branco (2016).

Questionados pela facilitadora em relação a como seria possível prevenir os tipos de ocorrência relatadas no enunciado, Luther responde que concorda com uma das colegas presentes, a qual se referiu ao diálogo como a melhor solução. Ele mencionou o tipo de diálogo que costuma manter com os adolescentes durante a escolta:

*(...) A Morena já me viu passando procedimento (instruções dadas ao adolescente antes de saírem da unidade) (...), e a minha fala sempre no procedimento é que a responsabilidade pela escolta é de vocês (referindo-se aos adolescentes). A gente pode ter uma escolta tranquila ou não? Se tiver algum problema, a gente resolve, não vocês. Mas, se vocês decidirem resolver, a gente resolve depois com vocês. Então, ele já assume a responsabilidade por ter uma escolta tranquila, por ter um plantão tranquilo. Esse diálogo é fundamental, é necessário que a gente tenha antes de acontecer tal situação. (Luther, 5º encontro – 03/07/2019)*

Embora tenha significado a fala acima como um diálogo, trata-se de uma situação em que Luther impõe aos adolescentes, através da ameaça, signos evocados a partir do posicionamento Eu-agente-de-segurança. Na prática, não se trata de diálogo, mas de um-monólogo. Salgado e Gonçalves (2007) comentam que numa relação monológica o Outro é tido como objeto, assim, não lhe é permitida expressar sua voz e tampouco a possibilidade de adotar uma posição ideológica alternativa.

Mediante as negociações de sentido dentro do *setting* do curso, Luther foi convocado a adotar um posicionamento autorreflexivo (Hermans, 2006) a respeito de como lida com o adolescente. A metaposição foi facilitada através do recurso mediacional da Crônica utilizado no curso. O fortalecimento do componente reflexivo, no sistema de *self*, permite ao sujeito assumir o caráter ativo e dinâmico dos seus posicionamentos (Roncancio-Moreno, 2015). Assim, ao se deparar com os questionamentos contidos na Crônica<sup>17</sup>, Luther compartilhou como se sente em relação ao adolescente quando toma conhecimento dos atos infracionais que cometem:

*(...) como eu estou nas audiências, eu acabo sabendo praticamente tudo o que aconteceu (...) eu estou numa situação específica, eu consigo contornar, na maioria das vezes. Eu tento fingir indiferença, lá. Às vezes, eu nem escuto o que eles estão falando, já para não me envolver. Isso é um mecanismo de defesa que eu desenvolvi, por que se eu ficasse ouvindo tudo aquilo ali, internalizando tudo aquilo ali, eu batia em todo mundo em todas as escoltas (...) (Luther, 5º encontro – 03/07/2019).*

Respondentes a esses enunciados, os participantes buscam compreender as demandas do agente que trabalha no módulo (local onde os adolescentes são alojados) e aquelas do agente da escolta, pois a este é exigido que tenha uma atitude de defesa, de contenção. Além disso, o grupo comenta que nem todos os agentes que trabalham no módulo tomam conhecimento do ato infracional cometido pelos adolescentes, o que parece facilitar a relação com esses sujeitos. O movimento do grupo se caracteriza por um vivenciamento empático ou um momento estético, conforme conceitua Bakhtin (1979/2003)<sup>18</sup>, no qual os participantes se dão conta de que, embora sejam todos agentes socioeducativos, a função exercida por cada um exige a adoção de posturas diferentes para lidar com as demandas do trabalho. Diante disso, nota-se que as interações ganham um significado que elevam o valor das trocas, garantindo um espaço de confidências e onde o outro se torna significativo em termos de realizar a função de *self* estendido, como elucidado por Hermans (2001).

A facilitadora enfatizou que existe uma peculiaridade comum a todos os agentes, que é a de exigir que estejam em relação com uma alteridade, cuja relação é alimentada por afetos e emoções, fazendo referência ao exemplo apresentado por Luther que relatou precisar utilizar do distanciamento para se conter e evitar *bater em todo mundo em todas as escoltas*. Segundo afirma Branco (2016), a “motivação é concebida como um sistema de desenvolvimento dinâmico, hierárquico, porém, difuso que engloba construções de campos psicológicos como orientação para metas, crenças e valores

---

17 Uma parte da crônica era marcada pelo questionamento: O que eu sinto pelo adolescente com quem eu trabalho? Quem são meus preferidos? Quem, ao contrário, desperta sentimentos negativos? O que eu faço com esses sentimentos? Eles interferem no meu exercício profissional? (CRÔNICA DO 4º ENCONTRO - 27/06/2019 - Cunha, 2019).

18 Segundo Morris (1994), a experiência estética para Bakhtin implica em uma interação dialógica de duas consciências autônomas. Bakhtin (1979/2003) afirma que “o primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele (o outro) vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele” (p.23-24). Então, após a compenetração o autor considera que “a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa” (p. 25).



carregados de afeto que mudam continuamente e estabilizam o SSD com o passar do tempo” (p.226). Alinhada a esses princípios, a facilitadora estimula os agentes socioeducativos a aprofundarem na análise da motivação que possuem para investirem numa relação com os adolescentes com vistas a influenciarem no seu desenvolvimento. Diante disso, Luther reflete:

*Eu tenho um contato mínimo com eles. O meu contato com eles é tirar da unidade, levar para a audiência e devolver para a unidade. E, esse trajeto todo, eles têm que ficar em silêncio e cabeça baixa. Então, assim, quando eles estão na cela lá deles, esperando o julgamento deles, eu não tenho muita interação com eles. Eu até cobro silêncio deles para que não atrapalhe o trabalho dos outros agentes. Então, assim, é difícil você ter empatia com quem você não interage. (...)E eu só queria explicar isso! Sabe? Por que, às vezes, você que estão mais de fora, parece que “Nossa! Ele só fala em segurança, segurança, segurança!” É por que, realmente é isso, né? É o que eu vivo, né? (Luther, 5º encontro – 03/07/2019)*

*Eu, para ser bem franco, não tenho nem paciência para ouvir eles falando (...) Eu entro no módulo já querendo sair (...) Eu estou aqui (no módulo) há cinco minutos e estou doido para ir embora! (risos) Eu não entendo, cara. Então, assim, é agonizante ficar ali dentro, cara! (Luther, 5º encontro – 03/07/2019)*

Primeiramente, Luther se avalia dentro da sua atividade laboral, na escolta, verificando sua dificuldade em ter empatia com o adolescente devido à sua preocupação em garantir a segurança pública, nos espaços e lugares por onde passa transportando o adolescente, a partir do posicionamento Eu-agente-de-segurança. A despeito da justificativa apresentada, existe um campo afetivo-semiótico repleto dos signos direcionados ao adolescente como alguém perigoso, de quem Luther deve proteger a sociedade. Dialogando com a posição Eu-agente-de-segurança, há o julgamento a partir da posição Eu-não-desviante, o qual moraliza e discrimina o adolescente enquanto um sujeito que não deveria possuir direitos, uma vez que violou direitos alheios. Sendo assim, reside na sua dificuldade de contato uma motivação para a vingança, conforme indicadores apresentados durante a entrevista que fizemos quando o curso terminou. Neste recorte, Luther avaliou seu próprio comportamento antes de ter participado do curso:

*Por que eu sofri um assalto e eu lembro que o trauma causado por aquele assalto até hoje reflete na minha vida. (Luther, Entrevista – 15/11/2019)*

*A truculência é um escape, né? É um escape. É essa revolta que você tem que é normal de qualquer pessoa, não só do agente socioeducativo. Não só de alguém da área de segurança. Essa revolta que você tem com a insegurança. Essa sensação de insegurança que você tem todos os dias, ela de alguma forma, ela extravasa de você. Ela extravasa. (...) Então, eu*

*acho que esse sentimento de raiva, de ressentimento sempre existiu. Assim como existe em todo mundo.* (Luther, Entrevista – 15/11/2019)

Os enunciados evidenciam que, para além da dificuldade de ter empatia, existia uma alteridade contra quem Luther se opunha e desencadeava, inclusive uma repulsa, que ele expressa como: *não tenho nem paciência para ouvir eles falando... é agonizante ficar ali dentro.* Todos os signos que mediavam a relação de Luther com o adolescente oferecem indicadores para compreensão do posicionamento Eu-agente-de-segurança dotado com as vozes do seu próprio pai, que também o repelia. Ao lidar com esses sujeitos, que em certo aspecto o espelhavam, a voz paterna internalizada torna-se dominante, a qual rejeita a figura do adolescente que o próprio Luther um dia representou.

*Porque, assim, eu entendo a realidade deles. Eu vim da realidade deles (...)Eu vou pirar. Eu vou pirar, porque eu entendo, realmente, a realidade deles. Eu quase já fui um deles, então, assim, não vou pensar nisso de novo. Não vou voltar nisso, entendeu? Então, eu prefiro isso... Distante é melhor!* (Luther, 9º encontro – 01/08/2019)

No contexto do curso estabeleceu-se um palco de negociações de signos, onde Luther foi convidado a rever tanto os significados quanto os sentimentos que possui em relação ao adolescente, além de conhecer (a partir dos discursos dos outros participantes e da facilitadora) novas compreensões a respeito do adolescente com quem trabalha. Luther se comprometeu a entender sua relação com esses sujeitos, permitindo-se interpelar pelos discursos dos participantes e da facilitadora (que fizeram a função de *self* estendido), realizando um movimento de abertura à cocriação de novos significados.

### **Síntese da análise dos posicionamentos apresentados nos primeiros encontros**

Finalizo as análises dos posicionamentos apresentados nos primeiros encontros, em que foi possível encontrar indicadores para caracterizar quatro posicionamentos do sistema de *self* do participante: Eu-administrador, Eu-não-desviante, Eu-pedagogo e Eu-agente-de-segurança. Utilizando uma análise microgenética, os indicadores apresentados nesta seção possibilitam afirmar que os quatro posicionamentos interagem de forma harmônica na maioria das vezes, num movimento convergente, mantendo a estabilidade do sistema de *self* de Luther. O posicionamento pessoal-profissional Eu-administrador foi considerado dominante, pois os signos da semiosfera de uma sociedade capitalista e de uma visão de mundo empreendedora, conforme elucidado anteriormente, foram as características identificadas como predominantes. A caracterização desse posicionamento permitiu identificar construções de sentido, inicialmente, pela busca de um valor pessoal a partir do ter, expressando o desejo de sair da pobreza. Tal motivação guiou a construção do campo afetivo-semiótico que ofereceu elementos para que novos posicionamentos emergissem ao longo do seu desenvolvimento.

Ao ser convocado para o cargo de agente socioeducativo, os signos dos posicionamentos construídos anteriormente colaboraram para a construção do posicionamento Eu-agente-de-segurança. Este se manifestou pouco favorável para ser colaborativo com o desenvolvimento dos adolescentes

conforme enfatizado pelas normas legais da socioeducação, porém em sintonia com o cargo assumido na escolta da unidade de internação. Portanto, encontramos indicadores para afirmar que o caráter empreendedor de Luther ofereceu-lhe recursos para arrojarse num curso em que a maioria dos agentes socioeducativos possuíam visões bem diferentes das dele em relação ao adolescente em conflito com a lei e a respeito dos propósitos da socioeducação. Além disso, o curso propôs como tema principal a construção da identidade do agente socioeducativo a partir da revisão de crenças ao que o participante deixou-se interpelar, mostrando seu caráter ativo no próprio processo de desenvolvimento.

Ainda foi possível verificar como um contexto onde ocorrem interações dialógicas, em que o fluxo das conversações configura-se um momento estético e os discursos parecem adquirir vida própria, propiciou a criação de dinâmicas disparadoras de tensões e ambivalências na construção de novos significados relativos ao contexto laboral do grupo, perfazendo-se um ambiente catalisador para a promoção do desenvolvimento dos participantes.

