

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CAMPUS DO PANTANAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EIZA NÁDILA BASSOLI**

**VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DO**  
**EDUCADOR SOCIAL DE CASAS DE ACOLHIMENTO**

**CORUMBÁ - MS**

**2017**

**EIZA NÁDILA BASSOLI**

**VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DO  
EDUCADOR SOCIAL DE CASAS DE ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Catherina Neumann Figueiredo.

**Corumbá - MS**

**2017**

**EIZA NÁDILA BASSOLI**

**VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DO  
EDUCADOR SOCIAL DE CASAS DE ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Catherina Neumann Figueiredo.

Aprovada em: 30/01/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Catherina Neumann Figueiredo (Orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edelir Salomão Garcia  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Canez da Cruz Lima  
Universidade Federal Fluminense - UFF

Corumbá - MS

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às três pequenas grandes mulheres que muita diferença fizeram e fazem todos os dias em minha vida. Assim, pequenas na estatura, mas gigantes quanto à importância que possuem para a minha constituição enquanto um ser humano melhor enumero-as pela ordem de existência.

A minha mãe Neuza, parceira de todas as horas, pelo exemplo de caráter, coragem, honestidade e loucura, visto que ao me ver em sofrimento diante de um livro esgotado que se fizera muito importante neste estudo, resolveu pedi-lo a ninguém menos que Christophe Dejourn e... o obteve.

A minha orientadora Vanessa, pela confiança, credibilidade e acessibilidade concedida não apenas por intermédio do seu tempo e disposição em sanar as minhas dúvidas e angústias intelectuais existentes desde a graduação, mas também pelo desfrute de sua companhia e amizade.

A minha companheira Fabiana, pelo apoio, compreensão e compartilhamento do momento acadêmico o qual foi regado por risadas, saudades, estresses, desentendimentos, lágrimas e aconchego.

## AGRADECIMENTOS

Em virtude da ajuda direta prestada para o desenvolvimento desta pesquisa, agradeço imensamente às professoras Suzana Canez da Cruz Lima e Edelir Salomão Garcia, por todo auxílio e conhecimento científico ofertados; às duas Secretarias Municipais de Assistência Social das cidades onde o estudo foi realizado, pela disponibilização de informações e autorizações que se fizeram necessárias; às coordenadoras das Casas de Acolhimento, pela recepção e acesso à instituição; e, principalmente, às Educadoras Sociais participantes, pela paciência, confiança e tempo a mim concedidos.

Já quanto à ajuda indireta, porém não menos importante, agradeço às minhas amigas “gordinhas” de trabalho Ana Vitória e Claudia Letícia, pelo companheirismo e compreensão; ao meu amigo “socorrista” Petter por toda manutenção e suporte técnico de informática; e às minhas vizinhas Silvia, pela troca de ideias sempre saudáveis e Yanet, pelas ajudas de tradução.

**“Que a morte de tudo em que acredito  
Não me tape os ouvidos e a boca  
Porque metade de mim é o que eu grito  
Mas a outra metade é silêncio”  
(Oswaldo Montenegro)**

BASSOLI, Eiza Nádila. **Vivências de prazer e sofrimento no trabalho do educador social de Casas de Acolhimento.** 2017, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá - MS: UFMS, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa sob a ótica teórico-metodológica da Psicodinâmica do Trabalho o prazer e o sofrimento envolvidos no labor dos educadores sociais de duas Casas de Acolhimento para crianças e adolescentes, localizadas em cidades distintas da região do Pantanal sul-matogrossense. Para isso, buscou-se investigar as condições e a organização do trabalho, a diferença entre trabalho prescrito e real, a capacitação e formação, e a falta de regulamentação e valorização profissional, enquanto elementos geradores de custo afetivo, sofrimento patogênico e adoecimento ou de realização e prazer para os educadores sociais que lidam com crianças e adolescentes institucionalizados. Visando levantar as características socioeconômicas e demográficas foi aplicado um questionário de cunho qualitativo com perguntas relativas à formação acadêmica e ao trabalho dos indivíduos pesquisados, bem como utilizadas tais informações para complementar uma entrevista individual composta por perguntas semiestruturadas sobre a relação subjetiva estabelecida entre o trabalhador e a sua atividade laboral diária, a qual teve suas respostas gravadas e posteriormente apreciadas por meio da Análise de Núcleo de Sentido. Já para descrever o ambiente laboral e traçar o perfil de alguns fatores que pudessem estar contribuindo para o processo de adoecimento no trabalho, foi aplicado também o instrumento quantitativo Inventário sobre Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA). Assim, com base nos resultados alcançados pode-se constatar que as Casas de Acolhimento estudadas se caracterizam: 1) por uma organização de trabalho marcada por diferenças consideráveis entre o trabalho prescrito e real; 2) pela existência de relações socioprofissionais conflituosas entre os superiores hierárquicos e as educadoras sociais; 3) pela falta de reconhecimento do desempenho das educadoras sociais; 4) pela presença do custo afetivo acarretado ao trabalho; 5) pela apresentação de custo cognitivo advindo da necessidade do uso constante da criatividade e da inteligência prática e; 6) pela realização profissional interligada à identificação com as tarefas executadas e ao orgulho pelo trabalho realizado. Nesse sentido, visando combater o sofrimento e alcançar o aumento do prazer das educadoras sociais, conclui-se que há a necessidade de se reivindicar a efetivação de alguns processos e condições de trabalho já prescritos para o serviço, construir e estabelecer um espaço para a fala, apoio, orientação e a troca de experiências entre os membros da equipe e, empenhar-se na busca pela regulamentação profissional deste ofício.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Psicodinâmica do Trabalho. Assistência Social.

BASSOLI, Eiza Nádila. **Experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo de los educadores sociales de las Casas de Albergue.** 2017, 127 f. Disertación (Maestría en Educación) Programa de Postgrado en Educación, área de concentración en Educación Social, del *Campus* do Pantanal de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá - MS, 2017.

## RESUMEN

Esta investigación analiza sobre la óptica teórica-metodológica de la Psicodinámica del trabajo, el placer y el sufrimiento envueltos en la labor de los educadores sociales de las dos Casas de Albergue para niños y adolescentes, localizadas en ciudades distintas de la región de Pantanal Sul-Mato-Grossense. Para eso se buscó investigar las condiciones diferentes y la organización de trabajo, la diferencia entre trabajo establecido y el real, la capacitación y formación y la falta de reglamentación y valorización profesional en cuanto los elementos generadores de costo afectivo, sufrimiento patogénico y dolencias o de la realización y agrado para los educadores sociales que lidian con niños y adolescentes institucionalizados. Intentando levantar las características socioeconómicas y demográficas fue aplicado un cuestionario de naturaleza cualitativa con preguntas relativas a la formación académica y al trabajo de los individuos investigados, bien como utilizadas tales informaciones para complementar una entrevista individual compuesta por preguntas semiestructuradas sobre la relación subjetiva establecida entre el trabajador y la actividad laboral diaria, para lo cual obtuve respuestas que fueron grabadas y posteriormente apreciadas por medio del análisis de Núcleo de Sentido. Ya para describir el ambiente laboral y trazar el perfil de algunos factores que pudiesen estar contribuyendo para el proceso de enfermedad en el trabajo fue aplicado también en el instrumento cuantitativo el Inventario sobre Trabajo y Riesgo de enfermedad (ITRA, sigla en portugués). Así, con base en los resultados alcanzados se puede constatar que las Casas de Albergue estudiadas se caracterizan: 1) por una organización de trabajo marcada por diferencias considerables entre el trabajo determinado y el real; 2) por la existencia de relaciones socio profesionales conflictivas entre los superiores jerárquicos y las educadoras sociales; 3) por la falta de reconocimiento del desempeño de las educadoras sociales; 4) por la presencia del costo afectivo causado al trabajo; 5) por la presentación del costo cognitivo proveniente de la necesidad del uso constante de la creatividad y de la inteligencia práctica y; 6) por la realización profesional unida a la identificación con las tareas ejecutadas y al orgullo por el trabajo realizado. En ese sentido, intentando combatir el sufrimiento y alcanzar el aumento del placer de las educadoras sociales, se concluye que hay la necesidad de reivindicarse la efectividad de algunos procesos y condiciones del trabajo ya establecidas para el servicio, construir y establecer un espacio para el hablar, apoyo, orientación y el intercambio de experiencias entre los miembros del equipo y, en pensar en la búsqueda por la reglamentación profesional de este oficio.

**Palabras Clave:** Educación no formal. Psicodinámica del Trabajo. Asistencia Social



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil, quantidade e atividades de trabalho do Educador Social de Casas de Acolhimento .....	35
Quadro 2 – Perfil socioeconômico das Educadoras Sociais pesquisadas .....	59
Quadro 3 – Resultados da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) .....	71
Quadro 4 – Resultados da Escala de Custo Humano do Trabalho (ECHT) .....	79
Quadro 5 – Resultados da Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST) .....	96
Quadro 6 – Resultados da Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT) .....	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANS** – Análise de Núcleo de Sentido

**B.O.** – Boletim de Ocorrência

**CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBIA** – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência

**CBO** – Classificação Brasileira de Ocupações

**CCJ** – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado

**CPI** – Comissão Parlamentar de Inquérito

**CRIAM** – Centro de Recuperação e Integração de Atendimento ao Menor

**EACT** – Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho

**EADRT** – Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**ECHT** – Escala Custo Humano no Trabalho

**EIPST** – Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho

**FEDEM** – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

**FUNABEM** – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

**ITRA** – Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento

**LDBEN** – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LOAS** – Lei Orgânica de Assistência Social

**NOB-RH/SUAS** – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social

**ONU** – Organizações das Nações Unidas

**ONG** – Organização Não Governamental

**PIA** – Plano Individual de Atendimento

**PL** – Projeto de Lei

**PNABEM** – Política Nacional do Bem-Estar do Menor

**PNAS** – Política Nacional de Assistência Social

**SAM** – Serviço de Assistência a Menores

**SCIELO** – do inglês “Scientific Eletronic Library Online”

**SUAS** – Sistema Único de Assistência Social

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DO EDUCADOR SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL .....</b>	<b>16</b>
2.1 A HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E DOS PROCESSOS “EDUCATIVOS” DEDICADOS À CRIANÇA ACOLHIDA NO BRASIL .....	16
2.2 O SUJEITO DE DIREITO E O ECA .....	27
2.3 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL DE ACOLHIMENTOS INSTITUCIONAIS .....	31
2.4 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO DO ACOLHIMENTO .....	38
<b>3 O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO .....</b>	<b>45</b>
3.1 DESENVOLVIMENTO E CONCEITUALIZAÇÃO .....	45
3.2 MATERIAL E MÉTODOS .....	56
3.2.1 Local .....	57
3.2.2 Sujeitos .....	58
3.2.3 Instrumentos .....	60
3.2.4 Procedimentos .....	67
3.2.5 Análise dos dados .....	68
<b>4 RESULTADOS .....</b>	<b>70</b>
4.1 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	70
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por estudar prazer e sofrimento diante do trabalho exercido dentro de Casas de Acolhimento surgiu a partir da inserção dessa mestranda como psicóloga na Secretaria Municipal de Assistência Social da cidade de Ladário/MS. Nesta função tornou-se capaz observar a existência do sofrimento nos educadores sociais em decorrência do estabelecimento de contato destes com as histórias de vida e com o estado físico e emocional apresentados pelas crianças e adolescentes ao chegarem à instituição de acolhimento, bem como pela falta de valorização e de reconhecimento demonstrados pelos familiares do público alvo atendido, frente ao trabalho de cuidado exercido por estes profissionais.

Por sua vez, pode-se constatar também que estes educadores não recebiam orientações para lidar com os efeitos psíquicos e sociais advindos desse contato com a violência, enfrentada de maneira rotineira no trabalho, nem adquiriam capacitações específicas sobre as atividades a serem desenvolvidas junto ao público infanto-juvenil atendido, mesmo já existindo políticas prescritas e voltadas para esta finalidade, tais como a Política Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (BRASIL, 2011) e a Política Nacional de Educação Permanente (BRASIL, 2013). Com isso, as ações executadas pelos educadores e direcionadas para as crianças e para os adolescentes acabavam por serem desempenhadas, na maioria das vezes, com base em experiências e aprendizagens práticas do dia a dia e sem a existência de nenhuma formação específica.

Entende-se que, junto a essa questão, a falta de regulamentação da profissão de educador social se constitui em outro problema que vai além do desenvolvimento e do processo de trabalho no contexto do acolhimento, podendo se configurar também como um fator gerador de sofrimento, pelo fato de não proporcionar ao coletivo de trabalhadores o status de reconhecimento profissional pelas atividades realizadas, e não possibilitar um plano de carreira previsto e delimitado. A este respeito é possível se fazer alusão ao Projeto de Lei nº. 5346, de 03 de junho de 2009, que dispõe sobre a criação da profissão do educador social, atualmente em trâmite junto às comissões do parlamento federal e não aprovado até o momento, em função da não concordância dos próprios representantes da classe interessada ao que está previsto pelo projeto, já que além de não contemplar a necessidade de uma formação acadêmica nem determinar sua especificidade, este documento também não traria restrições ao desempenho da profissão por trabalhadores de outras áreas.

Outra proposta lançada sobre a regulamentação da profissão de educador social, no ano de 2015, refere-se ao Projeto de Lei do Senado nº 328/2015, que apesar de contemplar em seu formato original a possibilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estabelecerem níveis diferenciados de admissão de educadores sociais de acordo com a escolaridade, bem como atribuir a estes entes federados a competência de elaborarem os Planos de Cargos Carreira e Remuneração desta profissão, tal projeto já teria sofrido emenda durante a votação da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado (CCJ), tendo assim, estas sugestões sido suprimidas (BRASIL, 2015b).

Dessa maneira, diante do custo afetivo empreendido para a realização das atividades nesse contexto, somado às exigências cognitivas para a efetuação de um trabalho que mantém uma distância com o (não) prescrito, bem como da falta de reconhecimento da profissão e das condições de trabalho consideradas insuficientes e inadequadas para o desenvolvimento do cuidado, surgiu a intenção de compreender como se dão as vivências de trabalho relacionadas ao risco de sofrimento patogênico e adoecimento, mas também capazes de gerar realização e prazer, já que mesmo em um contexto laboral repleto de situações adversas a maioria dos trabalhadores não desenvolve doenças mentais nem abandona o emprego (LANCMAN; SZNELWAR, 2011).

Enquanto objetivo geral esta pesquisa teve por intuito compreender como se dão as vivências de prazer e de sofrimento no trabalho dos educadores sociais atuantes em duas casas de acolhimento para crianças e adolescentes, no ano de 2015, localizadas na região do pantanal sul-mato-grossense, a fim de que as vivências de prazer, já existentes, fossem reconhecidas e reforçadas, enquanto que os fatores conflitantes com os desejos internos dos educadores e desencadeadores de sofrimento fossem identificados e expostos às coordenações das instituições tendo em vista que a posteriori estas venham, na medida do possível, juntamente com o grupo pesquisado, a propor e implantar mudanças capazes de alterá-los e transformá-los, de modo a melhorar assim as condições laborais e aumentar as vivências de prazer dessa classe de trabalhadores.

Para isto, foram elencados como objetivos específicos: mapear os processos e condições de trabalho das duas instituições estudadas; verificar se a capacitação e formação dos educadores sociais correspondem ao preconizado pela Política Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Brasil, 2011), conforme a lei nº 8.742/93 e suas alterações na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 12.435/2011, no que diz respeito ao aspecto criativo e criador da Educação e indicar a importância das práticas

educativas no cotidiano; averiguar como a falta de regulamentação profissional impacta na valorização, reconhecimento social e no desenvolvimento da carreira dos educadores sociais; investigar a organização do trabalho no que se refere à diferença entre as tarefas prescritas no manual "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes" (2009a), comparando às atividades desenvolvidas diariamente; avaliar o custo humano, o risco de sofrimento patogênico e de adoecimento, bem como os fatores geradores de realização e de prazer frente ao contexto laboral; e analisar os danos físicos, psicológicos e sociais relativos ao desempenho das atividades dos educadores sociais que lidam com crianças e adolescentes com restrição temporária de convivência familiar ou destituídos.

Neste viés, para abordar tal assunto, esta dissertação foi organizada em seis seções distintas. Na primeira, com função introdutória, é realizada uma exposição sucinta e ao mesmo tempo geral do estudo, sua relevância e os objetivos traçados. Na segunda há um breve levantamento histórico das instituições de acolhimento implantadas no Brasil e a forma como desenvolviam os seus processos “educativos”, discute-se o campo da Educação não formal e as atribuições previstas aos educadores sociais atuantes nas instituições de acolhimento, bem como os estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o trabalho destes profissionais inseridos no contexto das Casas de Acolhimento.

Na terceira seção apresenta-se a teoria metodológica da Psicodinâmica do Trabalho, seu desenvolvimento, formação e os principais conceitos a serem utilizados dentro dessa pesquisa, bem como são descritas as instituições de acolhimento onde foi realizada a pesquisa, o perfil socioeconômico e ocupacional dos participantes, o instrumento para mapeamento geral do contexto de trabalho (ITRA), o roteiro de entrevista formado com perguntas semiestruturadas e as propostas de análise dos dados.

Na quarta seção são exibidos, analisados e discutidos os resultados alcançados, e na quinta e última seção, efetuadas as considerações finais.



## **2 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DO EDUCADOR SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

### **2.1 A HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E DOS PROCESSOS “EDUCATIVOS” DEDICADOS À CRIANÇA ACOLHIDA NO BRASIL**

Ao longo da história de constituição do Brasil as instituições de acolhimento para crianças e adolescentes serviram para concretizar um rol de atendimentos bastante diversificado quanto às suas supostas finalidades, mas sempre alicerçado em princípios deveras muito estigmatizantes e discriminatórios. Esta prestação de serviço somente sofreu alterações substanciais a partir do final dos anos de 1980, por intermédio da deflagração dos Movimentos Sociais e da criação de uma série de dispositivos legais, os quais possibilitaram às crianças e aos adolescentes sob medida protetiva de afastamento temporário do convívio familiar ou destituídos acesso a padrões de atendimento e de acolhimento institucionais considerados mais dignos, humanizados e apropriados às suas demandas.

Conforme Del Priori (1991), relatos que datam do século XVI já apontavam a existência de crianças órfãs no Brasil, as quais eram advindas de Portugal em companhia dos padres jesuítas com a finalidade de colonizar e catequizar a população indígena. Em sua maioria procedentes de Lisboa, essas crianças eram recolhidas pelos portos e mercados da cidade, onde geralmente encontravam-se à mercê da própria sorte, buscando sobreviver por meio da execução de pequenos serviços, furtos e mendicância, de modo que ao chegarem ao Brasil, passavam a servir ao propósito de facilitação do estabelecimento de contato e de dominação dos nativos.

Assim, tendo em vista o alcance do “adestramento” moral e espiritual dos gentios, valendo-se para isto da educação enquanto processo de aculturação, e da catequização enquanto método de conversão das crianças indígenas e rotuladas pagãs para a religião católica, os portugueses se utilizavam dos pequenos órfãos, imputando-os da responsabilidade da aprendizagem da língua local e também da realização da confissão dos nativos (CHAMBOULEYRON, 2013; SAVIANI, 2011).

Nesta perspectiva, havendo a necessidade de se construir um espaço destinado ao ensino, cultivo, transmissão e persuasão dos valores cristãos, mas que também servisse de

moradia tanto aos órfãos portugueses quanto aos “órfãos da terra”<sup>1</sup>, foram criadas as “Casas dos Muchachos”, tidas como as primeiras instituições de recolhimento infantil em solo brasileiro (DEL PRIORI, 1991; SOUZA NETO 2001).

Posteriormente, a partir da segunda metade do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas promovida pelo então Marquês de Pombal, vários seminários, colégios e recolhimentos passaram a ser instalados por outras ordens religiosas no Brasil, as quais tinham por intuito assumir tanto as funções de ensino pedagógico, destinadas principalmente às crianças procedentes de famílias abastadas, quanto as funções educacionais e de cuidado, dedicadas aos órfãos. Estes eram geralmente subdivididos pelo sexo dentro das próprias instituições, a fim de que instruções elementares e de ofício mecânico fossem repassadas aos meninos, enquanto a educação para os afazeres domésticos e a preparação para o casamento eram incutidas nas meninas (MARCÍLIO, 1997; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Apesar de ativas e operantes por um curto espaço de tempo, essas instituições obtiveram certa relevância histórica, não sendo, todavia, nenhuma delas suficientemente capaz de conquistar a força e a durabilidade da Roda dos Expostos, uma nova política de atendimento aos infantes de caráter essencialmente assistencialista, liderada a princípio pela iniciativa privada, de cunho também estritamente religioso e caritativo, e que se manteria ativa até a década de 1950. Isto porque apesar dos municípios terem na época a obrigatoriedade de assumir a responsabilidade pelos pequenos abandonados que viviam em suas extensões territoriais, faziam-no com pouca regularidade, alegando quase sempre a falta de recursos financeiros (MARCÍLIO, 1997; RIZZINI, 2000; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Oriunda da Europa medieval, a Roda dos Expostos<sup>2</sup> inicialmente teria sido criada para servir a realização de trocas de mercadorias necessárias entre os comerciantes das províncias e os monges enclausurados em mosteiros. Entretanto, devido ao uso indevido da população para descartar crianças órfãs, rejeitadas e pobres aos cuidados dos monges, a Roda foi posteriormente afixada nos muros das Santas Casas de Misericórdia, com o intuito de garantir o anonimato dos expositores e a sobrevivência dos bebês e das crianças pequenas, antes abandonados em locais públicos e abertos, suscetíveis a todos os tipos de perigo (MARCÍLIO, 1997; RIZZINI, 2000; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

---

<sup>1</sup> A expressão órfãos da terra remete-se à designação dada aos pequenos indígenas retirados à força de suas tribos pelos colonizadores ou doados pelos próprios pais aos jesuítas, bem como as crianças mestiças, filhas de pais portugueses e mães brasileiras (DEL PRIORI, 1991).

<sup>2</sup> Engenhoca giratória construída em formato cilíndrico e com divisória ao centro, comumente acoplada a um muro (MARCÍLIO, 1997; RIZZINI, 2000; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Todavia, apesar do surgimento desta nova solução asilar de assistência no Brasil, durante o período colonial foram implantadas apenas três destas instituições, respectivamente nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife, todas mantidas por meio de doações, caridade e contribuições impostas às Câmaras Municipais por ordem do rei ou de outras autoridades, sendo tal situação alterada somente com a promulgação da “Lei dos Municípios” em 1828, durante o início do período imperial do Brasil (MARCÍLIO, 1997).

Em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse. Nesta parceria, seria a Assembleia Legislativa provincial, e não mais a Câmara, quem entraria com o subsídio para auxiliar o trabalho da Misericórdia. De certa forma, estava-se oficializando a roda de expostos nas Misericórdias e colocando estas a serviço do Estado. Perdia-se, assim, o caráter caritativo da assistência, para inaugurar-se sua fase filantrópica, associando-se o público e o particular (MARCÍLIO, 1997, p. 60).

Ainda que tenha ocorrido o estabelecimento de parâmetros legais referentes à obrigatoriedade do repasse de verba, as novas implantações de Roda dos Expostos continuaram a ser escassas pelo Brasil, permanecendo as condições de atendimento dispensadas à criação dos pobres e pequenos enjeitados tão precárias quanto as já existentes anteriormente, uma vez que além de serem insuficientes para suprir as necessidades dos acolhidos, os subsídios provenientes inicialmente de meios privados e mais tarde dos cofres públicos eram, na maioria das vezes, desviados, não chegando a quem de direito (MARCÍLIO, 1997).

Desta maneira, diante das dificuldades econômicas, poucas foram as Casas de Misericórdia que se comprometeram e mantiveram os pequenos asilados sob sua responsabilização direta, sendo muitos deles redirecionados a criações externas efetuadas em casas de amas-de-leite, onde permaneciam, comumente, durante toda a infância, mediante o pagamento de um ínfimo salário às responsáveis.