Apresento abaixo a Tabela 4, através da qual busco sintetizar o caminho de análise percorrido. Assim, partindo dessas análises iniciais, sigo nos próximos *Quadros* enfatizando cenários em que signos de um nível mais alto de generalização no sistema de *self* de Luther puderam ser revistos, culminando na troca de posto de trabalho em que Luther solicita a remoção da escolta para trabalhar no módulo diretamente com o adolescente.

Tabela 4

Síntese das análises dos Quadros

	Quadro	Descrição
Análise dos posicionamentos construídos anteriormente à identificação da emergência de uma nova <i>I-position</i>	<u>Quadro 1</u> Vivências de Luther anteriores à sua inserção na socioeducação	Definição dos posicionamentos construídos por Luther antes de ser convocado, através de concurso público, ao cargo de agente socioeducativo.
	<u>Quadro 2</u> Relação de Luther com a socioeducação nos primeiros encontros	Identificação de um posicionamento construído a partir das canalizações e dos signos com que Luther interage ao iniciar sua atuação no cargo de agente socioeducativo, bem como esse posicionamento interage com os demais posicionamentos no seu sistema de <i>self</i> .
	<u>Quadro 3</u> Relação de tensão entre os agentes	Caracteriza o posicionamento Eu-agente-socioeducativo na relação entre Luther e os pares, refletindo um conflito existente nas instituições socioeducativas (cultura coletiva).
	<u>Quadro 4</u> Relação de Luther com os adolescentes da socioeducação	Evidencia a relação que Luther estabeleceu nos primeiros nove meses de atuação na unidade socioeducativa no cargo de escolta.
Análise do processo de emergência de um novo posicionamento	<u>Quadro 5</u> Processo de síntese de novos significados	Identificação, a partir dos enunciados, da coconstrução de novos signos que possibilitaram a emergência de um novo posicionamento.
	<u>Quadro 6</u> Construções de Luther para uma nova relação com a socioeducação	Destaca signos que expressam nova valoração atribuída às características e orientações para metas do agente socioeducativo.
	<u>Quadro 7</u> Construções de Luther para uma nova relação com os pares	Analisa, através dos enunciados, as mudanças de valores quanto às atribuições dos agentes socioeducativos que amenizam a dualidade inicial (passa-pano/operacional).
	<u>Quadro 8</u> Processos autorreflexivos	Conclui a análise a partir da identificação do desenvolvimento de um metapositionamento, caracterizando um mecanismo autorregulador do sistema de <i>self</i> .

### A emergência de um posicionamento

Nessa seção, discuto os indicadores empíricos, que levaram a construções de novos posicionamentos no sistema de *self*, particularmente, relacionados à revisão de signos sobre o trabalho, mediante a participação no curso ou ao longo dele. Elucido, também, as instabilidades e estabilidades no sistema de *self* de Luther, pois os indicadores permitem afirmar que as tensões dialógicas ocorridas no curso favoreceram a possibilidade da emergência de um novo posicionamento. Isso não significa que os demais posicionamentos estudados anteriormente tenham desaparecido. O que aponto nesta seção são as instabilidades no sistema de *self*, configurando um movimento em que continuam a dialogar entre si, mesmo após o término do curso, garantindo a alternância entre dominação e o enfraquecimento entre as posições.

#### Quadro 5 – Processo de síntese de novos significados

A facilitadora propôs uma atividade na qual um participante apresentaria um texto sugerido por ela e que havia sido lido anteriormente ao encontro. Talvez por ter afinidade com atividades pedagógicas, Luther foi o primeiro a voluntariar-se para a tarefa. Os pontos que ele destacou do texto<sup>19</sup> que lhe foi indicado e as reflexões que fez, foram de extrema relevância no processo de revisão de signos que estava em curso no seu sistema de *self*.

Luther iniciou sua apresentação expondo a primeira tensão com que se depara ao estudar o texto, e que diz respeito aos signos construídos no decorrer da sua interação com os especialistas da unidade socioeducativa em que trabalha e como significou a atuação deles no âmbito da socioeducação.

*Vamos lá. Primeiro eu quero falar sobre o meu primeiro contato com o texto. Inicialmente, eu tive um pouco de resistência, eu vi lá: especialista falando sobre fator de segurança, tá certo. Ahram! (risos dele mesmo) Aí, eu desarmo, vamos ler novamente, vamos com calma, abri uma cerveja, aí já (fazendo gestos de que se tornou possível engolir) (risos do grupo). Até falei com a Morena ontem, “agora o texto desceu, Morena”. (risos) (Luther, 7º encontro - 18/07/2019)*

Notamos na reação de Luther ao texto, que ele evidencia ecos de sua voz no primeiro encontro do curso, quando argumenta que “*A socioeducação quem tinha que fazer é o especialista, e eles não estão conseguindo fazer o trabalho deles*”. Naquela ocasião, ele manifestou que considerava os especialistas muito complacentes com os atos dos adolescentes, que os vitimizam e não são favoráveis à sua responsabilização. Desta forma, o texto lido parece ter criado uma forte ambiguidade no seu sistema de *self*, o que fez com que se sentisse incomodado, já a partir da leitura do título do texto, e significasse esse impacto como algo difícil de *engolir* sem a ajuda de uma bebida.

---

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

Da apresentação de Luther, feita em seguida, destaquei os signos que ele elegeu como relevantes e que tiveram repercussão na auto-organização do sistema de *self* e na emergência de um novo posicionamento. Ele comentou o texto, enfatizando a análise que a autora apresenta, relativa à influência dessa forma de organização social do capitalismo para a nossa sociedade e para as concepções sobre educação, infância e adolescência.

*(...) ela (a autora) joga mais pra frente a questão do capitalismo, né, a recessão do capitalismo afetando nesse conceito de educação, porque **todas as vertentes são deixadas de lado** e concentra-se exclusivamente na educação acadêmica e no trabalho. A preparação do jovem para o trabalho e aí muda também o conceito de sociedade. É... fica bem claro, assim, a forma como o capitalismo moldou nossa sociedade e fez com que **os valores da sociedade fossem completamente invertidos**.*

*(...) Então, fala-se muito em metas, em competição, em ser vencedor, em ter coisas, pra mostrar que tinha sido bem sucedido. E aí fica claro que se essa é a visão da sociedade, a visão dos jovens também vai ser essa.*

*(...) Então, assim, eu achei bem interessante como que acabou sendo um link com o que você (referindo-se à facilitadora) já havia falado com o que ela quis passar no texto dela, né. A questão de **esvaziar o sujeito de seu potencial de transformação**.*

(Luther, 7º encontro - 18/07/2019)

No *Quadro 1*, elaborei uma análise sobre como Luther significou as próprias experiências com a pobreza, o objetivo traçado na infância de ter muito dinheiro como forma de buscar inclusão social, e como este objetivo colaborou com a construção de um importante campo afetivo-semiótico voltado para a internalização de valores capitalistas, que eu sintetizei como parte do posicionamento Eu-administrador. Através das reflexões propiciadas pela leitura do texto e todas as discussões anteriormente travadas no curso, Luther se permitiu rever os signos que construíram tal posicionamento que, como foi enfatizado antes, continuava a ser um posicionamento dominante no seu sistema de *self*. Nos enunciados apresentados acima, ao relacionar a influência do capitalismo sobre o conceito de educação, Luther demonstra não concordar com os signos da cultura coletiva que recaem sobre a educação, direcionando-a aos interesses do mercado de trabalho e à formação de mão-de-obra para a empregabilidade.

Aqui é importante reportar ao discurso de Luther quando ele se percebe “descartável” no mercado financeiro e decidiu se preparar para ser pedagogo, porém com uma intenção orientada pelo objetivo de “tocar as pessoas”. A partir desse enunciado, pode-se compreender que esses significados já ocupavam um campo afetivo-semiótico pouco acessado em seu sistema de *self*. Assim, Luther apresenta suas próprias reflexões, aplicadas à sua atual atividade laboral, conforme os enunciados seguintes:

*E, se esse é o valor distribuído pra toda sociedade, porque não para o adolescente?*

*(...)A gente fica naquele círculo vicioso: do que adianta se o oprimido quer se tornar o opressor? Então, é uma questão a ser analisada, uma questão a ficar se questionando o tempo todo, porque se continuarmos nessa lógica, nunca vamos conseguir solucionar esse tipo de problema.*

*(...) um adolescente em situação de vulnerabilidade, e aí você mostra pra ele que esse é o sistema, ele vai pensar: “poxa, mas eu tô cem anos atrasado, vou ter que começar agora, já estou em desvantagem em relação à maioria das pessoas. Ainda que eu comece agora, não vou conseguir chegar no patamar que eu gostaria, que é o patamar que eu vejo na televisão, só que eu preciso chegar lá. Aí, como é que eu faço? Tomo a escolha mais fácil”. Toma a escolha mais fácil. Vê qual é o caminho mais fácil. Não são todos, obviamente, porque senão a cadeia tava cheia e as ruas, vazias. Mas, assim, pra maioria que tem uma mente mais fraca, que não teve a instrução correta, que realmente é um pouco mais carente digamos de afeto, acaba tomando esse tipo de decisão. Vai pro caminho mais fácil. Acaba caindo no mundo do crime. (Luther, 7º encontro - 18/07/2019)*

Dessa forma, segundo o processo de reconstrução de significados, próprio de mecanismos autorreguladores do sistema de *self* (Branco, Freire e Roncancio, 2020), Luther se deparou com uma ambiguidade, pois à medida que buscava compreender o sujeito a partir do seu potencial de transformação, também lançava seu olhar para aquele com quem trabalha e a quem, muitas vezes, destinava olhares condenatórios. Contrapondo aos signos que comumente atribuía ao adolescente, de um sujeito cuja natureza não era boa, Luther procurou compreender seu contexto e como ele se constrói na interação com o ambiente e com a cultura.

O estudo do texto foi ao encontro de processos de mudança em andamento, mediados pelas diferentes estratégias e situações exploradas no curso de formação continuada, permitindo a canalização de novas compreensões e atitudes em relação aos adolescentes:

*(...) Isso nada mais é que a gente querer tratar todos os adolescentes da mesma forma e querer padronizar o comportamento. Impossível. A gente tem diversos adolescentes, diversas infâncias, diversas formas de ver essa fase da vida deles (Luther, 7º encontro - 18/07/2019).*

A implicação de ter realizado essa análise crítica da sociedade capitalista é a de que Luther internalizou novas concepções sobre as adolescências, buscando compreendê-la enquanto signo construído socialmente. Assim, essa atividade colaborou para alimentar campos semióticos em construção, que já vinham operando mudanças no seu sistema de *self*.