Habitualmente essas crianças eram exploradas de maneira trabalhista, recebendo em troca pequenas remunerações, comida e abrigo, de modo a ser costumeiro o ensino de algum ofício ou ocupação de ferreiro, sapateiro, caixeiro e balconista aos meninos e de empregada doméstica as meninas. Outra medida muito aplicada aos enjeitados do sexo masculino referia-se a recondução dos mesmos, após a aquisição de certa idade, às Companhias de Aprendizes Marinheiros e Escolas/Companhias de Aprendizes dos Arsenais de Guerra, juntamente com outros jovens advindos de colégios de órfãos ou recolhidos nas ruas pelas polícias das capitais

brasileiras, a fim de que em circunstâncias ulteriores pudessem ser enviados para prestar serviços nos navios de guerra (MARCÍLIO, 1997; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Mesmo não oferecendo condições adequadas de funcionamento, duas das Casas dos Expostos continuaram ativas no Brasil até 1950, e foram extintas somente após um amplo movimento incentivado por médicos higienistas, que buscavam controlar doenças epidêmicas e ordenar determinados espaços públicos, como escolas, internatos e prisões, tendo em vista o estabelecimento de novos padrões de conduta sanitária e de preceitos morais, principalmente voltados para a classe menos abastada (MARCÍLIO, 1997; NEGRÃO; CONSTANTINO, 2011).

Assim, indignados com os altos índices de mortalidade infantil ocasionados pelas condições insalubres e de contaminações microbianas existentes dentro das Casas dos Expostos, mas também motivados pelas ideias eugenistas disseminadoras do conceito de melhoria da raça humana, levantadas com base nas teorias evolucionistas da época, os médicos passaram a considerar a roda dos expostos algo imoral e contra os interesses do Estado, entendendo que este mecanismo, ao facilitar o descarte dos pequenos enjeitados, contribuía para a manutenção da prática anárquica de concepção de filhos pelos pobres, bem como para o aumento da prostituição e de outros envolvimento sexuais considerados promíscuos. Além disso, avaliavam que o número exacerbado de mortes infantis resultava em perdas ao Estado, uma vez que o mesmo passara a encarar a criança como recurso principal da nação e melhor instrumento de intervenção do Estado junto às famílias (MARCÍLIO, 1997; TRINDADE, 1999; GUEDES, 2013; FALEIROS 1995).

Outra ajuda importante referente às mudanças engendradas adveio dos juristas, que começaram a pensar novos meios de prover proteção às crianças órfãs e enjeitadas e novas maneiras de propor a correção da questão social dos adolescentes ditos infratores e delinquentes do país, na época com índices consideravelmente elevados e decorrentes do amplo processo de industrialização e da rápida e crescente urbanização não planejada das cidades, que causaram uma piora alarmante das condições sociais e habitacionais dos indivíduos nos centros urbanos (MARCÍLIO, 1997; SANTOS, 2013).

Neste contexto e frente às discussões e reflexões da época o governo, sob a alegação do intuito de combinar estratégias de assistência e proteção, pôs-se a organizar a partir de 1921 um serviço direcionado especificamente a crianças e adolescentes de até 18 anos de

idade, sendo atribuída ao ex-deputado e juiz José Candido de Albuquerque Mello Mattos a responsabilidade em consolidar as leis que iriam reger tal serviço (FALEIROS, 1995).

Assim, após a aprovação do Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, que regulamentou a assistência e a proteção aos menores abandonados e delinquentes, foi criado pelo Poder Judiciário, em 1924, o primeiro Juizado de Menores, baseado em um modelo de intervenção herdado da ação policial e com a incumbência de providenciar a avaliação dos casos e decidir pelo destino dos internados; sendo em seguida, promulgado o Código de Menores (FALEIROS, 1995; NEGRÃO; CONSTANTINO, 2011; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Instituído no país em 12 de outubro de 1927 por meio do Decreto nº 17.943<sup>a</sup>, o Código de Menores teve, ao menos em tese, a atribuição de estabelecer e regular a responsabilização do Estado perante as crianças abandonadas e os jovens delinquentes, encarados pelo pensamento hegemônico da época como provenientes de famílias desestruturadas e/ou incapazes de oferecer condições apropriadas de vida à sua prole. Este pensamento contribuiu para que a partir de então fossem planejadas, implementadas e instauradas políticas de atendimento e internação extremamente autoritaristas, rígidas e causadoras de impessoalidade que perduraram por décadas e que em nada contribuíram para a solução efetiva do problema, geralmente impetradas a indivíduos oriundos dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica (PASSETI, 2013; RIZZINI, 2004).

Conforme preconizava um dos dispositivos que compunham esta lei:

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 necessario á sua educação, comtanto que não ultrapasse a idade de 21 annos (BRASIL, 1927 apud RIZZINI, 2000, p. 30).

Assim, apesar de inicialmente criado para vislumbrar o alcance de funções de cunho social, com repúdio a um caráter punitivo e repressivo, o Código de Menores de 1927 acabou por apoiar-se sob as ações da Justiça e de uma assistência imposta aos mais desvalidos, adquirindo em suas entrelinhas o objetivo de promover um saneamento moral da sociedade, de forma a diminuir a crescente “periculosidade” advinda da população pobre, segundo o pensamento e a representação social elaborada pela classe dominante. Neste viés, tanto as crianças fisicamente abandonadas quanto as “moralmente” abandonadas pelas famílias acabavam por serem institucionalizadas, cabendo aos representantes dos poderes públicos a

“árdua” tarefa de transformá-las em pessoas úteis para a nação e para o sistema capitalista, a fim de fazer do Brasil um lugar “civilizado” (RIZZINI, 2000).

Ainda que tenha sido estruturado, ampliado e aprimorado com o auxílio dos juristas, este novo modelo institucional de internação, conhecido como escolas de reforma especiais para menores, obteve pouco êxito e durabilidade, visto que ao integrar-se à política de segurança e assistência dos Estados nacionais o sistema saturou-se em poucos anos, não dando conta de atender nem à própria demanda criada. Isso porque os juízes apreendiam, mesmo contra sua vontade, os adolescentes julgados delinquentes e internavam por solicitação familiar ou própria os considerados desvalidos, negando-se a recusar o recolhimento de qualquer criança que fosse retirada das ruas e contribuindo, assim, para o agravamento da superlotação e posterior fomentação a substituição de tais instituições pelo Serviço de Assistência aos Menores (SAM) (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Fundado em 1941 durante o primeiro período ditatorial do governo Vargas e subordinado ao Ministério da Justiça, o SAM tinha por competência atuar junto aos “menores” reiteradamente qualificados como desvalidos e delinquentes, de modo que enquanto aos primeiros era reservado o atendimento em patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, aos demais se aplicava a internação em reformatórios e casas de correção, tendo em vista a suposta obtenção de uma reeducação. No entanto, apesar dessa diferenciação institucional pré-existente, todo o serviço tornou-se nacionalmente reconhecido pela apresentação de características desumanas e perversas, sendo os internos comumente submetidos a maus tratos, tortura, violência sexual, má alimentação, falta de higiene e constrangimentos morais (FALEIROS, 1995; RIZZINI; VOGEL, 1995; OLIVEIRA, 2007).

Apesar do discurso de amparo e assistência à infância, na íntegra o SAM teve sua criação alicerçada em intuítos disciplinares corretivo-repressivos com vistas à ordenação e à normatização da sociedade, já que de fato a preocupação do Governo e do Ministério da Justiça residia mais no problema que estas crianças e adolescentes, encarados como marginais, vadios e mendigos, representavam à implementação do sistema ditatorial e ao combate a criminalidade das cidades, do que no seu bem estar propriamente dito (FALEIROS, 1995; RIZZINI; VOGEL, 1995). Desta maneira, tendo como função declarada o desenvolvimento de atividades educacionais, recuperativas e de formação moralista, mas como função velada o controle social, coube a este serviço sistematizar as atividades e orientar os estabelecimentos oficiais e as entidades particulares; investigar os pretendentes a

internação, e quando verificada a necessidade, distribuí-los pelos estabelecimentos disponíveis; promover e incentivar a iniciativa particular de assistência; estudar as causas do abandono; e fiscalizar e controlar as instituições particulares que recebiam subvenções do Estado (FALEIROS, 1995).

Assim como os demais serviços institucionais já instaurados anteriormente pelo país, o SAM contribuiu de maneira ativa para o processo de segregação e estigmatização dos necessitados, uma vez que enquanto manteve-se vigente utilizou-se largamente de aplicações de práticas científicas baseadas no paradigma médico higienista da época. Tanto inquéritos médicos quanto psicológicos e sociais serviram para produzir diagnósticos deturpados e que em sua quase totalidade foram utilizados para atribuir aos denominados abandonados e desvalidos características de agressividade exacerbada, incapacidade e subnormalidade, sendo essas mesmas avaliações posteriormente empregadas também para justificar a inviabilização da efetivação das supostas propostas educacionais iniciais deste serviço (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

[...] os menores que passavam pelas mãos da justiça e da assistência são esquadrihados, classificados, medidos e interpretados. Trata-se de um enorme esforço de construção de saberes que tentam dar conta das causas da delinquência e do abandono de crianças, dos comportamentos dos menores e das famílias, além de dar publicidade às ações institucionais e justificar ideologicamente a necessidade da intervenção junto a este grupo social (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 30-31).

Outra situação agravante durante os anos de funcionamento do SAM esteve diretamente ligada ao fato do mesmo configurar-se no processo inaugural de um sistema centralizado de assistência e caracterizado pela baixa supervisão do órgão federal responsável, o que possibilitou assim a um grande número de educandários particulares espalhados pelo país, sem vínculos contratuais ou jurídicos legais deveras existentes com o serviço, a acolher e a receber financeiramente para manter sob seus cuidados cada criança ou jovem que fosse considerado órfão e/ou desamparado. Tamanha negligência, além de proporcionar a facilitação e o aumento significativo de acolhimentos indevidos, também contribuiu para a transformação de vários destes estabelecimentos em “depósitos de menores” (RIZZINI, 2004).

Neste viés, é possível dizer que os primeiros 400 anos do Brasil foram caracterizados pela falta de direitos específicos ao acolhimento infanto-juvenil, e fundamentado em práticas

e políticas sociais excludentes e preconceituosas. Índícios de alterações somente começaram a ser vislumbrados após a aprovação e consolidação dos direitos humanos internacionais, compostos por documentos tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), os quais proporcionaram e difundiram uma nova compreensão acerca das crianças e adolescentes, suas necessidades e desenvolvimento, conforme exposto no trecho a seguir, retirado do princípio VI constante na Declaração Universal dos Direitos da Criança.

A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas (ONU, 1959).

Assim, em consonância com as mudanças ocorridas no âmbito internacional e influenciado pelo recebimento recorrente de denúncias de maus tratos a que internos do SAM eram expostos, o Brasil aderiu e implantou, ao menos no papel, novas práticas de política assistencial, substituindo em 1964 o SAM pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNABEM), sob a alegação da necessidade de se atingir a diminuição do número de internações, a melhora da proteção social, dos cuidados e da assistência especial despendida aos necessitados (PASSETI, 2013; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Enquanto esperança de uma nova solução a população, que clamava por intervenções frente às indesejáveis crianças e adolescentes abandonados e/ou em conflito com a lei, a PNABEM acentuava também ter o objetivo de alcançar um atendimento que favorecesse mudanças de comportamentos em seus internos, sendo a busca pela concretização desta ação efetuada por meio do uso de abordagens socioeducativas implantadas durante o período de reclusão dos mesmos, de modo a tentar proporcionar-lhes assim o desenvolvimento de um melhor convívio, adequação e integração social ao meio (PASSETI, 2013).

Para tanto, foi apresentada à população, em nível nacional e para fins de elaboração e implementação da política proposta, a instituição normativa central, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que se tornou responsável tanto pela reestruturação física



e humana das instituições já existentes e herdadas do sistema anterior, quanto pelo financiamento e distribuição de recursos às suas novas unidades estaduais, denominadas Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEMs), incumbidas exclusivamente da execução do serviço (OLIVEIRA, 2007).

Entretanto, diferentemente das intenções inicialmente divulgadas pela PNABEM, ao invés de proporcionar a integração dessas crianças e adolescentes à comunidade e fortalecer a vida familiar, a política do Bem Estar do Menor acabou efetivamente por cooperar com o processo de consolidação da segunda fase do sistema ditatorial, sendo neste contexto a FUNABEM e as FEBEMs verdadeiramente utilizadas para a execução de uma “limpeza urbana” e para a reiteração do estigma de associação da pobreza e da miséria ao abandono e à delinquência (OLIVEIRA, 2007; PASSETI, 2013). Calcados na ideologia do alcance da “segurança nacional” e sob a alegação da necessidade de se proteger as crianças e os jovens julgados desamparados e criminosos da exposição aos riscos da subversão comunista, os governantes passaram a contribuir de maneira antagônica, tanto para a radicalização da institucionalização quanto para a exacerbação de um controle embasado no uso de medidas disciplinares com o emprego da violência (RIZZINI; RIZZINI, 2004; OLIVEIRA, 2007).

As políticas sociais refletiam, assim, o domínio de uma elite que pregava a exclusão das massas famintas e ‘agressivas’. Afirmava-se um sistema de classes, e a intenção de se retirar do espaço público as classes inferiores, retornando-os à invisibilidade – às prisões, aos manicômios e às instituições correcionais. Estabelecia-se um pacto ideológico favorecendo o cumprimento da profecia que coloca os filhos dos pobres como futuros marginais, desatinados e sociopatas (OLIVEIRA, 2007, p. 140).

Reféns dos pensamentos típicos nutridos pelos mantenedores da Ditadura Militar, as FEBEMs continuaram a priorizar o estilo correcional e a desconsiderar os avanços dos direitos humanos e infantis adquiridos no contexto internacional e já aderidos pelo Brasil por meio de tratados e acordos, sendo um exemplo disso a “Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial”, que fora ratificada pelo país em 1968 e que apesar de vetar toda forma de distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e prever dentre um dos seus artigos o “direito à segurança da pessoa ou à proteção do Estado contra violência ou lesão corporal cometida, quer por funcionário de Governo, quer por qualquer indivíduo, grupo ou instituição”, (BRASIL, Art. 5, 1969) não impediu a reincidência das atrocidades implicadas

aos jovens internados e que em sua quase totalidade eram reconhecidamente pobres, negros e marginalizados (BASTOS, 2012).

Tal situação culminou, assim, no ano de 1975 na constituição de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), formada pela Câmara dos Deputados para averiguar as situações de abusos cometidos dentro destas instituições. Entretanto, apesar da constatação de várias irregularidades na prestação do atendimento e da precariedade dos locais, a ação não foi capaz de colocar fim às fundações, mas suficiente para provocar comoção, revolta e rejeição social que, em momento ulterior, serviram para inflamar os pedidos exigentes por mudanças (OLIVEIRA, 2007).

Quatro anos mais tarde, reformulações ao Código de Menores de 1927 foram efetivadas sem, contudo haver alterações substanciais em prol dos interessados. Além de permanecer esquecida a questão da criança como sujeito de direitos, no novo Código de Menores de 1979 (assim como em sua versão anterior), a concepção da incapacidade das famílias pobres em criar e educar seus filhos também foi reforçada, mantendo-se desta maneira os menos abastados financeiramente novamente expostos às intervenções arbitrárias do Estado (RIZZINI; RIZZINI, 2004; NEGRÃO; CONSTANTINO, 2011).

Posteriormente, devido ao início da reabertura política e do fim do regime militar, que perdurou por aproximadamente duas décadas, vários segmentos distintos da população puderam demonstrar indignação frente à situação a que ainda eram submetidas as crianças e os adolescentes do país, passando a exigir condições e cuidados mais adequados e legalmente justos aos mesmos, entre eles através da luta pelo fechamento dos grandes internatos. Esse fato contribuiu para que o Estado viesse a acompanhar, ainda que de modo tardio, o movimento internacional de revisão das políticas de atendimento baseadas nas instituições totais e começasse a considerar meios alternativos para a substituição das FEBEMs. Tinha-se início, assim, um dos vários grupos constituintes dos Movimentos Sociais de 1980, que serviu para engrossar o rol dos pedidos por mudanças e intensificar o caráter reivindicatório da mobilização (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Além de acentuar as possibilidades de manifestação, os Movimentos Sociais da década de 1980 também reorientaram as políticas e os governantes para a obtenção dos avanços democráticos alcançados pela sociedade civil durante os anos que se seguiram, estando presente neste contexto, dentre uma das várias prioridades da pauta reivindicatória, a necessidade de criação de políticas sociais pontuais e imediatas, porém não

paternalistas/assistencialistas e muito menos punitivas, às crianças e aos adolescentes já institucionalizados ou ainda em situação de rua (GOHN, 1992).

Desta forma, motivados por esta requisição, bem como por muitas outras, os grupos sociais organizados em defesa da criança deram início a um importantíssimo processo de mudança histórica no país, no que tange à aquisição dos direitos infanto-juvenis, participando ativamente para a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, ocorrida em 1988 e, de maneira mais específica, para a inclusão do seu artigo 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 (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, Cap. VII, Art. 227, 1988).

Além da desativação dos grandes internatos e do incentivo à busca de novas alternativas institucionais em meio aberto, tais como as propostas pelos Centros de Recuperação e Integração de Atendimento ao Menor (CRIAMs), a FUNABEM também sofreu mudanças consideráveis, sendo transformada no Centro Brasileiro para a Infância e à Adolescência (CBIA), que passou a ter o objetivo de auxiliar e apoiar a implantação da nova legislação. Após dois anos outro documento de intensa relevância e estritamente voltado a este público, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), atendendo aos preceitos constitucionais, foi aprovado e colocado em vigor, fazendo com que todos estes centros fossem sendo paulatinamente extintos e substituídos por um novo e melhor modelo de assistência, em funcionamento e aperfeiçoamento constantes até os dias atuais (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Servindo aos propósitos de substituição do Código de Menores instituído em 1927 e reestruturado em 1979, o ECA foi aprovado em 13 de julho de 1990 mediante a lei nº 8.069 e alterou a concepção de criança e adolescente vigente, os quais passaram a ser compreendidos como sujeitos de direitos, demandando também outra concepção acerca da responsabilidade e função das instituições de atendimento a esse público. Uma nova fase se iniciava e junto a ela mudanças legais e estruturais imprescindíveis foram alcançadas em favor dos que até então eram intitulados “órfãos”, “desvalidos” e “infratores”.

## 2.2 O SUJEITO DE DIREITO E O ECA

Os anos que sucederam a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente serviram ao público contemplado como um divisor de águas, uma vez que além de assegurar e promover judicialmente aos mesmos uma ampla proteção com absoluta prioridade, este novo dispositivo legal passou também a defender com afinco, por meio dos artigos 19 e 23, o direito ao convívio familiar e comunitário de todos os indivíduos menores de dezoito anos, independente de suas condições socioeconômicas, garantindo-lhes, deste modo, que a falta ou carência de recursos materiais não mais se constituíam em motivos suficientes para a perda ou suspensão da guarda dos pais ou responsáveis (BRASIL, 1990).

Ao serem postas em prática, essas determinações serviram para impedir tanto a continuidade quanto a promoção de novas intervenções arbitrárias realizadas pelas autoridades judiciárias competentes da época e que se tornaram tão habituais no âmbito familiar considerado pobre, contribuindo assim não só para a privação da criação, como também para o convívio dos genitores com os próprios filhos (CURY; GARRIDO; MARÇURA, 1991 apud RIZZINI, 2000).

Outra alteração de caráter imprescindível e providenciada também mediante a efetivação das propostas previstas tanto pela Constituição Federal Brasileira em seu artigo 203, incisos I e II, e artigo 204, inciso I, quanto pelo ECA, artigo 86 e artigo 90, se refere às modificações nas práticas de institucionalização até então existentes<sup>3</sup>, havendo assim a inauguração de uma nova política de responsabilização e assistência à infância e à adolescência do Brasil, hoje denominada vítima de violação de direitos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

Por meio da implantação das Secretarias de Assistência Social a nível estadual e municipal a União, em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs), passou a coordenar e executar diretamente a prestação dos serviços de acolhimento, de modo a atender e a assistir ao público infanto-juvenil utilizando-se de programas descentralizados e em meio aberto, fato este que serviu para diferenciá-los e separá-los de vez dos adolescentes em conflito com a lei e sob restrição temporária de liberdade, que em circunstâncias ulteriores

---

<sup>3</sup> Calcada no entendimento de sujeitos anteriormente classificados como órfãos e desvalidos segundo o Código de Menores de 1927, ou em situação irregular através do Código de Menores de 1979.

foram, pejorativamente, reconhecidos como “menores delinquentes e infratores” (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; PASSETI, 2013).

De modo contrário aos documentos em vigor em anos anteriores, no ECA os adolescentes em conflito com a lei e as crianças e adolescentes vítimas de violação de direitos são encarados como público alvo distintos sendo, por isso, previstas as mesmas medidas protetivas diferenciadas.

Assim, caso o adolescente tenha cometido contravenções penosas poderá ser submetido à internação em estabelecimento educacional, com privação de liberdade, se pego em flagrante ou mediante a apresentação de ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. Já as crianças e os adolescentes vítimas de violação de direitos, descritos como aqueles que de alguma forma estiveram expostos a situações de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e/ou opressão, poderão sofrer medidas de acolhimento, de modo provisório, excepcional e sem privação de liberdade, apenas quando esgotadas todas as possibilidades de manutenção junto à família natural ou extensa (BRASIL, 1990).

Nessa conjuntura vieram a ser preconizadas, em 1994, mediante a elaboração e aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), responsável por orientar, padronizar e ampliar os serviços socioassistenciais, as novas modalidades de acolhimento desenvolvidas, a saber: a) Casa Lar; b) Família Acolhedora; c) República e d) Abrigo Institucional. Vale pontuar que após a publicação da Lei nº. 12.010/2009, de 04 de agosto de 2009 – desenvolvida para aperfeiçoar a sistemática prevista no ECA afim de garantir o direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes – a medida de proteção antes intitulada Abrigo Institucional, sofreu uma alteração de nomenclatura, passando assim a ser designada Acolhimento Institucional.

Além da alteração do seu nome, esta e as demais modalidades de acolhimento puderam contar também com diversas melhorias relacionadas ao desenvolvimento do trabalho mediante a aprovação da lei nº. 12.010/2009, de modo a serem realizadas e intensificadas a partir de então campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda e adoção, tendo em vista a valorização e predileção do acolhimento familiar em relação ao acolhimento institucional, e a prevenção e diminuição do tempo de afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar. Para tanto, a situação de qualquer acolhido deve ser reavaliada a cada seis meses, sendo seu tempo máximo de permanência institucional de dois

anos, salva exceções em que for comprovada a necessidade de manutenção da vítima em programa de acolhimento, com fins de atender ao superior interesse da mesma (GULASSA, 2010).

Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 6 (seis) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta [...] (BRASIL, 2009b, Art. 2).

Outros benefícios implantados pela lei 12.010/2009 e propostos igualmente para aprimorar a prática das instituições acolhedoras referem-se à promoção permanente da qualificação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em programas de acolhimento institucional, ao estímulo do contato frequente dos acolhidos com seus pais e parentes, salvo determinação judicial contrária, e a elaboração de um Plano Individual de Atendimento<sup>4</sup> (PIA) a todas as crianças e adolescentes imediatamente após o acolhimento (BRASIL, 2009b).

Conforme prevê o documento normativo “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, responsável por estipular os parâmetros mínimos necessários à execução destes serviços, as Casas de Acolhimento sob responsabilização dos municípios são hoje caracterizadas como um lugar que:

[...] oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, art. 101), em função de abandono, maus-tratos, abuso sexual, negligência grave ou cujas famílias ou responsáveis encontram-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. O serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade (BRASIL, 2009a, p. 63).

---

<sup>4</sup> Documento elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, no qual deve constar a opinião da criança ou do adolescente acolhido, a oitiva dos pais ou responsável, os resultados da avaliação interdisciplinar, os compromissos assumidos pelos pais ou responsável e a previsão das atividades a serem desenvolvidas com o acolhido (BRASIL, 2009a).

Cabe ainda a este serviço a responsabilidade de ofertar um atendimento que se empenhe na promoção do fortalecimento e manutenção do convívio das crianças e adolescentes com as suas famílias nucleares ou extensas, bem como com as suas comunidades de origem, tendo em vista minimizar os prejuízos aos processos de desenvolvimento dos mesmos; garantir o acesso e respeito às suas diversidades, sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, decorrentes de necessidades específicas de saúde ou oriundas de deficiências físicas e mentais; e assegurar-lhes o direito à escuta e a ter sua opinião considerada, tanto para situações rotineiras e cotidianas que lhes digam respeito, quanto em casos decisivos e que possam repercutir sobre o seu processo de desenvolvimento ou sua trajetória de vida (BRASIL, 2009).