No décimo quarto encontro, o tema do capitalismo voltou a ser evocado, no que diz respeito a como as construções simbólicas da nossa sociedade cristalizam a imagem do adolescente. A esse respeito, a facilitadora apresentou as seguintes reflexões:

*(...)Então a gente se autoriza a julgar o outro porque o outro fere o padrão, mas a gente não vai pensar o padrão nunca?(...) Ele é um padrão. Ele é um parâmetro, porque tem uma questão que é relação de poder. Na sala de aula... é isso o tempo inteiro, o padrão de aluno. Quando o menino foge do padrão, ele é concebido como? Como alguém que tem transtorno, que tem déficit, que tem algum prejuízo muito severo. Ele tá em um desvio, sabe aquela curva? Ele tá aqui, ou então aqui, se ele não tá no padrão, ele é um desvio, um desvio padrão. E a gente nunca pensa o padrão, quem foi que estabeleceu o padrão? Porque tem que ser desse jeito aqui? Isso atende uma série de interesses, inclusive econômicos né? (...) e o padrão dos adolescentes fere os interesses, fere os interesses produtivos (...) Aí, fere a norma da sociedade capitalista, se ele não é um sujeito produtivo, ele é o que? Aí, ele vai ficar sempre no desvio mesmo, dá uma raiva, porque eu falo assim: “gente, a gente vive numa sociedade capitalista, você tem que aprender a ser produtivo, e se você não for produtivo, você não vai conseguir lugar no mundo, aí você vai estar sempre no delito, sempre aqui me enchendo o saco né, me dando trabalho” (risos) sabe? Percebam que eu tô assim caricaturando, mas assim, por trás dessa lógica toda, tem uma série de interesses, gente. (Facilitadora, 14º encontro – 12/09/2019).*

Respondente a esses enunciados, através de um movimento autorreflexivo a respeito dos próprios posicionamentos, no caso, o posicionamento dominante Eu-administrador Luther expressou:

***Caramba, de fato, é verdade! Eu não sabia que eu tava corroborando com esse pensamento, tanto que é verdade que é... muitas das vezes eu já falei isso, né. Até me arrependo, (...) eu sinto até vergonha agora depois que você falou isso, porque de fato é, a gente pensa nessa questão do capitalismo mesmo. Nossa!** (Luther, 14º encontro – 12/09/2019)*

*Nossa! Mas você (referindo-se à facilitadora) deu tanta coisa para a gente pensar, hoje! Nossa! Minha cabeça chega está fervendo! (risos) Sério! Foi tanta coisa, tanta coisa! Fiquei chocado com aquele lance lá do capitalismo (risos) Gente!(...) Eu estou virando um boçalzão! Porque se eu era um cara que... Nossa! Era tão combativo em relação a isso, sabe? Eu sempre levantei a bandeira do socialismo, sabe? Uma sociedade igualitária! Sempre tive esse viés de esquerda. Ainda tenho esse viés de esquerda, sabe? Mas eu percebi, com o que você falou aí, sabe? Que eu estou só seguindo a corrente, sabe? Que eu estou junto com eles agora, sabe? Estou seguindo o fluxo!(...) Cara! Eu pirei! Me transformei! (...) Como eu deixei isso acontecer, cara! (Luther, 14º encontro – 12/09/2019)*



A fala de Luther traz uma intensa carga afetiva, que traduz o momento em que ele se depara com signos hipergeneralizados que mediavam suas ações, embora ele não percebesse. Signos que se referem ao julgamento que exerce sobre o adolescente, sempre que o considera inferior (chamando-os de moleques), sem inteligência e vagabundos (ver no *Quadro 4*). Através desses enunciados, encontramos os indicadores para compreender a síntese de nova posição emergindo, o posicionamento Eu-agente-socioeducativo que opera segundo um novo campo de significação com qualidade afetiva que define um campo afetivo-semiótico em construção.

Luther sente-se envergonhado neste cronotopo particular, quando se percebe julgando o adolescente mediante um padrão construído ou mediado semioticamente pela cultura do capitalismo. A facilitadora ocupou o lugar simbólico do outro significativo e, tendo em conta os enunciados em negrito, acima, podemos inferir que os significados apontados por ela fizeram a função de catalisadores, operando mudanças no sistema de *self* de Luther, relacionadas ao posicionamento Eu-educador, que operava através da meta de “*tocar as pessoas*”. Provavelmente, um posicionamento motivado pela meta de auxiliar na promoção do desenvolvimento do outro, porém em subordinação no sistema de *self*, esteve presente quando Luther fez opção de obter um segundo diploma em Pedagogia e no trabalho efetivo como professor em escola pública, no passado. Esse posicionamento forneceu signos para a emergência do novo posicionamento Eu-agente-socioeducativo.

Dessa forma, como parte do atual processo de revisão dos signos, seus enunciados se tornam mais marcados pelo questionamento, pois a emergência de novas compreensões sobre o adolescente implica em nova maneira de conceber sua atuação enquanto agente socioeducativo. Esse movimento envolve o empenho em estabelecer relações interpessoais mais profundas com os adolescentes. Luther se atém à questão de como compreender o que se passa “*na cabeça*” do adolescente para conseguir, de alguma forma “*tocá-lo*”, ou seja, colaborar para o desenvolvimento de um protagonismo cidadão:

*Essa é a dificuldade que eu tenho com eles (referindo-se aos adolescentes), entendeu? Porque, assim, ó... Se você consegue entender algo tão básico, tão elementar. Como é que você não consegue enxergar é... esse momento, esse limítrofe, sabe? Entre transgredir ou não a lei? Entre pegar o tênis do playboy e... e deixar o playboy com o tênis dele e seguir minha vida?*

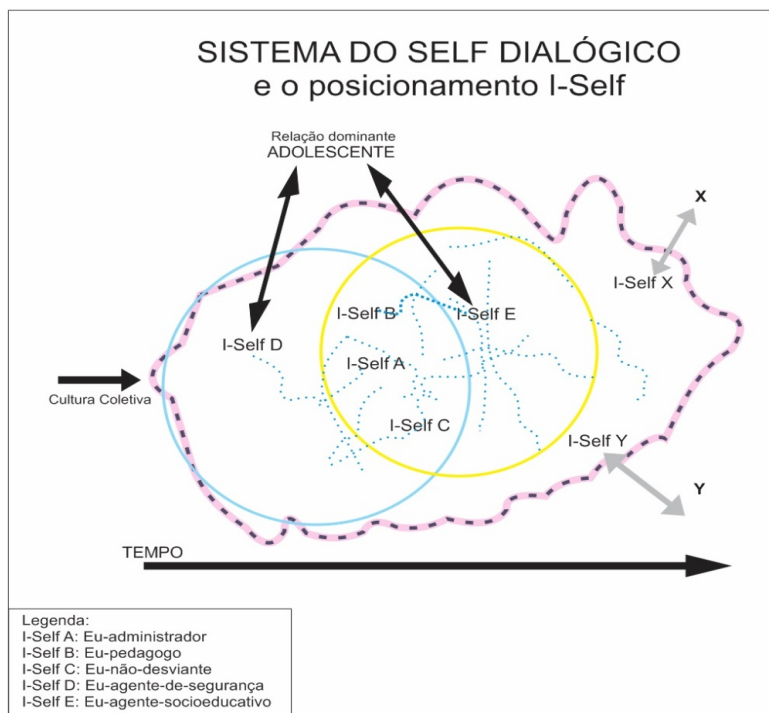
Os movimentos no sistema de *self* de Luther sugerem uma alternância entre a dominação e subordinação dos posicionamentos. Hermans (1996) alude que uma *I-position* subordinada, ao estabelecer um diálogo de tensão com uma *I-position* dominante, pode levar à reversão da dominância entre essas posições. O autor infere que a autodefinição usual das pessoas baseia-se em um equilíbrio temporário, sendo que determinadas experiências permitem ao sujeito adotar maneiras inovadoras ou criativas como se o eu usual fosse anulado.

Luther quando orientado pelos valores e objetivos característico da posição Eu-administrador, tende a se orientar por uma atitude julgadora e austera frente ao adolescente. Além disso, a partir do posicionamento Eu-agente-de-segurança, considera que sua função é orientada para o objetivo de

contê-los. Através das negociações de sentido no curso, ocorre um movimento do posicionamento subordinado (Eu-educador), orientado pelo objetivo de “tocar as pessoas”, o qual se salienta possibilitando a realização de um processo de reorganização do *self*, no qual ocorre a emergência do posicionamento Eu-agente-socioeducativo, no contexto do trabalho na socioeducação (Hermans, 1996; 2003; Valsiner, 2002). Através da Figura 5 ilustro a emergência do novo posicionamento e o surgimento de um novo campo afetivo-semiótico na mediação da atuação laboral de Luther.

**Figura 5**

*Emergência de um campo afetivo-semiótico*



Nota: Extraído e adaptado a partir de Branco (2016).

No décimo quarto encontro, Luther anuncia que, devido a questões institucionais, ocorreram mudanças na composição e na forma de trabalho do grupo responsável pela escolta. Tais mudanças levaram-no a optar pela remoção de função para o plantão, que se caracteriza pelo trabalho direto com os adolescentes, dentro dos alojamentos. Ainda que ele pudesse ter escolhido uma função que possibilitasse manter o distanciamento dos adolescentes, ele optou por um trabalho cuja jornada do plantão é de vinte e quatro horas acompanhando os adolescentes em todas as suas atividades na unidade de internação. Esta mudança é explorada nos próximos *Quadros*.

Os recortes apresentados neste *Quadro* apontam para novas coconstruções semióticas. Luther expressou vozes que encontram abrigo em campos afetivo-semióticos não dominantes até então, gerando ambiguidade e tensão que abalam a estabilidade dos posicionamentos dominantes. Assim, ocorreu um movimento de reposicionamento, em que uma posição emerge e se sobrepõe à anterior. Entretanto, não podemos desconsiderar que, de acordo com o aporte teórico adotado nesta pesquisa, o desenvolvimento humano é sempre orientado para o futuro. Portanto, só podemos interpretar a

capacidade desse novo posicionamento para se manter como dominante, ao avaliar as condições futuras de sua atuação laboral, o que demandaria um acompanhamento longitudinal.

*Quadro 6:* Construções de Luther para uma nova relação com os adolescente e com a socioeducação

À medida que os encontros aconteciam, os enunciados de Luther foram se alterando. Ele se tornou mais observador do comportamento dos pares e passa a se identificar com atuações antes criticadas por ele, mas que, nesse momento do curso, ele passa a considerar importantes para o desenvolvimento de um trabalho socioeducativo de qualidade. Através de um dispositivo mediacional (Anexo IV) a facilitadora propõe a seguinte pergunta no 12º encontro do curso:

*Se um adolescente muito próximo e querido para mim cometesse um ato infracional e recebesse uma medida socioeducativa de internação, sob os cuidados de quem aqui do grupo, eu gostaria que ele ficasse? Por quê? Que características e comportamentos esse(a) agente apresenta que você considera favoráveis para a recuperação do adolescente?*  
(Facilitadora, 12º encontro – 22/08/2019)

A resposta de Luther evidenciou uma mudança nos valores relativos ao trabalho do agente socioeducativo, ou seja, o lugar em que esse profissional ocupa na socioeducação, uma vez que anteriormente acreditava que era apenas o lugar da segurança:

*Eu escolhi a Luz e o Fábio, porque eu acho que os dois, eles mesclam, acho que, o ideal para o socioeducativo, realmente. E, assim, como se trata de uma... de um menino que eu gosto, eu vou, lógico, escolher o melhor. O melhor para ele, né? (risos) Eu não me escolheria para lidar com ele, porque eu acho que eles, que tem a questão da afetividade. Eles trabalham com... com a afetividade, eles têm esse olhar diferenciado. E eu até coloquei assim, mais o Fábio do que a Luz, porque o Fábio, ele também tem essa questão da rigidez, da disciplina. Ele consegue impor isso. E, assim, eu gosto muito da... da imposição de voz dele e da postura dele no módulo. Eu já vi ele conversando com o módulo. E, assim, eu espero que quando eu for para o módulo, eu tenha realmente essa postura aí no módulo. Eu acho que ele faz isso muito bem!* (Luther, 12º encontro – 22/08/2019)

Luther não se escolheria como responsável pela ação socioeducativa de um adolescente querido porque não se vê como um bom agente socioeducativo, *porque tem a questão da afetividade*. A significação de si integra um campo afetivo-semiótico voltado para uma postura perante o adolescente que se impõe através do medo que causa, da agressividade que transmite.

Ainda neste encontro, deu-se uma cadeia de enunciados em que o grupo relatava algumas atitudes de agentes muito agressivos, que se apelidavam *Steeve* em referência à figura caricatural do policial. A certa altura, a facilitadora se referiu ao grupo como sendo *fofo* pelo fato de não considerarem atitudes agressivas e autoritárias como parte do trabalho do agente socioeducativo. Porém, Luther imediatamente responde: “*Eu não sou fofo, sou Steeve*”. O enunciado, dito em tom de sarcasmo, evidencia campos semióticos em tensão, caracterizados por significações que Luther tenta

preservar junto com novas como significações de si, ou seja, busca manter a figura austera mesmo quando considera que o bom agente é aquele que usa de afetividade e diálogo (tom de voz) com o adolescente.