Outro princípio importante estabelecido aos serviços de acolhimento refere-se à prestação de um atendimento personalizado e individualizado a pequenos grupos, os quais devem ser constituídos por até 20 acolhidos, a fim de que seja possível, promover o respeito e favorecer a formação da identidade dos mesmos. Para tanto, conforme regulamentado pela NOB-RH/SUAS<sup>5</sup>, aprovada no ano de 2006, deve ser disponibilizada uma equipe técnica mínima de profissionais composta por um coordenador, dois profissionais com formação de nível superior \_ preferencialmente um psicólogo e um assistente social \_, um educador/cuidador para até 10 usuários por turno e mais um auxiliar de educador/cuidador (BRASIL, 2009a; FERREIRA, 2011; SOUZA NETO, 2001).

Com isso, substituía-se paulatinamente no contexto institucional das Casas de Acolhimento a prestação de um serviço desprovido de qualificação profissional específica e normatizada para inserir-se, em seu lugar, equipes de referência com o mínimo de preparo técnico e voltadas ao atendimento direto do público alvo em questão, tendo destaque nessa nova constituição preconizada do quadro de funcionários a presença do Educador/cuidador social e, atrelado a ele, o desenvolvimento da Educação não formal.

---

<sup>5</sup> A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS) constitui-se em um documento criado para contribuir com a gestão das ações socioassistenciais, tendo por objetivo a implantação da profissionalização dentro da política de Assistência Social, com visitas a garantir aos usuários do Sistema Único de Assistência Social um serviço público de qualidade.

### 2.3 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL DE ACOLHIMENTOS INSTITUCIONAIS

Possuindo como propósito principal o acesso dos indivíduos a cidadania e como um de seus supostos básicos a aprendizagem por meio da prática social, a Educação não formal sustenta que a experiência das pessoas em situações coletivas é capaz de gerar aprendizado, sendo por isso a interação entre os indivíduos fundamental para a aquisição de novos saberes. Desta forma, mediada por agentes comunicadores, o processo da Educação não formal adquire sempre um caráter coletivo “ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente” (GONH, 2011, p. 111).

A grosso modo subdividida, segundo Trilla (2008), em quatro grandes âmbitos, a área de ensino da Educação não formal pode ser diferenciada da seguinte forma:

1. o âmbito da formação ligada ao trabalho - que busca capacitar os indivíduos por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades;
2. o âmbito do lazer e da cultura – no qual são desenvolvidas atividades reconhecidas como educação em tempo livre, animação sociocultural, etc.;
3. o âmbito da própria escola – em que se desenvolvem propostas educacionais próprias do meio não formal dentro dos espaços formais, tais como as atividades extracurriculares;
4. o âmbito da educação social – que se compõe por uma vasta gama de instituições e programas prioritariamente desenvolvidos para atender a pessoas e/ou grupos expostos direta ou indiretamente a situações de exclusão e conflito social com o meio, de modo a ser sobre este último que este estudo aqui por ora desenvolvido mais se debruçará.

O campo da Educação não formal é desenvolvido pela figura do educador social, profissional ainda em constituição no Brasil e que só começou a receber atenção em nosso país a partir da segunda metade do século XX, após a deflagração dos Movimentos Sociais de 1970-1980, mediante as transformações políticas, urbanas e laborais que trouxeram consigo um aumento considerável da demanda educacional e uma crescente demonstração de sensibilidade social para a necessidade de implementação de ações educativas que visassem à incorporação de parte da população historicamente excluída (GOHN, 1992, 2010, 2011; TRILLA, 2008).



No entanto, apesar da expansão do uso de sua prática, os processos e o contexto da Educação não formal somente passaram a ser reconhecidos pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, de modo a serem hoje amplamente divulgados, utilizados e desenvolvidos via ou com o apoio de organizações institucionalizadas ou não, tanto do chamado terceiro setor quanto pela esfera governamental, que possuem por intuito a construção de uma nova realidade social, a promoção da cidadania, a criação de canais de inclusão e o acesso do indivíduo à justiça social e à democracia. (GOHN, 1992, 2010, 2011). Assim, segundo consta no primeiro artigo da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Além de dispensar a atribuição de certificados de titularidade e não contar com a existência de uma legislação nacional específica que normatize seus critérios e modos de atuação, a Educação não formal também se abstém da elaboração e do uso de currículos pré-definidos quanto aos conteúdos e as habilidades sobre os quais devem trabalhar os educadores sociais, dependendo estes últimos exclusivamente do interesse e das necessidades que se mostrem imediatas aos usuários, fatores que caracterizam o campo como dinâmico, adaptável e flexível às necessidades mutáveis (GOHN, 2010; TRILLA; GHANEM, 2008).

Neste sentido, Gohn (2010, p. 46) enfatiza que dentro da Educação não formal:

O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados ‘a priori’. São construídos no processo.

Deve-se salientar que embora tenha uma maior abrangência nos segmentos das classes populares, a atuação da Educação não formal não se volta apenas para uma dada camada social, comunidade e/ou situação de risco em específico, tratando-se sim de uma prática de caráter universal e constitutiva “do processo de formação dos seres humanos, independente de classe, origem, ou qualquer outra forma de identidade ou pertencimento [seja ele] social, econômico, cultural, linguístico ou político” (GOHN, 2011 p. 11).

Desta maneira, como objetivos a serem alcançados, caberia então à Educação não formal: a) o ensino dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, de modo a transformá-los

em seres mais ativos e participativos dos processos socioculturais e políticos decisórios; b) o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos mesmos; c) a construção ou reconstrução de suas concepções de mundo a fim de empoderá-los de novos conhecimentos e informações capazes de criar canais que os levem a emancipação das formas de pensar e agir social, bem como que lhes possibilite conscientização, racionalidade e o acesso a uma sociedade mais justa e igualitária; e d) a produção de conhecimento por meio do uso da prática, do compartilhamento de experiências e da vivência de certas situações, servindo neste contexto o educador social como modelo e mediador dos processos de relações sociais interativas e de caráter coletivo (GOHN, 2010, 2011), uma vez que:

As referências e preferências nos comportamentos humanos não são apenas as herdadas, mas, principalmente, as aprendidas. A educação ganha destaque, não tanto por seus aspectos na área do ensino formal, mas pelos aspectos não-formais, do aprendizado gerado pela experiência cotidiana (GOHN, 2011, p.62).

Apesar de contar sempre com objetivos explícitos de aprendizagem e ter uma intencionalidade no desenvolvimento de seus procedimentos interativos, a Educação não formal pode constituir-se em um ato que, ou se constrói por escolhas ou sob certas condicionalidades específicas, como é o caso da prática educativa exercida dentro das Casas de Acolhimento, instituições estas que são atravessadas também pela Educação Informa<sup>6</sup> - visto que o usuário deve vivenciá-la como um lar, ainda que temporário -, e que precisam ser capazes de ofertar um atendimento tanto ao coletivo em medida de proteção, quanto aos seus agressores (GOHN, 2010).

Ao serem inseridos neste contexto, as crianças e os adolescentes acolhidos acabam participando do processo educativo da instituição não de maneira optativa, mas sim por ocorrência da força de certas circunstâncias históricas de sua vida pregressa, a qual é permeada por uma série de violações de direitos, cabendo assim aos educadores sociais, diante da conjuntura apresentada, a execução e o desempenho de funções fundamentais e extremamente relevantes, que ultrapassem um atendimento voltado apenas para a supressão das necessidades de alimentação, diálogo e abrigo físico. Por isso, é necessário que haja o

---

<sup>6</sup> Apesar de carregada de valores e representações, a educação informal caracteriza-se por não ser intencional e organizada, mas sim decorrente de processos espontâneos ou naturais, como é o caso da educação transmitida pela família, no convívio com os amigos, através da leitura de jornais, revistas e livros e por intermédio de visitas a clubes, teatros, etc. (GOHN, 2011).

entendimento conjunto e relacional entre Educação não formal e o papel dos responsáveis em promovê-la, caracterizado por Trilla (1985) como um:

[...] conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que, fazendo parte deste, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares (TRILLA, 1985, p. 22 apud GHANEM, 2008, p. 63).

Atualmente, por poderem atuar com uma variada gama de realidades sociais e lidar com uma complexidade de competências administrativas, cabe aos educadores sociais em exercício da profissão, seja no âmbito público ou privado, a responsabilidade da execução de variadas atividades, tais como: elaboração de projetos educativos, gestão de atividades e de intervenções educativas, orientação, estabelecimento de diálogo com os educandos, participação da vida cotidiana e comunitária, promoção de atividades socioculturais, promoção de atividades formativas e informativas, entre outras (PETRUS, 1993 apud ROMANS, 2003). A necessidade do desempenho dessas atribuições está diretamente condicionada ao meio em que o profissional se encontra inserido, sendo que, desta maneira, teríamos:

- a) Funções do meio externo – voltadas à realização de um trabalho direcionado a problemáticas individuais, da unidade familiar ou da comunidade;
- b) Funções do meio interno – voltadas ao trabalho que se efetua dentro das instituições, sendo apreciada toda a sua atmosfera, e
- c) Funções de gestão - desenvolvidas indistintamente em ambos os meios.

Assim, ao se tratar de maneira mais detalhada nesta dissertação, das funções exercidas pelos educadores sociais em um meio interno, porém de caráter não formal, deve-se levar em consideração que as suas atividades educativas dependem do próprio contexto e dos objetivos institucionais estritos ligados a ele, assim como também estão prioritariamente relacionadas aos interesses e as necessidades do público alvo atendido, a autonomia profissional desfrutada pelos educadores sociais durante o exercício laboral, bem como a todas as proposições e crenças que estes e os demais funcionários tenham elaborado sobre o trabalho a ser desenvolvido (ROMANS, 2003).

Nesse sentido, visando regulamentar o trabalho do educador/cuidador social nos espaços institucionais das Casas de Acolhimento, foram preconizados pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS) (2006) e pelo documento normativo “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (2009) princípios e diretrizes norteadores que delineiam o perfil desejado, a quantidade de profissionais necessária para a execução das tarefas e as atribuições reconhecidamente indispensáveis de serem cumpridas por este profissional, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Perfil	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação Mínima: Nível médio e capacitação específica</li> <li>▪ Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes</li> </ul>
Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 profissional para até 10 usuários por turno</li> <li>▪ A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano). Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas</li> <li>b) 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas</li> </ol> </li> </ul>
Principais atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;</li> <li>▪ Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);</li> <li>▪ Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade;</li> <li>▪ Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;</li> <li>▪ Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento;</li> <li>▪ Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior.</li> </ul>

Quadro 1 – Perfil, quantidade e atividades de trabalho do Educador Social de Casas de Acolhimento

Fonte: BRASIL, 2009a, p. 66

Ainda, conforme exposto pelo documento supracitado, considera-se pertinente também para a boa execução da sua prática laboral que o educador social tenha acesso e apresente conhecimentos técnicos mínimos acerca dos demais instrumentos normativos que permeiam o dia a dia do seu trabalho, estando assim inclusos dentre eles o ECA, o SUAS, o Sistema Judicial e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CANANDA/CNAS, 2009).

Não obstante, apesar dos esforços para a caracterização das atividades dos educadores sociais observadas em documentos, e do reconhecimento de sua ocupação pelo Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil (2002), a qual consta na Classificação Brasileira de Ocupações (COB), código 5.153-05, enquanto trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco, o seu perfil profissional ainda hoje pode ser considerado extremamente polivalente, devido à multiplicidade de funções atribuídas e que, ao mesmo tempo, lhe permite intervir em âmbitos tão distintos. Este fato contribui para que muitas de suas responsabilidades acabem, por vezes, sendo compreendidas de maneira ampla e imprecisa pela instituição empregadora, que passa a exigir dos educadores sociais a execução de atividades laborativas que em nada lhes compete ou para as quais estes não foram contratados (GOHN, 2010, 2011; ROMANS, 2003).

A imprecisão deriva das multiformes tarefas que o educador social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento. Entre os primeiros, porque eles se dão conta de que não realizam o trabalho para o qual foram preparados ou contratados, e a instituição, porque acredita que para as tarefas 'variadas' não precisam de profissionais tão qualificados (ROMANS, 2003, p. 119).

Ainda segundo esta mesma autora, tal imprecisão e/ou indefinição funcional se constituiria na causa de uma grande incidência de conflitos e desajustes no ambiente de trabalho de modo a gerar nos educadores sociais um alto nível de insatisfação relacionado ao próprio desempenho profissional (ROMANS, 2003).