Nessa direção, a mudança de posto de trabalho pode ser lida como um indicador de uma nova relação de Luther com a socioeducação. Ao sair da escolta, a qual demanda uma postura de mais austeridade, de mais atenção com a segurança e uma atuação mais orientada à contenção do adolescente, ele passou a atuar no módulo, onde é demandado a trabalhar com base no diálogo e na observação das necessidades daqueles adolescentes. Dado o tempo maior de convívio com eles, vê-se na posição de exemplo a ser seguido pelos adolescentes, o que ativa dispositivos de autorregulação da própria conduta, levando-o a engaja-se no desenvolvimento de projetos que têm por mote a educação social desses sujeitos.

No encontro que precedeu seu primeiro plantão do módulo, deu-se uma interessante cadeia de enunciados em que a facilitadora questionou Luther sobre como ele enfrentaria essa mudança de atuação (da escolta para o módulo). Ele comentou sobre as estratégias que pensou para esse desafio.

*Então, eu, eu, até... eu achei bom eu começar no plantão com Sr. Fulano<sup>20</sup> por conta disso, porque eu percebo, ele é, ele é disso, ele não é aquele cara... Ele não é aquele cara operacionalização, entendeu? Um cara bombadão que chega resolve, não. Ele é um cara muito do diálogo, entendeu? É isso que eu quero tentar aprender com ele, até o tom de voz dele é calmo (risos) ele conversa e tem uma fala boa... (Luther, 14º encontro – 12/09/2019)*

Esse enunciado compreende uma questão que remete à significação de si, expressa no primeiro encontro quando ele falou da escolha por ser agente socioeducativo e se reportou ao fato de ter *porte físico avantajado*. Porém, ao optar por trabalhar com alguém com quem deseja aprender, ele elegeu uma pessoa cujos atributos divergem daquilo que inicialmente considerava importante. O agente que ele escolheu como modelo, não foi representado como um homem de perfil “bombadão”, mas sim bem magrinho (adjetivo utilizado pelos demais agentes que complementaram o comentário de Luther, em seguida). Portanto, há um complexo semiótico (Araújo & Lopes de Oliveira, 2020) constituídos por signos relacionados à compleição física (força, masculinidade, capacidade de conter ou lutar fisicamente com o adolescente), que foi parte importante do processo de coconstrução de valores profissionais de Luther. A nova perspectiva de si integra outra concepção da atividade que exerce, mais próxima do que, anteriormente, Luther denominava “*passa-pano*”. Características como tom de voz dosado, habilidades de diálogo e expressões de afetividade são agora consideradas por ele atributos necessários ao agente socioeducativo.

Portanto, nos dois momentos em que foi convocado a se posicionar - quando escolhe um dos colegas do curso para cuidar de alguém que gosta e quando escolhe um parceiro com quem irá dividir

---

20 O nome do agente a que ele se refere foi omitido a fim de manter o sigilo.

o plantão - ele evidenciou novos valores relativos aos atributos dessas pessoas os quais considera que precisa aprender.

As mudanças no sistema de *self* permitem que ele se oriente através da intenção de favorecer, em sua atuação, a educação social do adolescente. O que ele expressou da seguinte forma:

*(...) eu vejo assim a importância da gente, como agente, trabalhar essa devolução do protagonismo desse adolescente, mesmo ele estando lá dentro (cumprindo medida de internação em uma unidade socioeducativa), eu acho que ele pode ser protagonista mesmo ali dentro, eu acredito nisso. (Luther, 14º encontro – 12/09/2019)*

O papel que Luther atribui ao agente de promover o *protagonismo desses adolescentes* é reconhecido como parte das ações do agente. Assim, Luther apresentou uma nova compreensão do seu papel, bem como da socioeducação como um todo. Os novos sentidos que ele agrega ao trabalho fazem parte do novo posicionamento Eu-agente-socioeducativo.

Outra mudança observada quanto à relação de Luther com a socioeducação foi quando buscou realizar a proposta de trabalho final do curso, a qual se baseou na elaboração de projetos de atuação, que pudessem ser implementados na unidade socioeducativa. O primeiro projeto que Luther tentou elaborar foi com o interesse em privilegiar a questão da responsabilização do adolescente, tema que o incomoda desde o início do curso.

*(...) o primeiro projeto, o objetivo dele era trazer a responsabilização do adolescente, já no primeiro contato dele com a unidade. (...) Eles são reunidos em uma sala e aí, a gente fala como eles devem proceder (...) E, assim, é uma fala, é um monólogo na verdade, né? A gente fala e eles escutam. E, assim, eu percebi que qualquer tipo de intervenção do adolescente: “Ah! Tenho uma dúvida.” A gente já cortava bruscamente para que ele sentisse como seria daqui para frente. Que ele não teria espaço de fala, que ele não teria brecha em nenhum momento. Então, por isso que eu sentia que era muito mais um momento de amedrontar o adolescente do que de prepará-lo para essa reflexão. E eu queria que ele fosse preparado para essa reflexão. Então, o quê que eu pensei? A gente iria elaborar um vídeo, onde vítima da violência por menores infratores poderiam falar da sua sensação naquele momento e depois daquele momento, do trauma causado. (Luther, Entrevista – 15/11/2019)*

O projeto ao qual Luther se refere, envolvia propor mudanças de procedimentos relativas ao primeiro atendimento do adolescente, quando este é recebido na unidade. Conforme ele explicou, o que se dá, normalmente, é um monólogo e um tratamento brusco em que os adolescentes não podem fazer perguntas, além de serem intencionalmente amedrontados em face da postura dos agentes nessa primeira abordagem. Dessa forma, ele propõe inicialmente um projeto que visa acolher os adolescentes recém-chegados à unidade de modo que expressem a intencionalidade educativa do cumprimento da medida de internação, com a finalidade de neles provocar reflexões acerca das consequências do ato infracional, em vez de apenas suscitar-lhes medo e obediência.

Nos encontros iniciais, a responsabilização era um signo que pertencia a um campo afetivo-semiótico que evocava a punição, seguindo uma lógica retributiva e repressiva, aliada a sentimentos de vingança e/ou de raiva. A construção desse projeto sustenta-se em ideologias que parecem ocupar um novo campo afetivo-semiótico (ver Figura5). Ele afirma que obteve inspiração a partir dos princípios da justiça restaurativa (que foi um dos temas trazidos nas apresentações dos participantes) a qual se baseia na compreensão da responsabilização mediante as consequências do ato infracional e o reconhecimento do dano causado.

Luther não consegue levar adiante esse projeto inicial, pois conforme explicou, a sua execução ganhou uma proporção maior do que conseguiu realizar, em função do vídeo que intencionava produzir. De fato, o tema da responsabilização é central na socioeducação e transversaliza toda a ação socioeducativa, não se restringindo ao contato inicial do adolescente. Portanto, decidir não trabalhar o tema por meio de um vídeo pode decorrer da compreensão da complexidade deste processo e ser considerado um indicador empírico dos processos reflexivos pelos quais Luther vinha passando.

Ao desistir do seu projeto, Luther aderiu ao projeto que estava sendo idealizado por Morena, o qual se tratava da criação de uma rede de apoio aos adolescentes que estão cumprindo a medida socioeducativa de internação com o envolvimento dos seus familiares.

Nos enunciados dos encontros iniciais o posicionamento Eu-agente-de-segurança em diálogo com o posicionamento Eu-administrador, mediados por crenças voltadas para a correção através da punição e da valoração do capital como um signo de poder, levava Luther a defender que também à família do adolescente deveria ser imposto certo tipo de penalidade, ao que ele sugere:

*Uma das medidas socioeducativas é a obrigação de reparação ao dano, essa medida nunca é aplicada. Nunca. O moleque pode morar aqui (na zona nobre da cidade), e roubar um carro e bater o carro no poste, nunca aplicam essa medida. Nunca! Eu acho, assim, que essa medida devia ser aplicada inclusive pros pobres. Inclusive pros pobres, sabe por quê? Porque a justiça pode colocar lá: “Não! Você vai pagar R\$100,00, que seu filho roubou, em 100 parcelas de R\$10,00”. Eu garanto que consegue pagar. Eu te dou certeza que consegue pagar. 10 parcelas de R\$10,00 consegue pagar sim. **Eles roubam é essas coisinhas. Rouba um celular, uma bicicleta, é coisinha pouca. Não roubam um banco, entendeu.** Então, dá pra fazer obrigação de **reparação** ao dano. **Aí, quando o pai ver lá, desconto judicial no contracheque dele, aí, ele vai ficar mais atento a esse menino. Aí, ele vai na reunião. Vai saber quem são os amigos. Vai botar o moleque dentro de casa com horário pra chegar, entrar e sair. Sabe por quê? Porque doeu no bolso. Eles só sentem assim, quando dói no bolso. Agora, assim, não, ele vai pro Estado. O Estado vai aprisionar o moleque lá. Um ano de tranquilidade, sem ter dor de cabeça com esse menino.** (Luther, 7º encontro – 18/07/2019)*

Por trás dessas ideias existe, para além da lógica punitiva, a valoração do capital e o reducionismo de problemas que giram em torno das relações familiares a partir da criação de soluções

baseadas numa visão julgadora. Sob tal visão, há a culpabilização dos pais e, sobretudo compreende uma tentativa de criar um mecanismo de solução do problema da educação do adolescente a partir do controle dos pais mediados pelo valor monetário, ou seja, que *dói no bolso*.

Durante a entrevista realizada após o curso, Luther comentou sobre o projeto em que se juntou à Morena, que se tratava de uma iniciativa voltada para a família, ele retomou as ideias acima, porém segundo um novo prisma ideológico.

*(...) eu acho que são seis ou sete medidas socioeducativas e uma dessas medidas socioeducativas tratava da reparação do dano pelo familiar. E essa medida quase nunca era aplicada e eu falava: Uai, porque não **aplicar essa medida**? Porque a família, de certo modo, também é responsável por esse adolescente que infringe a lei, também é responsável para... por essa delinquência. E, na minha cabeça, na minha cabeça, quando a gente fala desse projeto a gente também responsabiliza. Por que, assim, quando o adolescente vai para a internação, ele fica a cargo do Estado. O Estado cuida da socioeducação dele. E a família acaba ficando em segundo plano. Tanto é que tem mãe lá que fala “É melhor que ele fique internado mesmo, que aí vocês cuidam dele e dão todo o suporte que ele precisa”. Quando, na verdade, não é isso, né? A... o Estado está com a tutela desse adolescente provisoriamente, em algum momento ele vai voltar para a guarda familiar e a família vai ter que saber o que vai fazer com ele. Então, se a família tivesse, desde o início, se envolvido no processo de ressocialização desse adolescente, com toda certeza ele delinquiria muito menos do que ele delinque hoje. Então, teria menos reincidência dos adolescentes no sistema do que tem hoje. Se a família se movesse desde o princípio! Então, criar rede de apoio é uma forma de responsabilizar o familiar. (Luther, Entrevista – 15/11/2019)*

O objetivo do projeto referido acima era criar um grupo de pais e mães ou responsáveis pelos socioeducandos que cumprissem medida de privação de liberdade na unidade de internação, oferecendo um canal de escuta, trocas e inclusão nas redes públicas de assistência social, caso identificassem a necessidade. O posicionamento Eu-agente-socioeducativo emergente é mediado pelo signo da responsabilização compreendida como dar condições para as famílias se fortalecerem e coconstruírem novas possibilidades de relação com os próprios filhos, a fim de que os adolescentes se sintam apoiados para se orientar na busca por novas trajetórias.