Ligada a esta mesma problemática, é possível se referir também ao Projeto de Lei nº. 5346, de 03 de junho de 2009, que dispõe sobre a criação da profissão do educador social, atualmente em trâmite junto às comissões do parlamento federal e não aprovado até o momento, devido à falta de consenso entre aquilo que os trabalhadores da área consideram pertinente e as propostas previstas em tal documento, uma vez que diferentemente do que almejam estes profissionais, o projeto não aborda a necessidade de uma formação específica de nível superior, nem restringe o exercício da função por outros trabalhadores, possibilitando, assim, a quaisquer especialistas a obtenção do registro sem a necessária comprovação tácita e formal do desempenho profissional (PEREIRA, 2013).

Apesar de se reconhecer que ao providenciar o delineamento de um ensino superior a esta classe de trabalhadores corre-se o risco de perder parte da abrangência do seu campo de

atuação e, por conseguinte do público atendido, deve-se considerar também que a sua amplitude, nos moldes em que se encontra hoje, é capaz de produzir a dissipação das especificidades do atendimento e a não garantia de um serviço de qualidade, bem como gerar falta de reconhecimento e de valorização profissional aos indivíduos atuantes. Uma vez que nos moldes atuais a universidade é socialmente encarada “como base estruturadora e formadora de sujeitos profissionais, oferecendo-lhes um campo dinâmico de discussões e reflexões capaz de favorecer a ampliação da consciência diante das especificidades teórico-metodológicas”, acredita-se que a sua não efetivação compromete o desenvolvimento de competências, habilidades e a construção de saberes específicos necessários para o bom desempenho da atividade ocupacional realizada pelo educador social, bem como que prejudique e torne mais difícil o reconhecimento dessa profissão (SILVA, 2008, p. 32).

Outra questão relevante quanto à inexistência de uma formação acadêmica específica aos educadores sociais refere-se ao fato de que por não contarem, na maioria vezes, com o conhecimento necessário acerca das bases teóricas que amparam o desenvolvimento do seu trabalho socioeducativo, existe o risco de adaptarem ou simplesmente aplicarem técnicas oriundas da sua formação acadêmica de base ou de outras áreas de ensino e, até mesmo, práticas advindas do senso comum, por vezes danosas ao desenvolvimento infanto-juvenil ou sem eficácia efetiva (SILVA, 2008).

Neste viés, torna-se possível considerar que muito ainda necessita ser realizado para que o perfil, as competências e as atividades atribuídas ao educador social sejam melhor definidas, detalhadas ou descritas, diminuindo a distância existente entre as funções prescritas, que não dão conta das demandas impostas pelas instituições, e as exigências e atuações deste profissional na realidade.

Entender as práticas realizadas pelo educador social no contexto dos acolhimentos pode contribuir para que a qualidade do serviço prestado às crianças e adolescentes melhore, além de proporcionar a possibilidade de evidenciar as transformações necessárias para que os trabalhadores vivenciem mais experiências de realização, liberdade e prazer no seu contexto laboral, frente às situações de sofrimento psíquico geradas pela imprecisão das atividades a serem realizadas diante de um público vulnerável.

Desta forma, mediante a prerrogativa da importância e da relevância do tema para a área da Educação e, em especial, para o mestrado em Educação Social, pretendeu-se com o desenvolvimento desta pesquisa compreender de que maneira se dá a relação intersubjetiva

dos educadores sociais com seu trabalho e quais são os aspectos laborais vivenciados enquanto fontes de prazer e de sofrimento, bem como a maneira como que essas vivências repercutem na sua vida profissional e pessoal, e nos âmbitos psíquicos, de saúde e social.

#### 2.4 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO DO ACOLHIMENTO

Para a realização de levantamento bibliográfico dos estudos e pesquisas existentes sobre educadores sociais, foram acessados o banco de teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a base de dados do portal *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e a *website* do Laboratório de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho, sendo utilizado para tanto as seguintes palavras chave: Prazer – Sofrimento – Educador Social – Abrigo Institucional – Casa de Acolhimento – Saúde Mental.

Constatou-se que as investigações acadêmicas que buscam evidenciar de maneira direta ou indireta as vivências dos educadores sociais nas diversas instituições em que atuam se mostram escassas, sendo ainda mais raras as que se propõem a promover reflexões sobre as práticas profissionais para a promoção e/ou manutenção das vivências prazerosas, por meio da reelaboração do sofrimento gerado no âmbito de trabalho. Dessa forma, dentro do contexto institucional das Casas de Acolhimento foram levantadas apenas 13 pesquisas realizadas nessa direção, entre as quais de algumas se fará uma breve exposição a seguir.

Em estudo desenvolvido por Lima (2011), direcionado à análise da Psicodinâmica do Trabalho de cuidadoras sociais<sup>7</sup> atuantes em Casas de Acolhimento do município de Macaé/RJ, foi possível constatar, mediante a formação de seis grupos de discussão montados com estas trabalhadoras, a presença de sofrimento mental desencadeado por fatores como: sentimento de impotência e fracasso por não ter como resolver determinadas situações diárias derivadas do trabalho; dúvidas sobre como desenvolver suas ações; medo frente à precariedade; falta de segurança laboral e, principalmente, falta de reconhecimento profissional.

---

<sup>7</sup> Vale lembrar que dentro deste estudo foram respeitadas as nomenclaturas adotadas pelos autores em suas pesquisas originais; assim, na pesquisa de Lima (2011), a expressão cuidadora social é entendida como educadora social.

Apesar das cuidadoras reconhecerem como sua responsabilidade o desenvolvimento e a educação das crianças, questionamentos acerca dessa atribuição também foram levantados por este estudo, uma vez que conforme enfatizado pelas próprias funcionárias as atividades mais operacionais de cuidado, voltadas para a alimentação e higiene, teriam uma tendência a se sobressaírem às demais, em decorrência do tempo demandado para serem executadas. Além desse fator se constituir em um indício da diferença existente entre o trabalho meramente prescrito e o trabalho efetivamente realizado, também pode ser compreendido enquanto um mecanismo defensivo, voltado à tentativa das cuidadoras de se ocuparem apenas dos trabalhos burocráticos e mecanizados, de modo a guardar certo distanciamento emocional e de evitação ao contato com os sentimentos das crianças e, conseqüentemente, com os seus próprios sentimentos.

Ainda, por meio da efetivação das entrevistas e do conteúdo expresso durante a execução das mesmas, outros problemas puderam ser levantados e elencados pelas funcionárias, sendo verbalizado assim pelo grupo, configurar-se o seu trabalho em uma ação bastante difícil devido a: a) exposição corriqueira a diversas situações de violência, tristeza e abandono vivenciadas pelas crianças; b) necessidade de um alto grau de atenção, vigilância e controle emocional; c) rigidez da rotina diária da instituição demarcada pelos horários fixos dos turnos escolares, das consultas médicas, etc.; d) grande sensação de responsabilidade pelo plantão e pelas atitudes tomadas com os acolhidos; e) sensação de solidão e de desamparo provocadas pelo distanciamento e pela falta de posicionamento, supervisão, escuta, atenção e compartilhamento de informações acerca das crianças por parte da equipe técnica; f) falta de segurança relacionada tanto as condições estruturais do ambiente laboral quanto a exposição a situações de violência que pudessem vir a ser praticadas pelos genitores dos acolhidos e; g) a sobrecarga de trabalho gerada em função do número reduzido de funcionárias.

Com isso, esta pesquisa também foi capaz de averiguar que a falta de um espaço voltado para discussão e debate dos problemas emergentes do ato do cuidado estariam suscitando o surgimento de estratégias defensivas, as quais se constituíam na forma das cuidadoras conseguirem lidar com as deficiências da organização de trabalho, marcada pela precarização das relações de cooperação e integração com a equipe técnica, todavia responsáveis também por criar certo distanciamento afetivo interposto entre as referidas profissionais e os usuários do serviço.

Já com relação às carências identificadas, as funcionárias enfatizaram especialmente a necessidade da própria capacitação, sendo esta ação compreendida como uma forma de



aquisição tanto de conhecimentos técnico científicos, quanto de reconhecimento do status profissional, por ora, ainda julgado um desafio aos cuidadores, uma vez que historicamente as atividades hoje atribuídas e desenvolvidas por estes profissionais, teriam sido, num passado não muito distante, encaradas como algo natural e fruto de características femininas inatas, de modo a considerar-se, assim, dispensável o desenvolvimento e a disponibilização de quaisquer ações direcionadas aos processos de especialização, aprimoramento e/ou melhora da qualidade e do desempenho do serviço prestado. Em contrapartida, como aspectos positivos do cotidiano laboral, foram elencados por essas mesmas funcionárias a flexibilidade no trabalho relacionada a trocas e turnos de plantão, a forma cooperativa da equipe e o gosto pelo trabalho realizado.

Em outro estudo Trivellato, Carvalho e Vectore (2013), investigaram o processo de acolhimento no estado do Mato Grosso do Sul, a partir do relato das próprias crianças institucionalizadas e por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com as educadoras, levantando aspectos importantes relativos à formação, experiência e/ou treinamento para o exercício da função, e facilidades e dificuldades encontradas no seu cotidiano laboral. No tocante à maneira como as educadoras percebiam o seu trabalho, foi possível constatar que algumas manifestavam sentimentos de menosprezo e tristeza relativos à pouca valorização dada à sua função pela instituição, e queixas relacionadas ao modo de condução da gestão institucional, que permitia a exacerbação de atritos interpessoais oriundos do não cumprimento de horários e de divisões das tarefas julgadas como injustas. Já como contrapontos a estes fatores negativos, as educadoras também evidenciaram prazer em trabalhar com crianças e gosto no desempenho de atividades como limpeza da casa e cuidados com a alimentação e a higiene dos acolhidos. Além disso, os resultados deste estudo também indicaram que a formação deste profissional tem recebido pouco destaque, quer como critério no momento da contratação das educadoras, quer como iniciativa para a capacitação do serviço prestado pelas mesmas, uma vez que a ênfase ainda residiria no fato de “gostar de crianças”, desconsiderando-se assim a necessidade de uma devida formação para atendê-las e todas as exigências éticas e técnicas já previstas e envolvidas no desenvolvimento da função.

Silva (2008), ao tentar compreender a construção da identidade dos educadores sociais, dada no exercício de sua própria prática cotidiana, verificou também a existência de sentimentos de desvalorização, impotência e ressignificação relacionados ao contexto de trabalho. Quanto à precariedade para o desenvolvimento da função socioeducativa e à insatisfação com a prática, foram elencados pelos trabalhadores fatores concernentes à falta de

condições físicas e materiais adequadas, sentimento de impotência relacionado ao desempenho de ações interventivas constituídas (na) e (pela) falta de uma série de fatores necessários a boa execução do labor, e o baixo retorno salarial, que além de não fazer jus à amplitude e às exigências emocionais e subjetivas requeridas deste profissional, também implicaria em um empecilho para o investimento na formação e aprimoramento educacional e do trabalho, tidos nesta conjuntura como imprescindíveis.

Diametralmente opostos, outros aspectos apontados pelos educadores sociais deram indícios de satisfação com a prática cotidiana, e referiram-se à credibilidade de que suas intervenções propiciariam uma melhora na qualidade de vida das pessoas por eles atendidas, ao aprendizado adquirido nas relações estabelecidas ao desempenhar a função e às manifestações de agradecimento gestuais, verbais ou escritas feitas por alguns usuários do serviço. Mesmo sendo aparentemente pequenas, estas supostas mudanças e manifestações de gratidão expressadas pelos atendidos teriam se mostrado suficientemente capazes de gerar valor significativo à autoestima destes funcionários, mantendo suas motivações idealistas, desejo de ajudar e busca por justiça social.

Dentre outras análises e pesquisas, há também que se mencionar algumas que se destinaram mais pontualmente à investigação das dificuldades biopsicossociais que acometem as pessoas institucionalizadas, mas que de forma indireta acabaram por tratar das questões relacionadas às condições de trabalho dos educadores/cuidadores sociais, e que também foram considerados relevantes para esta dissertação.

Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) analisaram a percepção de 102 cuidadores de um acolhimento de Belém acerca das contribuições do seu trabalho para o desenvolvimento infantil e de suas ideias referentes às condições psicossociais apresentadas pelas crianças acolhidas entre os anos de 2004 e 2006, e constataram a percepção da satisfação das necessidades físicas essenciais (alimentação, sono, higiene e segurança) das crianças, suficientemente garantidas pelo serviço prestado. Entretanto, não houve a mesma declaração quanto às condições para o desenvolvimento de questões afetivas e cognitivas, havendo também grandes limitações neste contexto relacionadas aos quesitos de liberdade para fazer escolhas sobre questões práticas do seu dia a dia, privacidade e disponibilização de atenção individualizada aos acolhidos, situações estas altamente discrepantes e contraditórias às preconizadas pelos manuais técnicos.