#### *Quadro 7: Construções de Luther para uma nova relação com os pares*

Neste *Quadro*, enfatizo a questão da dualidade existente entre a denominação atribuída pelos próprios agentes entre si de “operacional” e “passa-pano”. Essa denominação foi referida no *Quadro 3* relativa a uma dinâmica inicial que se estabeleceu entre os participantes do grupo e, também, expressa uma tendência na unidade socioeducativa, estigmatizando dois grupos de agentes. De acordo com essa classificação, Luther se denominava um agente operacional por se preocupar mais com os procedimentos de segurança dentro e fora da unidade, desprezando atitudes como o diálogo e a

atenção ao adolescente. Assim, ele criticava os agentes os quais denominava “passa-pano” porque considerava que este grupo não cumpria com os procedimentos de segurança a ponto de se colocarem em risco. Em uma cadeia de enunciados em que os agentes comparavam as impressões iniciais que tiveram entre si com a relação que haviam desenvolvido no decorrer do curso, Luther analisa a própria mudança:

*Eu passei a conhecer mais, assim, a visão das meninas (referindo-se às colegas participantes do grupo). Esse lance que a Luz fala que a forma que ela trabalha com o pessoal lá do módulo X é diferente da forma como ela trabalha dentro dos outros módulos. Então, assim, hoje eu entendo mais o jeito que ela trata os meninos, até porque realmente aqueles moleques ali do módulo X é mais carência do que bandidagem, mesmo, entende? (...) Então, assim, hoje eu já compreendo um pouco mais esse negócio... Hoje eu já não chamo a Luz de passa-pano. Hoje eu já compreendo ela como um agente necessário, um perfil de agente necessário. Assim como eu acho que o meu perfil é necessário. Como outros perfis são necessários. (Luther, 7º encontro - 18/07/2019)*

A compreensão de Luther a respeito da forma como a colega trabalha vem do fato de reconhecer que os adolescentes com quem ele lida são carentes e não bandidos. Essa significação mobiliza a relação que Luther passa a desenvolver com as colegas chamadas anteriormente de passa-pano. Dessa forma, assumir que não as chama mais de passa-pano é ter internalizado novos valores, ou seja, o que ele anteriormente significava como negligência em relação aos procedimentos de segurança, agora considera uma atitude necessária para o atendimento do perfil de adolescentes (carentes).

O enunciado acima apresenta também o reconhecimento de que não há apenas dois perfis. Luther faz referência a *outros* perfis, o que permite compreender a existência de várias formas de atuação entre os pares. Sair da antiga distinção binária, “operacional” e “passa-pano”, facilita as relações de trabalho, porque torna possível uma maior colaboração entre os agentes ao invés do preconceito que havia anteriormente entre dois perfis estigmatizados.

Os preconceitos habitam um campo afetivo-semiótico cujos signos ocupam níveis mais elevados de generalização, os quais estão relacionados a afetos, percepções, sentimentos e processos mentais que mobilizam ações (Branco, Freire & Roncancio-Moreno, 2020). Assim, o posicionamento Eu-agente-socioeducativo apoia-se em um campo afetivo-semiótico em que Luther passa a não condenar os pares quando estes tomam atitudes mais amenas e dialógicas em relação aos adolescentes.

A mudança apresentada por Luther é percebida e comentada pelos colegas. Houve um encontro em que ele não estava presente e Morena comentou um fato para exemplificar as mudanças que notara nas atitudes do colega:

*Ele estava me contando assim, até eu queria que ele contasse hoje. Que ele está mudando muito a postura dele. Ele estava comentando... da escolta, ele era um dos mais duros. (...) Então, sempre ele é o que briga, o que arrocha, né? E aí ele até teve um pequeno*



*desentendimento, por que... Ele teve uma situação lá e ele não concordou com a postura da agente, tipo... Sabe, ele foi bem mais humano. E a agente ficou chateada com ele, falando que ele está virando passa-pano. (...) Sofrendo bullying do grupo dele, da escolta. Ele está ficando mais humanizado, sabe? (Morena, 8º encontro – 25/07/2019)*

Dizer que Luther estava sofrendo *bullying* por estar sendo considerado um tipo de agente “passa-pano” é compreender que na semiosfera institucional o signo “passa-pano” é imbuído de significações depreciativas, tais como estar limpando alguma sujeira. Nos encontros iniciais, percebe-se que as vozes institucionais ganhavam eco no sistema de *self* de Luther e compunham a posição Eu-agente-de-segurança que estava se tornando dominante. Porém, mediante as negociações dos signos relativos à complexidade da tarefa do agente socioeducativo, na interação com os participantes do curso, ocorre uma instabilidade no sistema de *self*, pois as vozes dominantes subordinam-se às vozes que possuíam menos força, pois passam a dialogar com as vozes do *self* estendido (seus colegas do curso, principalmente Morena com que convivia diariamente na unidade socioeducativa em que trabalhavam). Esse processo permitiu que Luther mantivesse relação com a posição anterior, mas permitiu, simultaneamente, que a nova posição Eu-agente-socioeducativo emergisse, mesmo havendo oposição entre os signos que mobilizavam tais posições.

A interação de Luther com Morena, que culminou num trabalho final em comum, foi muito significativa, pois em diversos momentos ambos comentavam, no *setting* do curso, a respeito das conversas que tinham enquanto estavam na unidade socioeducativa, o que permitiu o desenvolvimento de um metapositionamento, na medida em que o diálogo entre ambos provoca um movimento reflexivo do *self*. Assim, a partir das conversas que Luther mantinha com Morena fora do ambiente do curso permitiu-lhe desenvolver essa atitude de reflexão entre os novos signos apresentados no *setting* do curso e sua prática na unidade socioeducativa.

#### *Quadro 8: Processos Autorreflexivos e a organização do sistema de self dialógico*

Neste quadro apresento alguns processos que impulsionaram a movimentação no sistema de *self* entre os momentos de instabilidade e estabilidade na emergência de um novo posicionamento. Considero importante elucidar que não pretendo afirmar que tal dinâmica tenha resultado em rupturas com os signos construídos no sistema de *self* (ver figura 5), mas o que defendo é que a construção de um novo posicionamento em interação com os já construídos pode favorecer mudanças no sistema de *self*. Mediante esses movimentos, enfatizo a relevância do desenvolvimento de uma metaposição no processo de reorganização do sistema de *self* quando novos signos emergem (Hermans, 2006; Hermans & Konopka, 2010), a partir das interações ocorridas no curso.

A partir do recorte abaixo, encontrei indicadores empíricos que remetem a uma análise interpretativa do processo de reorganização do sistema de *self* mediante o diálogo entre as posições, em que cada uma assume uma dominância conforme o contexto. Hermans (2006) utiliza a analogia do teatro, onde cada voz assume o comando no *palco* da experiência.

*Nisso a gente falha mesmo. A gente acha que a truculência é a resposta pra tudo, mesmo. **Eu mudei muito minha postura desde que eu cheguei.** Eu gosto de entrar no módulo e cumprimentar todo mundo, às vezes, eu solto uma brincadeirinha. Eu sou muito de conversar com eles, aí, quando eu tô na escolta, minha postura é outra, é uma postura muito mais rígida (Luther, 7º encontro - 18/07/2019).*

No contexto dos enunciados acima, os agentes discutem sobre a necessidade da padronização nos procedimentos de segurança e defendem que os adolescentes devem ser informados quanto aos procedimentos adotados, por exemplo, a exigência de terem que se deslocar com as mãos para trás, em silêncio e de cabeça baixa. Porém, os agentes salientavam que nem sempre o grupo de agentes de determinado plantão adota as mesmas exigências quanto aos procedimentos, o que gera repreensões para com os adolescentes, configurando, aparentemente, em uma injustiça, pois eles não sabem como devem proceder em determinadas situações, como exemplifica Luz: “*O agente brigar porque o menino falou: ‘bom dia, seu agente’, pelo amor de Deus!*”. Os enunciados de Luther refletem uma autoavaliação provocada pela fala de Luz. Ao julgar o comportamento de truculência como sendo uma falha, Luther realiza um movimento, a partir de uma metaposição, no qual constata as mudanças que fez em relação a essa atitude desde que iniciou sua participação no curso. Assim, inferimos que a posição Eu-agente-de-segurança vai perdendo a sua dominância e outra posição, a partir de um campo afetivo-semiótico que valoriza atitudes mais dialógicas em relação ao adolescente vai ganhando espaço no sistema de *self*. Segundo Hermans (2006), o desenvolvimento de uma metaposição mobiliza a reorganização do *self*, na medida em que busca estabilizar o confronto entre as posições dominantes e as posições emergentes.

Luther, também, observa em si a distinção entre duas posturas adotadas (os dois posicionamentos em diálogo), que se expressa no módulo como uma atitude de interagir com o adolescente e na escolta de ser *mais rígido*. Nesse cronotopo, Luther, que ainda fazia parte do grupo de escolta, se identificava com a posição Eu-agente-de-segurança, porém esboça a possibilidade de estar em outra posição, *conversando com os adolescentes*, ao entrar no módulo. Essa distinção adquire relevância nos encontros seguintes, quando Luther decide transferir-se da escolta para o módulo, fortalecendo o novo posicionamento Eu-agente-socioeducativo.

A Crônica, dispositivo mediacional utilizado pela facilitadora, também favoreceu o desenvolvimento de uma metaposição, pois Luther ouvia<sup>21</sup> a própria voz através desse instrumento, deixando-se interpelar pelos conceitos e sentidos analisados pela facilitadora.

*Infelizmente essa é a realidade, a gente não lida com bandido. Eles podem ser qualquer coisa, mas bandido eles não são não. (...) Então, assim, **infelizmente, eu vou ter que discordar da minha posição anterior**, né? Eles realmente não são bandidos. A cabeça deles ainda está completamente em construção e eles não têm a menor noção do que eles fazem na*

---

<sup>21</sup> Utilizei como metáfora a palavra “ouvia”, pois o texto das Crônicas continham partes das transcrições literais de falas dos participantes que desencadeavam atitudes autorreflexivas, pois reconheciam no texto a própria fala.

*rua e do que eles estão fazendo. Noção tem, porque eles fazem aquilo ali de forma consciente, mas assim, eles não entendem a completude, sabe? Parece que eles só enxergam um aspecto dos atos infracionais que eles cometem...* (Luther, 9º encontro - 01/08/2019)

À medida que o curso possibilita negociações de sentido, Luther busca aproximar-se do adolescente, o que implicou compreender que este não era um signo estigmatizado (icônico) como é reconhecido na cultura coletiva, mas trata-se de indivíduos, que estão *em construção*. Reconhecer que discorda de si mesmo é uma expressão que evidencia o diálogo interno e um confronto entre posições. Essa oposição no *self* continua a ser revista no encontro seguinte, após a leitura da Crônica, quando Luther nota o quanto oscila em relação aos afetos e signos que atribui ao adolescente.

*(...) eu percebi que a minha opinião, pelo menos a minha, em particular, ela vai e volta muito, ela vai e volta muito, eu não... eu não tinha percebido até a leitura da Crônica (risos). Sério é... Então, **eu tenho tanto conflito em relação a esses meninos**, porque eu não sei, eu acho que acontece uma coisa, a minha cabeça muda; acontece outra, minha cabeça muda de novo* (Luther, 10º encontro – 08/08/2019)

O fato de Luther perceber a própria instabilidade de opiniões e o conflito sobre os adolescentes revelam uma ambivalência. Segundo Rosa & Gonçalves (2013, p.307), “o nível de ambivalência que se mantém entre as perspectivas identitárias é funcional, porque garante a estabilidade pontual do sistema (resolução temporária) e simultaneamente a sua abertura a posteriores mudanças (possibilidade de novas resoluções)”. As posições, mediante o conflito, dialogam em busca de alcançar novamente a estabilidade no *self* (Hermans, 2006, Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Os posicionamentos que já estavam estabelecidos anteriormente, os quais nomeei como Eu-não-desviante, Eu-pedagogo, Eu-administrador, inicialmente dotado de vozes que dominavam pela intolerância em relação ao adolescente, agora emergem mediados por novos signos.

### Tabela 5

#### *Alternância de signos no sistema de self*

Mudanças desencadeadas mediante o conflito e a negociação de significados <i>(Clusters opostos evocando a síntese de um novo posicionamento através das ambivalências)</i>	
Inicialmente	No decorrer do curso
Eu-não-desviante – nutre preconceitos atribuindo o signo da incivilidade ao adolescente.	Eu-não-desviante - busca ser um “ <i>braço do Estado</i> ” para educar o adolescente e não punir.
Eu-pedagogo – compreendia o adolescente como imanentemente comprometido com o erro, propenso a aprender apenas o que é ruim.	Eu-educador – Considera que não há apenas uma adolescência, mas várias e que os adolescentes devem ser educados com a finalidade de promover o protagonismo desses adolescentes.
Eu-administrador – julga que o sujeito que não é produtivo não tem valor.	Eu-administrador - passa a empreender projetos que colaborem para o desenvolvimento de

	autonomia e inclusão social da família e do adolescente.
--	--

A instabilidade provoca o movimento entre as posições e negociações de significados, a partir de clusters opostos, permitindo que os posicionamentos dialoguem entre si, o que colabora para a mudança (ver Figura 5). Dessa forma, observamos, como um indicador desse processo, quando o Luther decide assumir o cargo no plantão dentro do módulo.

Durante a entrevista, que ocorreu aproximadamente dois meses depois que Luther havia assumido a função dentro do módulo, seus enunciados apresentam que dão margem à interpretação de que sua prática passa a ser mediada pela compreensão do adolescente a partir de novos campos semióticos e novos afetos:

*(...) eu estava partindo para uma... uma... um direcionamento da minha carreira que era completamente truculento, que era completamente violento, que era completamente de punir aquele adolescente que estava no sistema. Porque a minha visão era essa: já que o Estado não punia, eu vou punir da minha forma. Então, eu estava indo realmente por esse caminho. E o simples ato de falar, de compartilhar ideias, de desabafar, de colocar as minhas angústias para fora, já fez com que eu mudasse completamente esse pensamento. E, hoje, eu vejo que eu não sou um braço do Estado para punir, eu sou um braço do Estado para contribuir na ressocialização desse adolescente. Punir, jamais. (Luther, entrevista – 15/11/2019).*

Os enunciados evidenciam, também, uma posição reflexiva relativa ao processo vivido no decorrer do curso, momento em que Luther traduz os novos sentidos dados para a sua atuação profissional como agente socioeducativo.

Apesar dessas declarações não se pode desprezar que as mudanças não se dão na forma de uma guinada. Conforme reconhece Luther, as complexidades e contradições inerentes ao seu contexto de trabalho fazem com que ele oscile entre momentos de instabilidade e estabilidade, de concepções guiadas por novas e velhas orientações semióticas conforme os enunciados apresentados nesta seção.

## Considerações Finais

Ao longo desta dissertação busquei compreender o processo de desenvolvimento de um agente socioeducativo no período em que ele frequentou um curso de formação continuada.

Através de um levantamento bibliográfico, me aproximei do contexto laboral dos agentes socioeducativos e encontrei muitos pontos comuns à área de atuação desses profissionais, independente da região do país. Gostaria de destacar alguns aspectos que convergem com os indicadores extraídos do discurso de Luther:

### 1) Semiosfera criada em torno da cultura da cadeia.

A institucionalização de adolescentes com envolvimento infracional é histórica (como foi mostrado no capítulo inicial desta dissertação) e aproxima-se muito ao contexto das instituições criadas para sanções criminais. Desta forma, o ambiente de uma unidade socioeducativa de internação é representativo de um contexto criado para punição, apesar de encontrarmos referência nos documentos reguladores de que se trata de um estabelecimento educacional (ECA, Lei 8069, 1990, art. 112). Consonante a essas conjunturas, o levantamento bibliográfico apontou para a sensação de estranheza e de incongruência quando novos agentes socioeducativos iniciam sua atuação em uma unidade socioeducativa e se deparam com um ambiente, cujos signos circunscrevem olhares desfavoráveis à intenção de educar. No estudo de caso, essa semiosfera aparece como um indicador empírico a partir dos enunciados de Luther. As palavras *cadeia*, *cela*, *tranca* apareceram diversas vezes no discurso de Luther, em referência ao ambiente em que os adolescentes permaneciam no decorrer do período em que aguardam a audiência, indicando signos que canalizam atitudes que tendem a vislumbrar um caráter punitivo permeando os objetivos socioeducativos.

### 2) A suspeição do perigo em relação ao adolescente.

Muito difundida na cultura coletiva, a ideia de que a adolescência é um período turbulento, em que existe uma tendência até mesmo com explicações fisiológicas a respeito de processos afetivos conflituosos, que reduzem o entendimento sobre essa fase da vida (Lopes de Oliveira, 2006). Atrelada a essas explicações psicologizantes e médicas há a influência da mídia que colore o cenário da adolescência com as cores da violência urbana difundindo signos circunscritores que permeiam as relações dos adolescentes com educadores, pais e com a sociedade em geral. A cultura de significar o adolescente como perigoso também se mostrou muito presente nas pesquisas do levantamento bibliográfico realizado, denotando ser uma semiosfera do meio socioeducativo. Condizente com a cultura coletiva, os enunciados de Luther nos encontros iniciais indicam uma reprodução que se expressa na construção de relações permeadas pelo medo e/ou pela auto defesa no tocante ao contato com o adolescente. Luther expressa uma tendência a estar constantemente tenso e vigilante, esperando que uma situação do tipo “vida-ou-morte” ocorra, isso se agrava pelo fato de presenciar as audiências e sempre obter informações a respeito dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes. Além disso, relata o impacto que os escândalos que envolvem adolescentes difundidos na mídia causam na sua

própria atuação. É importante esclarecer que não se trata de considerar o participante como simplesmente guiado pelas concepções da cultura coletiva, ao contrário disso, ressalto a importância da sua agencialidade na interação com o adolescente, até pelo fato de ter escolhido a escolta, orientado pelo objetivo de se manter distanciado dos adolescentes.

### 3) Frustração relativa ao resultado das ações socioeducativas.

No discurso de Luther a significação do adolescente como incapaz, inarticulado para se comunicar, para aprender, para ler, mas com capacidade para comprar uma arma, para conseguir droga, para cometer atos infracionais. Ou seja, recai sobre o adolescente julgamentos a partir de um olhar canalizado pela cultura capitalista neoliberal nublado para enxergar as marcas da exclusão nesses indivíduos que não se colocaram no mercado de trabalho, que não se enquadraram nos padrões da competitividade, do mérito e do consumo. Esses olhares desacreditam na capacidade do adolescente para mudar suas trajetórias, não acreditam no seu potencial para assumir posturas mais autônomas e responsáveis. Justamente essa semiosfera acaba por sabotar o próprio trabalho socioeducativo de um modo geral.

Todos esses aspectos observados atingem o primeiro objetivo do trabalho, elucidando que os canalizadores de crenças e atitudes estavam presentes no discurso de Luther nos encontros iniciais do curso, quando ele contava apenas nove meses de atuação em uma unidade de internação, onde assumiu a função de escolta. É importante considerar essa questão da pouca experiência dele no cargo e ressaltar que o contexto inicial da sua atuação interagindo com as próprias experiências de vida e os posicionamentos que já havia construído no seu sistema de *self* o canaliza para atitudes mais austeras, e conseqüentemente o guiam para objetivos voltados para uma atuação mais policialesca e de segurança. Os seus discursos nos encontros iniciais foram analisados com base em quadros que forneceram uma imagem de um *self* organizado em sintonia com signos que não favoreciam uma atuação convergente com os princípios da socieducação.

As experiências de Luther no curso de formação continuada tiveram um papel catalisador no seu desenvolvimento. Não há como definir a causalidade direta dos processos catalíticos (Jensen, 2015; Cabell & Valsiner, 2014), mas podemos verificar como as experiências vividas no curso de formação tornaram-se significativas na motivação de Luther para buscar novas formas de interação com os adolescentes. Assim, compreendo os processos a partir de uma dinâmica tanto intrapessoal como interpessoal. Dessa forma, ao afirmar que o curso de formação foi um catalisador no desenvolvimento, intenciono ressaltar o aspecto relacional de um catalisador, ou seja, está relacionado ao desenvolvimento de Luther dentro do recorte específico das interações que realizou, das pessoas que compuseram o grupo, do momento em que a unidade em que trabalhavam estava passando (mudanças na escolta, remoção de servidores, etc.) enfim, uma soma de todo contexto favorecendo o processo. Outro fator importante no processo catalítico é relativo à cocriação de novos significados pelo grupo e novas compreensões a respeito das suas possibilidades de atuação, bem com de maneiras diversas de significar os pares, o adolescente e a si mesmo.

Elegi a Teoria do *Self* Dialógico como lente para compreender os mecanismos do processo de mudança com o foco nas dinâmicas dos posicionamentos de *self* mobilizados pela interação grupal e pela mediação semiótica. Assim, os resultados foram organizados através de oito *Quadros*, que buscaram expressar como o indivíduo significa e organiza sua experiência através do seu discurso. Nos *Quadros* de *um* a *quatro* trabalhei no sentido de identificar os posicionamentos de Luther nos encontros iniciais, os quais tinham sido construídos ao longo de sua história, antes de ingressar no sistema socioeducativo e durante os nove meses de experiência no cargo de agente socioeducativo. Nos quadros de cinco a oito foi possível verificar, através dos indicadores empíricos, a importância da mediação semiótica e da coconstrução de significados no processo de mudança.

A observação do processo de mudança, que configura o segundo objetivo específico deste trabalho, foi realizada à medida que novos signos surgiam, causando ambiguidade e confronto entre as posições de *self*, um novo posicionamento começa a emergir. Assim, no diálogo entre as posições há uma mudança na relação de dominância e subordinação entre as posições, no âmbito do espaço imaginário onde as posições se movem. Importante destacar, no decorrer da análise, fui instigada a buscar compreender como ocorre a estabilidade no *self* em meio ao jogo de ambivalências e ambiguidades provocado pelas interações no grupo. A esse respeito, elucidado a importância de mecanismos de auto-organização mediante a emergência de um metapositionamento que colaborou com o processo da busca pela estabilidade no sistema de *self*. Portanto, esta pesquisa aponta para um campo fértil em que outras pesquisas, a partir de diversos contextos, possam investigar a respeito do sistema de *self*, sua dinâmica nos processos de desenvolvimento e mecanismos de reorganização.

Quanto ao participante, tivemos notícias posteriormente de que ele tem gerido projetos com os adolescentes da unidade socioeducativa visando promover, entre eles, reflexões e processos de desenvolvimento.

Enfim, destaco, no âmbito desta pesquisa, contribuições de três naturezas. Primeiramente, as que se referem às implicações empíricas, salientando a relevância dos signos enquanto circunscritores e seu papel fundamental como canalizador nas ações educativas; e a permanente atualização do *self* quando em interações sociais, as quais podem configurar dispositivos para promoção de formação e desenvolvimento humano.

Em segundo lugar, destaco as implicações metodológicas, apontando as potencialidades desta pesquisa para oferecer dispositivos para a investigação dos processos subjetivos e aqueles que operam na fronteira entre cultura pessoal e cultura coletiva; e as vantagens desta abordagem para a interpretação, em profundidade, de processos de desenvolvimento mediados pelo contexto de trabalho.

Por último, as implicações sociais: resalto as contribuições do estudo para a qualificação da ação socioeducativa e da política pública de justiça juvenil; e o indico enquanto subsídios para a formação continuada de socioeducadores e trabalhadores da assistência social.