Segundo as considerações feitas pelos funcionários, a pouca influência sobre o desenvolvimento dos acolhidos no que tange às questões intelectuais cognitivas e emocionais afetivas ocorreria devido à superlotação das instituições e da grande ocupação com o cumprimento de tarefas envolvendo o cuidado diário das crianças com diferentes condições psicológicas e de idade, não havendo, assim, oportunidades temporais suficientes para tratá-las como um ser único e respeitar suas particularidades.

Para estes educadores/cuidadores, o fato de se ocuparem muito dos cuidados pertinentes aos aspectos físicos dos acolhidos e raramente da organização e condução de atividades de natureza pedagógica foi compreendido como o principal elemento estruturador da percepção destes profissionais acerca da sua restrita influência sobre aspectos do desenvolvimento de conhecimentos e valores socialmente definidos dos internos, bem como pode ser encarado como um o fator desencadeante da sensação de frustração e insatisfação com a natureza do trabalho realizado, uma vez que para eles seriam cumpridas apenas as funções direcionadas ao cuidado e não a educação.

Ainda referente aos resultados obtidos com esta mesma pesquisa, Cavalcante e Corrêa (2012), ressaltaram também que a existência de um vínculo empregatício estável e duradouro dos educadores com a instituição seria capaz de possibilitar a redução da rotatividade entre os funcionários e criar condições melhores de comunicação interna entre os mesmos e os técnicos (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, entre outros) além de favorecer o planejamento do trabalho de forma mais dinâmica e direcionada.

Como dificuldades encontradas no período inicial do desenvolvimento da atividade, foram citadas com maior frequência pelos educadores a precária experiência profissional para o trabalho em acolhimentos e com crianças institucionalizadas, assim como também a falta de orientação e apoio da gerência e da equipe técnica à monitoria, enquanto que o cumprimento de longos turnos e plantões de serviço e as demandas relacionadas ao esforço físico e atenção contínua teriam sido relatadas como dificuldades atuais e comuns do seu cotidiano, visto que existiria uma intensa necessidade destes funcionários estarem em constante movimento e alerta.

Entre os educadores participantes do estudo, outro aspecto identificado referiu-se à preocupação e ao reconhecimento da necessidade de uma formação continuada e da busca de estratégias para melhorar a própria qualificação profissional, sendo assim requisitadas

inscrições em cursos que lhes pudessem proporcionar segurança teórica e manejo emocional no trabalho com as crianças acolhidas.

Por meio desta breve exposição de pesquisas e investigações selecionadas, foi possível observar que atualmente no trabalho dos educadores sociais existem tanto aspectos gratificantes e prazerosos como desencadeadores de estresse, de desgaste e de sofrimento psíquico, recaindo sobre os mesmos uma sobrecarga não só física como também emocional intensa, que se não controladas e cuidadas adequadamente podem vir a suprimir as energias dos trabalhadores e por fim, adoecê-los. Desta forma, partindo da hipótese de que as atividades desenvolvidas por estes profissionais são permeadas pelo sofrimento dos acolhidos, e geram grande custo cognitivo e emocional, podendo decorrer em sofrimento psíquico patogênico e adoecimento, conforme a organização do trabalho estabelecida no contexto laboral, este estudo teve como objetivo geral compreender as vivências de prazer e de sofrimento no trabalho dos educadores sociais atuantes em duas casas de acolhimento para crianças e adolescentes, no ano de 2015, localizadas na região do Pantanal sul-mato-grossense.

Considera-se ser tal compreensão relevante e necessária, na medida em que é por meio dela que as vivências de prazer, já existentes, poderão ser reconhecidas e reforçadas, enquanto que os fatores conflitantes com os desejos internos dos educadores e que suscitam o sofrimento poderão ser identificados e expostos a coordenação das instituições, tendo em vista assim, de que a posteriori esta possa subsidiar discussões e reflexões junto ao grupo pesquisado, bem como propor e implantar mudanças que sejam suficientemente capazes de alterar e transformar os elementos da organização do trabalho geradores de sofrimento, em busca de melhores condições laborais e do aumento das vivências de prazer.

Para isso, foram elencados como objetivos específicos: mapear os processos e condições de trabalho das duas instituições; verificar se a capacitação e formação dos educadores sociais correspondem ao preconizado pela Política Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Brasil, 2011), conforme a lei nº 8.742/93 e suas alterações na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 12.435/2011, no que diz respeito ao aspecto criativo e criador da Educação e indicar a importância das práticas educativas no cotidiano; verificar como a falta de regulamentação profissional impacta na valorização, reconhecimento social e no desenvolvimento da carreira dos educadores sociais; investigar a organização do trabalho no que se refere à diferença entre as tarefas prescritas no manual "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes" (2009a),

comparando às atividades desenvolvidas diariamente; avaliar o custo humano, o risco de sofrimento patogênico e de adoecimento, bem como os fatores geradores de realização e de prazer frente ao contexto laboral; e analisar os danos físicos, psicológicos e sociais relativos ao desempenho das atividades dos educadores sociais que lidam com crianças e adolescentes com restrição temporária de convivência familiar ou destituídos.

### 3 O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

#### 3.1 DESENVOLVIMENTO E CONCEITUALIZAÇÃO

Este capítulo tem por intuito uma apresentação breve, porém elucidativa, dos aspectos que propiciaram o desenvolvimento da abordagem e a construção da conceitualização atual utilizada pela Psicodinâmica do Trabalho, sendo em tal medida esta exposição necessária para um melhor entendimento do percurso teórico-metodológico adotado dentro desta dissertação.

Apesar de ainda hoje ser considerada uma abordagem relativamente recente e com pesquisas escassas no meio acadêmico, a Psicodinâmica do Trabalho vem paulatinamente conquistando reconhecimento e abrindo espaço através de sua disseminação no âmbito internacional, de modo que já conta nos dias atuais com uma vasta influência de diversos pesquisadores e colaboradores concentrados nos mais variados países, podendo ser citados entre estes os brasileiros Álvaro Roberto Crespo, Ana Magnólia Mendes, Laerte Idal Sznelwar e Selma Lancman (LIMA, 2011; SELIGMANN-SILVA, 2007).

Intrinsicamente ligada ao campo de estudos voltado à saúde mental no trabalho, esta abordagem teórico-metodológica começou a ser desenvolvida na França nos anos de 1970, a partir das pesquisas de Psicopatologia do Trabalho e, principalmente, em decorrência da produção intelectual inovadora do médico, psicanalista e também especialista em medicina do trabalho e em psiquiatria Dr. Christophe Dejours (BUENO; MACEDO, 2012).

Servindo de base durante a estruturação inicial da Psicodinâmica do Trabalho, a disciplina da Psicopatologia do Trabalho surge entre os anos de 1950 e 1960, voltando-se para a identificação das doenças mentais específicas correlacionadas à profissão ou às situações de trabalho, tendo à frente do seu desenvolvimento pesquisadores tais como Jean Begóin, Adolfo Fernandez-Zoïla, Louis Le Guillant, Paul Sivadon, Simone Veil, dentre outros, todos provenientes da área da medicina psiquiátrica ou de outras profissões diretamente interligadas ao âmbito da saúde (LANCMAN; SZNELWAR, 2011; SELIGMANN-SILVA, 2007; BUENO; MACEDO, 2012).

Desta maneira, Dejours, também envolto por tal disciplina \_ mas não totalmente subjugado a ela \_, passou a década de 1970 comprometido com o desenvolvimento da

Psicopatologia do Trabalho e junto a outros pesquisadores engajou-se em uma série de estudos que objetivavam, a priori, compreender a relação estabelecida entre as organizações do trabalho, embasadas nas premissas industriais tayloristas-fordistas, e as psicopatologias oriundas do sofrimento psíquico acarretado ao proletariado, cotidianamente submetido a este tipo de contexto organizacional (LANCMAN; SZNELWAR, 2011; DEJOURS, 1992). Vale salientar que nesse primeiro momento a organização do trabalho já era o conceito chave dentro dos estudos de Dejours, entendida “como um dado preexistente ao encontro do homem com o seu trabalho, como um conjunto de constrangimentos maciço, monolítico, inflexível, inexorável mesmo, com o peso e a rigidez dos minerais” (LANCMAN; SZNELWAR, 2011, p. 60).

Ao se debruçar sob a análise da conjuntura real destes e de outros ambientes laborais específicos e considerados altamente geradores de sofrimento psíquico, já que se constituíam de tarefas derivadas de processos acentuadamente fragmentados, com ações por vezes de repetitividade intensa e desprovidas de qualquer sentido, Dejours foi capaz de averiguar que apesar da existência efetiva de sofrimento a maioria dos trabalhadores não demonstrava sinais de adoecimento, mas desenvolviam uma série de estratégias defensivas individuais e coletivas, de caráter extremamente resistente aos efeitos desestabilizadores do sofrimento e eficientes em manter o equilíbrio psíquico e a continuidade da execução das atividades laborais (LANCMAN; SZNELWAR, 2011).

A este respeito Dejours declara que:

Tomava consciência de que, em sua maioria, os trabalhadores conseguiam esconjurar a loucura, em detrimento dos constrangimentos deletérios da organização do trabalho. Desviava, assim, a minha atenção para as estratégias de defesa. Simultaneamente, era a ‘normalidade’ que surgia como enigma central da investigação e da análise. Normalidade que ocorre, de saída, como equilíbrio, fundamentalmente precário, entre o sofrimento e as defesas contra o sofrimento. Normalidade que se dá também como resultados de estratégias complexas e rigorosas [...] fundamentalmente ‘intencionais’ (LANCMAN; SZNELWAR, 2011, p. 62).

Nesse sentido, buscando compreender melhor tais estratégias defensivas, Dejours passou a lançar sobre as mesmas um olhar científico derivado do modelo teórico psicanalítico acerca do funcionamento psíquico do sujeito, considerando tanto os fenômenos do mundo do trabalho que pudessem impactar sobre a dinâmica intrapsíquica e sobre a intersubjetividade dos trabalhadores, como a própria atividade laboral em si, no que concerne à construção do

indivíduo, encarada a posteriori como um elemento central da promoção do desenvolvimento psíquico e da constituição da identidade dos sujeitos (LANCMAN; SZNELWAR, 2011; SELIGMANN-SILVA, 2007).

Ainda, com base nos resultados obtidos por meio destes primeiros estudos investigativos acerca do sofrimento, Christophe Dejours publicou também, no ano de 1980, aquela que se transformaria em uma de suas principais obras contributivas ao desenvolvimento e alteração da Psicopatologia do Trabalho. Originalmente batizado de “*Travail: usure mentale – essai de psychopathologie du travail*”, o livro “A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho”, traduzido e lançado no Brasil no ano de 1987, tornou-se uma referência básica sobre o assunto e proporcionou a expansão do entendimento das relações entre trabalho e vida psíquica, passando a ser sua leitura considerada indispensável aos indivíduos interessados em conhecer e compreender melhor os velhos e novos fundamentos sobre os quais esta abordagem metodológica começava a se apoiar (DEJOURS, 1992; VASCONCELOS, 2015).

Todas estas recém-adquiridas descobertas e constatações, avaliadas como imprescindíveis ao avanço do campo da saúde mental relacionada ao trabalho, suscitaram reformulações quanto ao enfoque na abordagem da Psicopatologia do Trabalho, que deixou de analisar o objeto de maneira estrita sob o prisma do adoecimento mental e psicossomático, e passou a analisá-lo sob a ótica da normalidade, ocasionando, com isso, uma alteração de sua nomenclatura, de modo que a partir do ano de 1992 a abordagem foi renomeada para Psicodinâmica do Trabalho, área na qual as preocupações deixaram de se voltar apenas para os estudos da dinâmica Saúde/Doença e começaram a se concentrar em uma abordagem mais abrangente e interligada à gênese e às transformações do sofrimento mental vinculado a organização do trabalho (LANCMAN; SZNELWAR, 2011; SELIGMANN-SILVA, 2007).

Não se trata de estudar as doenças mentais descompensadas, ou os trabalhadores por elas atingidos, mas sim todos os trabalhadores, a população real e ‘normal’ que está nas fábricas, nas usinas, nos escritórios e é submetida a pressões no seu dia-a-dia. O objeto de estudo passa a ser, não a loucura, mas o sofrimento no trabalho, ‘um estado compatível com a normalidade, mas que implica numa série de mecanismos de regulação’ (FERREIRA, 1992, p. 9).