## Referências

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 6,(1), Art. 23. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-texte/1-05-1-23-e.htm>
- Andrade, A. de S. (2017). “*Aqui as flores nascem no Concreto*”: *Negociações nas atuações Laborais de Agentes Socioeducativos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Andrade, V. R. P. de. (2013). A mudança do paradigma repressivo em segurança pública: reflexões criminológicas críticas em torno da proposta da 1º Conferência Nacional Brasileira de Segurança Pública. *Sequência*, 67, 335-356. <https://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2013v34n67p335>
- Albuquerque, B. S. (2017). O agente de segurança socioeducativo: reflexões sobre a relação adulto e adolescente no contexto socioeducativo. *Psicologia em Revista*, 23(1), 237-255.
- Araújo, C. M., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2020). A Semiotic Approach to Developmental Transitions: A Young Woman’s Dedication to Religious Consecrated Life. In M. C. S. Lopes-de-Oliveira; A. U. Branco & S. F. D. C. Freire (Ed.) *Psychology as a dialogical Science: self and culture mutual development* (pp. 139-156). Switzerland: Springer Nature Switzerland.
- Bakhtin, M. (1979/2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1979).
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (12ª ed.). Tradução: Michel Labud e Yra Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec. (Publicado originalmente em 1929).
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (4ª ed.). Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Publicado originalmente em 1929).
- Bandeira, M. A. S. (2006). *Atos infracionais e medidas socioeducativas: uma leitura dogmática, crítica e constitucional*. Ilhéus: Editus.
- Barbato, S., Mieto, G. S. M. & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações. Metodologias qualitativas. In: M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beraldo (Orgs.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. (pp. 89-113). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Barbosa, D.R. (2009). A natureza jurídica da medida socioeducativa e as garantias do direito penal juvenil. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1 (1), 47-69. <https://doi.org/10.17921/2176-5626.n1p%25p>
- Barsaglini, R. A., & Vaillant, C. B. (2018). “Um agente prisional de menor”: identidade e percepções do agente socioeducativo sobre a instituição, os adolescentes e a sua ocupação. *Saúde e Sociedade*, 27, 1147-1163.



- Baxter, L. (2004). Relationships as dialogues. *Personal Relationships*, 11, 1-22.
- Bertau, M. C. (2012). Exploring Voice: A Psycholinguist's Inquiry into the Dynamic Materiality of Language. In: M. C. Bertau, M. M. Gonçalves, P. T. F. Raggatt (Eds) *Dialogic formations: investigations into the origins and development of the dialogical self* (41-68). Charlotte, N. C.: IAP - Information Age Publishing.
- Bisinoto, C.; Oliva, O. B.; Arraes, J.; Galli, C. Y.; Amorim, G. G. de; Stemler, L. A. de S. (2015). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20 (4), pp. 575-585.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Proposições*, 17(2), 139-155.
- Branco, A. U. (2010). Dialogical *self* conceptualizations along the dynamics of cultural canalizations processes of *self* development. In: 6th Dialogical *Self* Conference, Atenas.
- Branco, A. U. (2016). Values and their ways of guiding the psyche. In : J. Valsiner, P. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, V. Dazzani. (Eds). *Annals of Theoretical Psychology: Psychology as the science of human being* (pp. 225-244). Switzerland: Springer.
- Branco, A. U., Freire, S. F. D. C., Roncancio-Moreno, M. (2020). Dialogical *Self* System Development: The Co-construction of Dynamic *Self*-Positionings Along Life Course. In M. C. S. Lopes-de-Oliveira; A. U. Branco & S. F. D. C. Freire (Ed.) *Psychology as a dialogical Science: self and culture mutual development* (pp. 53-72). Switzerland: Springer Nature Switzerland.
- Brasil. (1927). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº. 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Rio de Janeiro: Coleção de Leis Brasileiras (CLB). Recuperado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm).
- Brasil. (1979). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei federal n. 6.697, de 10 de Outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília: Diário Oficial da União. Recuperado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm).
- Brasil (1988). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil. (1990). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei federal n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm).
- Brasil.(2006). Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, Resolução N.º 119, de 11

- de Dezembro de 2006. Dispõe sobre criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>.
- Brasil. (2012). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: SINASE. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)
- Brasil. (2019). Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros/ Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP.
- Brasília. (2018). Anuário do atendimento socioeducativo inicial do Núcleo de Atendimento Integrado-NAI/UAI-DF 2017. ASCON: Secria. Disponível em: <http://www.crianca.df.gov.br/nai-lanca-anuario-com-estatisticas-do-sistema-socioeducativo>.
- Brasília. (2020). Anuário do atendimento socioeducativo inicial do Núcleo de Atendimento Integrado-NAI/UAI-DF 2020. ASCON: Secria. Disponível em: <http://www.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/1.-ANUA%CC%81RIO-2020-revisa%CC%83o-03-10-2020.pdf>.
- Cabell, K. R. & Valsiner, J. (2014). Systematic Systemics: Causality, Catalysis, and Developmental Cybernetics. In : J. Valsiner & K. R. Cabell. *The Catalysing Mind : beyond models of causality* (pp. 3–13). New York: Springer.
- Câmara Legislativa do Distrito Federa. Lei nº 5351, de 4 de Junho de 2014. Dispõe sobre a criação da carreira Socioeducativa no Quadro de Pessoal do Distrito Federal. Recuperada de: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/77021/Lei\\_5351\\_04\\_06\\_2014.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/77021/Lei_5351_04_06_2014.html)
- Colombo, I. (2006). Adolescência infratora paranaense: história, perfil e prática discursiva. Tese de Doutorado em História. Universidade de Brasília.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha—2 ed: Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, C. A. C. (2007). *Processos dialógicos de auto-organização e mudança: um estudo microgenético*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho. Portugal.
- Cunha, C. A. C., Salgado, J., & Gonçalves, M. M. (2012). The dialogical *self* in movement: Reflecting on methodological tools for the study of the dynamics of change and stability in the *self*. In : E. Abbey & S. Surgan (Eds). *Emerging methods in psychology*. (pp. 65-100). London: Transaction Publishers.
- Cunha, G. G., Oliveira, M. C. S. L. D., & Branco, Â. U. (2020). Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Cunha, G. G. (2019). *A Socioeducação sob a perspectiva dos agentes que cuidam dela: das crenças à reflexão teórica*. (Qualificação de Tese de Doutorado – não publicada). Universidade de Brasília.

- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive productions of selves. *Journal for Theory of Social Behavior*, 20 (1): 43-63.
- Fleury, S. (2018). Capitalismo, democracia, cidadania-contradições e insurgências. *Saúde em Debate*, 42, 108-124.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152.
- Freire, S. F. de C. D. (2008). *Concepções Dinâmicas de Si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2016). A teoria do *self* dialógico em Perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25-33.
- Gratier, M. & Bertau, M. C. (2012). Polyphony: A Vivid Source of *Self* and Symbol. In: M. C. Bertau, M. M. Gonçalves & P. T. F. Raggatt (Eds) *Dialogic formations: investigations into the origins and development of the dialogical self* (85-119). Charlotte, N. C.: IAP - Information Age Publishing.
- Goffman, E. (1974/1986). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31.  
<https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017, January). Case study research: Foundations and methodological orientations. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hermans, H. J. M. (1996). Opposites in a dialogical *self*: Constructs as characters. *The Journal of Constructivist Psychology*, 9, 1–26.
- Hermans, H. J. M. (1999). Dialogical thinking and *self*-innovation. *Culture & Psychology*, 5, 67-87.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical *self*: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical *self*. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130.
- Hermans, H. J. M. (2004). The dialogical *self*: Between exchange and power. In H. Hermans & G. Dimaggio (Eds.). *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 13-28). New York: BrunnerRoutledge.
- Hermans, H. J. M. (2006). The *self* as a theatre of voices: Disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147-169.

- Hermans, H. J. M., Kempen, H., & van Loon, R. (1992). The dialogical *self*: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hermans, H. J. M. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory : positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York: Cambridge University Press.
- Jacinto, A. G. & Bonalume, C. B. (2019). Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. *Ver. Katálysis*, 22(1), 160-170. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p160>.
- James, W. (2008). *The principles of psychology*. Disponível em : <http://psycclassics.yorku.ca/james/principles/index.htm>. Publicado originalmente em 1890.
- Jensen, M. (2015). Catalytic models developed through social work. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 49(1), 56-72. <http://doi.org/10.1007/s12124-014-9291-1>
- Kodden, B. & Hupkes, L. (2019). Organizational environment, personal resources and work engagement as predictors of coaching performance. *Journal of Management Policy and Practice*, 20(3), 53-71.
- Konzen, A. A. (2015). Parâmetros da segurança socioeducativa. In: Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação geral do Sistema de Atendimento Socioeducativo. Matriz de formação do sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): Coletânea de artigos. Brasília, UnB. p. 331-356.
- Lawrence, J. A., Dodds, A. E., & Valsiner, J. (2004). The many faces of everyday life: Some challenges to the psychology of cultural practice. *Culture & Psychology*, 10(4), 455-476.
- 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. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.6.6.2.125-140>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically : interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.; Information Age Publishers.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 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(2), 259-272.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: Paiva, I. L.; Souza, C.; Rodrigues, D. B. (orgs.). *Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. (p. 79-99). Natal: EDUFRN,.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do *self* e processos de hiperindividualização: Interrogações à psicologia dialógica. *Psicologia USP*, 27(2), 201-211.

- Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (2019). Living by and despite violence and vulnerability: contributions of semiotic cultural psychology to communities and subjectivities. *International Conference on Theoretical Psychology*.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. & Mendes-Nascimento, P. P. (2020, aceito). Análise de Trajetórias e o Estudo do Desenvolvimento Psicológico Adulto. *Psicologia em Revista*.
- Lotman, I. (1996). Acerca de la semiosfera. In: I. Lotman, *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. (Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro) Madrid: Cátedra.
- Marinho, F. C. (2012). Mudanças resistências e composições na justiça juvenil: abordagem comparativa entre França e Brasil. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meireles, C. de C. (2017). *Entre a educação e a disciplina: sobre agentes socioeducativos do Estado do RJ*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Menezes, C. A. (Maio, 2005). Os limites da idade penal. Trabalho apresentado no I SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, São Paulo. Recuperado de: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000082005000200051&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200051&lng=en&nrm=abn).
- Moore, H., Jasper, C. & Gillespie, A. (2011). Moving between frames: The basis of the stable and dialogical self. *Culture & Psychology*, 17(4) 510–519. DOI: 10.1177/1354067X11418542.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London: Arnold.
- Peirce, C. S. (1958). *Collected Papers of Charles S. Peirce*. Vols. 7-8. Ed. A. W. Burks. Cambridge: Harvard University Press.
- Pimentel, E., de Araújo, N. R., & da 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).
- Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Editora Contexto.
- Raniere, E. (2014). *A invenção das Medidas Socioeducativas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rengifo-Herrera, F. J. (2014). *Ontogênese da violência na perspectiva da psicologia cultural: um estudo idiográfico com meninos brasileiros e colombianos*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília.
- Rizzini, I. (2008). *O Século Perdido: Raízes Históricas da Políticas Públicas para a Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Rizzini, Irene (2009). Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830-1990). Em: F. Pilotti & I. Rizzini (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (pp. 97-149). 2ª edição. São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, C. D., Oliveira, V. C. & Rocha, R. L. S. (2017). Brazil. In Decker, S. H. & Marteache, N. (Eds.), *Internationa Handbook of Juvenile Justice*. (pp.71-90). Switzerland: Springer.
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. U. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610.
- Roncancio-Moreno, M. R. (2015). Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18396>
- Rosa, C., & Gonçalves, M. M. (2013). Estratégias dialógicas de auto-organização da identidade: psicoterapia e reestruturação da gestão interna. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 305-312.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Seguindo a receita do poeta tecemos a Rede de Significações e este livro. In M. C. RossettiFerreira., K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 15-19). Porto Alegre: Artmed.
- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: Social, personal, and (un) conscious. In: A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social cultural psychology* (608-624). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salgado, J., Cunha, C., & Bento, T. (2013). Positioning Microanalysis: Studying the Self Through the Exploration of Dialogical Processes. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 47, 325–353. <http://dx.doi.org/10.1007/s12124-013-9238-y>.
- Santana, A. C. (2010). *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Santana, A. C. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento Humano: aproximações e uma perspectiva semiótica e dialógica. In: M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beraldo. *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação* (pp. 13-32). Campinas, SP: Alínea.
- Santos, A. L. C., & Lucas, D. C. (2018). A relação entre criminogênese e práticas penais e o debate sobre a teoria da ação entre subjetivistas e objetivistas. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 8(1).
- Santibanez, D. A. C. S. (2016). *Sujeição criminal e inclusão marginal no sistema socioeducativo: uma análise qualitativa das percepções de agentes no meio aberto e fechado*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

- Secretaria de Estado de Gestão Administrativa e Desburocratização do Distrito Federal - SEGAD E  
Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal -  
SECRIA. Portaria Conjunta N° 10, DE 02 de Julho de 2015. Publicada no Diário Oficial do  
Distrito Federal de 03/07/2015, p.3.
- Sereno, G. C. (2015). *O agente socioeducativo: possibilidades e impossibilidades da 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),  
379-385.
- Silva. A. P. S.; Rosseti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: Limites e  
possibilidades no desenvolvimento. In M. C. Rossetti-Ferreira., K. S. Amorim, A. P. S. Silva, &  
A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp.  
88-104). Porto Alegre: Artmed.
- Silva Filho, W. J. & Dazzani, M. V. (2013). *Self, sign, belief, and agency*. *Interações*, 9(24), 70-92.
- Silva, R. F. da, Coscioni, V., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2020). O convívio de adolescentes em  
medida socioeducativa com os agentes socioeducativos. *Revista da SPAGESP*, 21(1), 77-91.
- Souza, D. A. D. C. de, De Oliveira, D. D., & Silva, G. B. (2019). Centros de Internação e Sujeição  
Criminal: As Percepções dos/as Agentes do Sistema Socioeducativo de Goiânia. *Revista  
TOMO*, (35), 47-80.
- Uhlein, M. R. C. (2009). Um paralelo entre a internação provisória e a prisão preventiva: a falácia da  
proteção integral. Dissertação de Mestrado em Ciências Criminais. Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Valente, F. P.R. & Lopes de Oliveira. M. C. S. (2017) Adolescência e a responsabilização  
socioeducativa: Aspectos históricos, filosóficos e éticos. In: M. H. Zamora e M. C. Lopes de  
Oliveira (Orgs). *Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos  
humanos*. (pp.32-51). Curitiba: Appris.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the *self*. *Theory &  
Psychology*, 12(2), 251-265.
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogical *self*: Hierarchical dynamics of  
semiotic mediation. *New ideas in Psychology*, 23(3), 197-206.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto  
Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *Invitation to cultural psychology*. London: Sage
- Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in Human Psychology*. Aalborg, Denmark:  
Springer.

- Vieira, M. M. (2015). *A socioeducação na percepção do agente socioeducador: um estudo no Distrito Federal*. 299f Dissertação. Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Vinuto, J., de Oliveira Abreo, L., & Gonçalves, H. S. (2017). No fio da navalha: efeitos da masculinidade e virilidade no trabalho de agentes socioeducativos. *plural*, 24(1), 54-77.
- Vinuto, J. (2019). “O outro lado da moeda”: O trabalho de agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro.
- Vogel, A. (2009). Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In F. Pilotti & I. Rizzini (Org), *A arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (pp. 287-321). (2ª Ed). São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. (2014). Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal: Uma cartografia analítica. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 2, p. 139-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a09.pdf>
- Yokoy de Souza, T., Branco, A. M. C. U. D. A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.
- Yokoy de Souza, T. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012). O contexto das medidas socioeducativas: promoção da paz ou valores da cadeia? In: Branco & Lopes de Oliveira (orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 291-309). Porto alegre: Mediação.
- Yokoy, T. & Rengifo-Herrera, F. J. (2020). Affective-Semiotic Fields and the Dialogical Analysis of Values and Interpersonal Relations in Socio-educational Contexts. In M. C. S. Lopes-de-Oliveira; A. U. Branco & S. F. D. C. Freire (Ed.) *Psychology as a dialogical Science: self and culture mutual development* (pp. 95-114). Switzerland: Springer Nature Switzerland.



## ANEXOS

## ANEXO I

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Agente socioeducativo em curso: Análise dialógico-desenvolvimental dos posicionamentos dinâmicos de si*”, de responsabilidade de *Beatriz de Paula Batista El Khouri*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar suas percepções e narrativas após ter participado do curso do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, intitulado “Agente Socioeducativo: uma identidade em construção”*. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como o áudio da entrevista gravado em arquivo e sua posterior transcrição, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada, a qual será gravada através de um aparelho celular e posteriormente transcrita, ambos arquivos*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com os estudos sobre a socioeducação e sobre os cursos de formação que são oferecidos para os agentes socioeducativos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 62 99124-4554 ou pelo e-mail [beatrizpbk@gmail.com](mailto:beatrizpbk@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *[explicitar a forma de devolução dos resultados aos participantes - quando couber]*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

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

## ANEXO II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Eixo das perguntas

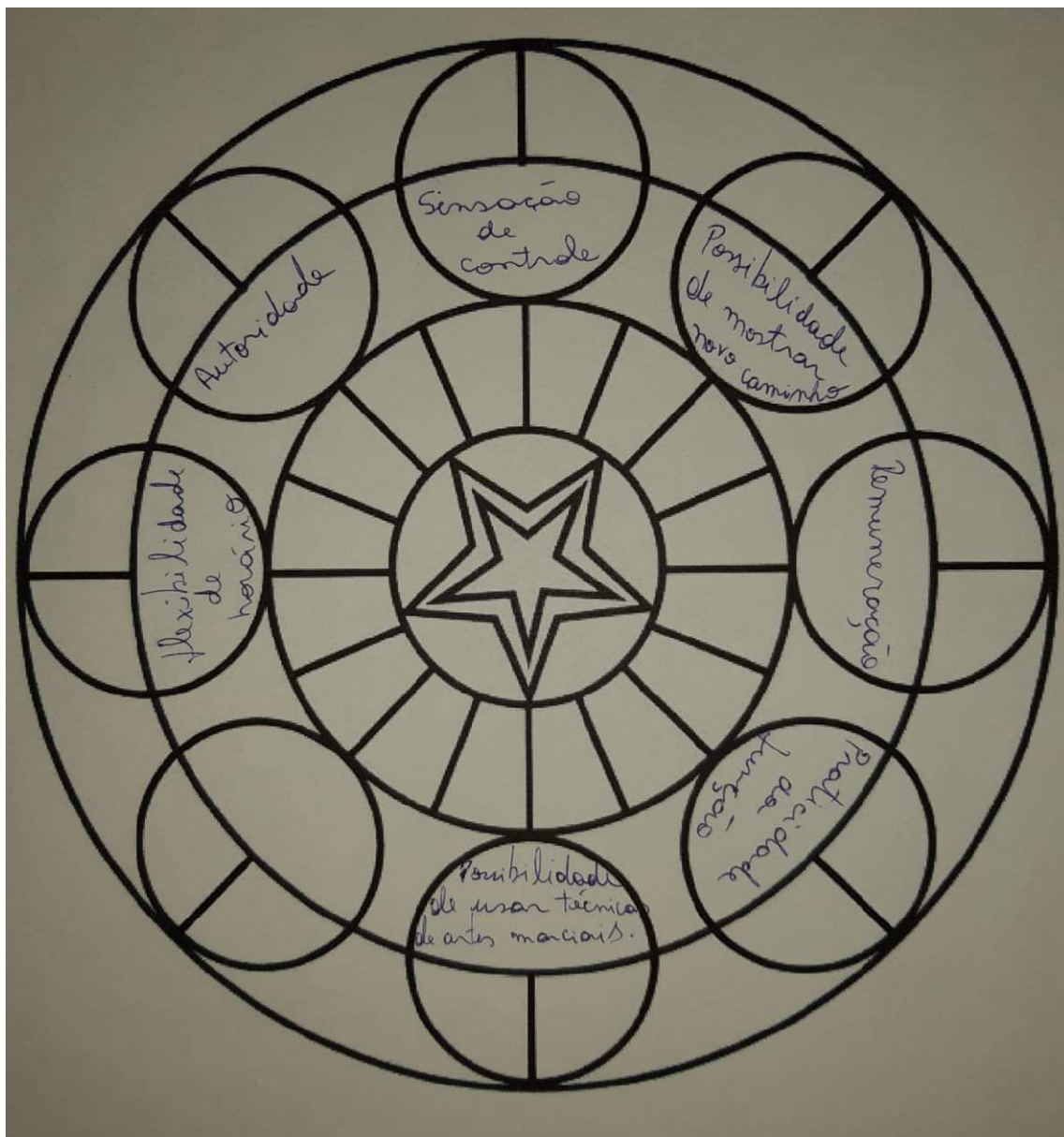
- I – Percepção sobre o papel do agente socioeducativo
- II – Percepção sobre o adolescente
- III – Como Luther se percebe neste contexto
- IV – O que motivou a construção do projeto de intervenção
- V – Colaboração da história de vida na construção de si enquanto agente socioeducativo

#### Entrevista semiestruturada

- 1- Em seu projeto com a Morena, vocês privilegiam a família como *locus* principal para a ressocialização e como rede de apoio para a mudança nas trajetórias dos adolescentes. De onde partiu essa idéia? A partir de quais das suas crenças você decidiu dar atenção para um projeto envolvendo a família?
- 2- E o seu projeto inicial? No que pensou?
- 3- No primeiro encontro a sua fala retratou que você considera que o papel do agente socioeducativo é um papel de fazer a segurança. Você poderia comentar essa opinião?
- 4- Eu extraí um trecho da sua fala no segundo encontro e vou ler “*a gente não responsabiliza o adolescente. Inclusive a nossa própria lei não responsabiliza o adolescente*”. Isso mostra uma maneira, que foi muito falada nos encontros, sobre uma visão que se tem sobre o adolescente, o que ele é e o que se pode ou deve fazer por ele. Após esse caminhar juntos e compartilhando tantas vivências, como você pode descrever a sua visão do adolescente, hoje.
- 5- No decorrer do curso eu vi os seus colegas falarem que você parece um personagem, que você é, no fundo, um passa-pano e que no trabalho você se mostra de maneira diferente da que se mostra no curso. Como você percebe isso?



ANEXO III

RECURSO MEDIACIONAL - MANDALA



## ANEXO IV

## QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (Parte de um recurso mediacional)

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

**CURSO DE EXTENSÃO**  
**AGENTE SOCIOEDUCATIVO – UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

4) Se um adolescente muito próximo e querido pra mim cometesse um ato infracional e recebesse uma medida socioeducativa de internação, sob os cuidados de quem, aqui do grupo, eu gostaria que ele ficasse? Por quê? Que características e comportamentos esse(a) agente apresenta que você considera favoráveis para a recuperação do adolescente?

Eu gostaria que ficasse aos cuidados da Agente Sueli ou Agente Thiago, ambos apresentam características ausentes em mim, a afetividade. Creio que o Agente Thiago é ainda mais completa por apresentar a afetividade, mas sem deixar de ser "duro" quando necessário. A Agente Sueli por sua vez tem a conduta necessária para quebrantar um agente em vias de perdidas para o mundo do crime.