Conforme apontado por Sznelwar (2011), apesar da Psicodinâmica do Trabalho ter uma referência conectada à atividade laboral concreta e, por conseguinte, ao mundo objetivo,



de maneira efetiva a abordagem não se encontraria embasada neste fator, mas sim em outro, concebido a partir do confronto que se estabelece entre o mundo interno e singular do indivíduo, constituído por seus interesses, crenças e desejos, e o mundo externo e objetivo, no qual se encontram impostas e designadas tarefas a serem executadas no trabalho, as quais nem sempre correspondem às vontades e necessidades dos indivíduos.

Desta maneira, dentro da nova configuração metodológica proposta pela Psicodinâmica do Trabalho, torna-se possível afirmar que a ênfase passou a se fixar na análise das relações dinâmicas existentes entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação do indivíduo, sendo exatamente estes processos ou vivências subjetivas os canalizadores da experiencição de prazer e sofrimento no contexto laboral e, conseqüentemente, os responsáveis pela regulação psíquica destes sujeitos (MENDES; FERREIRA; CRUZ, 2007).

Outro aspecto que surgiu e se destacou, dando sustentação e trazendo diferencial a esta contemporânea perspectiva de análise, refere-se à importância das novas atribuições que Dejours passou a conferir ao trabalho após considerá-lo também sob o espectro da teoria psicanalítica acerca do funcionamento psíquico do sujeito. Neste sentido, para Dejours, a categoria sexualidade estaria para a Psicanálise, da mesma maneira que o trabalho está para a Psicodinâmica, devendo o mesmo ser considerado uma peça central para a estruturação psíquica e um mediador à formação e promoção do desenvolvimento e da complementariedade da identidade<sup>8</sup> dos sujeitos, uma vez que seria principalmente por meio da execução da atividade profissional que o confronto e o estabelecimento de trocas entre o mundo interno e o mundo externo dos indivíduos adultos ocorreriam (LANCMAN, 2011).

Em tal medida, o trabalho e os desafios geralmente agregados a ele, tais como a necessidade de convivência em grupo e de assimilação de novas habilidades, se mostrariam capazes de causar mobilização subjetiva e interferir na percepção que os indivíduos têm de si, dos outros e da própria atividade desempenhada, sendo assim, inicialmente causadas instabilidades e, em seguida geradas transformações a identidade dos sujeitos, de modo a desenvolvê-los tanto enquanto indivíduos, como enquanto seres sociais (SZNELWAR, 2011; FERREIRA; MENDES, 2003).

Neste viés, além de reconhecido enquanto um espaço que favorece a integração social da pessoa adulta e no qual há um compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de

---

<sup>8</sup> Para a Psicodinâmica do Trabalho, a identidade é compreendida como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida do sujeito, e que se encontra vinculada a noção de alteridade, havendo por isso, sempre em aberto uma lacuna, que nunca é preenchida (LANCMAN, 2011, p. 41).

atividades que compreendem a ultrapassagem dos interesses individuais em prol de interesses comuns da sociedade, o trabalho também propicia a aquisição de um status social e de uma identidade profissional às pessoas (LANCMAN; PEREIRA, 2008).

É a partir do ‘olhar do outro’ que nos constituímos como sujeitos; é justamente na relação com o outro que nos reconhecemos em um processo de busca de semelhanças e de diferenças; são as relações cotidianas que permitem a construção da identidade individual e social, a partir de trocas materiais e afetivas, fazendo com que o sujeito, ao longo de toda a sua vida, constitua a sua singularidade em meio a diferenças. Na vida adulta, o espaço do trabalho será o palco privilegiado dessas trocas (LANCMAN, 2011, p. 41).

Assim, já entendida em momento anterior dentro da Psicodinâmica do Trabalho como um ato muito maior do que simplesmente a venda de sua força física e mental para fins salariais ou de remuneração, a atividade do trabalho ganhou mais destaque e passou a ser mais valorizada ainda após a descoberta do desempenho de sua função psíquica (LANCMAN, 2011).

Além das alterações proporcionadas à identidade, outro processo desencadeado também por intermédio da realização do trabalho se dá na relação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo dos indivíduos, decorrendo em vivências de prazer e de sofrimento experienciadas pelos sujeitos em seus contextos laborais.

Nesta perspectiva, se por um lado o trabalho pode ser compreendido como uma ação que desempenha função construtiva e promove o desenvolvimento psíquico, possibilitando e facilitando a expressão de sua subjetividade no mundo externo de modo a produzir prazer, esta mesma atividade pode também ser encarada como a responsável pelo desencadeamento do sofrimento, especialmente quando delineada por uma organização de trabalho rígida, haja vista que ao impor às pessoas suas lógicas, regras, valores e desafios, o labor impediria exatamente a expressão da subjetividade dos trabalhadores, dando início assim, a um confronto entre o mundo interno e singular dos indivíduos e o mundo externo e palpável do trabalho (DEJOURS, 1992; LANCMAN; SZNELWAR, 2011).

Aprimorada em relação à sua primeira concepção estabelecida por Dejours nos anos de 1970, a organização do trabalho é atualmente conceituada por este mesmo autor em duas dimensões distintas, porém interdependentes, as quais seriam formadas pela divisão do trabalho – composta pela forma como são concebidas e prescritas as tarefas, cadências e seu modo operatório; e a divisão dos homens – que constitui a maneira pela qual as tarefas são definidas, divididas e distribuídas entre os trabalhadores (responsabilidades), bem como a forma na qual operam a ordem, a fiscalização, o controle, a direção e a hierarquia (relações de

poder e sistema hierárquico) (DEJOURS, 1992; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2007; MARTINS, 2015).

Ela é, primeiramente, a divisão do trabalho e sua repartição entre os trabalhadores, isto é, a divisão de homens: a organização do trabalho recorta assim, de uma só vez, o conteúdo da tarefa e as relações humanas de trabalho (DEJOURS, 2007, p. 27).

Outra alteração promovida também a este conceito e adquirida somente após os anos de 1980 por influência de alguns estudos efetuados pela disciplina da Ergonomia francesa refere-se à subdivisão aplicada à organização do trabalho, de modo a diferenciá-la entre organização prescrita e organização real.

Surgida durante o século XX, em um contexto histórico marcado pelo pós-guerra, a Ergonomia da Atividade começou a ganhar espaço e relevância científica após promover a interlocução entre o movimento operário europeu, que clamava pela obtenção de melhoras relacionadas às condições de trabalho e ações no campo da prevenção de acidentes, e a comunidade acadêmica dos pesquisadores franceses, atuantes especialmente no campo da Medicina e da Psicologia (FERREIRA, 2013).

Nesse contexto, centrada de maneira epistemológica na análise da atividade humana nas situações de trabalho, a Ergonomia da Atividade investiga e tenta compreender a inter-relação que se estabelece entre os indivíduos e a sua atividade laboral para que seja possível “de um lado, compatibilizar os produtos e as tecnologias com as características dos usuários e, de outro, humanizar o contexto sociotécnico de trabalho, adaptando-o tanto aos objetivos do sujeito e/ou grupo, quanto às exigências das tarefas” (FERREIRA, 2013, p. 137). Desta maneira, com o objetivo de transformar as condições concretas da produção para melhor adequá-las às características humanas e assim atingir a aquisição do bem-estar e da saúde do trabalhador, essa abordagem frequentemente propõe, através de suas intervenções, melhorias dos instrumentos para produzir, do conteúdo das tarefas e da maneira como é dividido o trabalho e são organizados os tempos de produção, sem perder de vista, entretanto, que as ações implicadas a essa atividade laboral devem gerar também satisfação aos consumidores/usuários e trazer eficiência e eficácia aos processos produtivos (SZNELWAR et al., 2008; FERREIRA, 2013).

Exatamente por se embasar em uma abordagem metodológica que se norteia pela análise de demandas concretas e que explora as contradições presentes na inter-relação entre o indivíduo e o contexto de produção, foi que a Ergonomia da Atividade tornou-se capaz de evidenciar que o trabalho é sempre muito mais do que aquilo que se prevê e por isso, distinto do planejado, descoberta essa que deu origem então ao termo organização real do trabalho e que gerou a sua contraposição a já existente organização prescrita do trabalho.

Por organização prescrita do trabalho entende-se as metas, leis, regulamentos, regras, normas e procedimentos que já se encontram previstos e descritos para à execução das tarefas, porém que colocam o sujeito frente a uma situação de evidente fracasso devido as constantes e habituais modificações da realidade, formada por uma série de situações imprevisíveis e comuns no dia a dia do trabalho, as quais ultrapassam o domínio técnico e científico e estruturam outro tipo de organização, a organização real do trabalho (MARTINS, 2015). Assim, por envolver muito mais do que apenas o cumprimento de regras pré-estabelecidas, o trabalho requisita dos trabalhadores o uso de operações inteligentes que demandam intenso funcionamento mental, por mais simples, mecânica ou manual que suas atividades possam ser consideradas, já que independentemente do ofício as situações inesperadas e não regulamentadas ou prescritas sempre se fazem presentes e se constituem enquanto um fato inerente ao contexto de trabalho que necessita ser resolvido (RAMMINGER; ATHAYDE; BRITO, 2013).

Levando em conta essas discrepâncias existentes entre a organização prescrita e a organização real do trabalho, bem como a lacuna que se interpõe entre elas e que se caracteriza enquanto algo impossível de ser totalmente preenchido, já que em todas as situações de trabalho dificuldades, incidentes e imprevistos sempre se fariam presentes, por melhor e mais eficientes que as prescrições pudessem ser, Dejours passa a conceituar o trabalho como “a atividade manifestada por homens e mulheres para realizar o que ainda não está prescrito pela organização do trabalho” (DEJOURS apud LANCMAN; SZNELWAR, 2011, p. 78).

Por constituir-se exatamente de situações inesperadas e que se materializam frente ao fracasso da prescrição, o real do trabalho é considerado um fato que se manifesta afetivamente através do sofrimento, conduzindo o sujeito inicialmente a uma experiência frustrante e geradora de impotência, para somente depois mobilizar uma reação que seja capaz de gerar transformações e trazer alívio, sendo esta iniciada somente a partir do momento em que o indivíduo envolve sua personalidade, engaja seu corpo, mobiliza sua inteligência e desenvolve

sua capacidade de refletir, interpretar e reagir diante do imprevisível (LIMA, 2011; MARTINS, 2015). Dessa maneira, ao guiar a inteligência do indivíduo para a busca da solução dos impasses colocados pelo real, o sofrimento vem a contribuir para a própria transformação deste sujeito que se torna mais engenhoso, competente e hábil após a superação das dificuldades, situação esta que faz também com que o sofrimento deixe de ser compreendido apenas como uma consequência lastimável e viabilizante de patologias e passe a se configurar, de maneira simultânea, em um estado de luta do sujeito contra as forças que possam estar empurrando-o em direção a doença mental (LIMA, 2011; DEJOURS, 1992).

Conforme já mencionado anteriormente, tanto o prazer quanto o sofrimento devem ser compreendidos como resultantes de um processo dinâmico que se desenvolve a partir do confronto estabelecido entre a organização do trabalho, composta por uma grande quantidade de características fixadas independentemente da vontade dos sujeitos, e a vida mental dos trabalhadores, formada por aspirações, motivações e desejos subjetivos (MORAES; GARCIA, 2011). Assim, ao não suportar a rigidez das atividades ocupacionais que lhe são impostas através dessa organização, o indivíduo se vê obrigado a reagir e passa a lançar mão de suas estratégias defensivas como um meio de tentar promover sua melhor adaptação às situações, visto que ao mesmo tempo em que tais estratégias lhe possibilitam esquivar-se da descompensação, também contribuem para mantê-lo no plano da normalidade, ainda que este contexto organizacional se apresente entranhado por constrangimentos prejudiciais a sua saúde (DEJOURS, 1992; MORAES, 2013).

[...] a normalidade não é concebida como simples ausência de doença, mas como o resultado, sempre precário, de estratégias defensivas elaboradas para resistir ao que, no trabalho, é desestabilizador, ou mesmo deletério, para as funções psíquicas e para a saúde mental, tornando essa normalidade em si enigmática (DEJOURS, 2011, p. 226-227).

Submetidas a um funcionamento inconsciente, as estratégias defensivas geralmente são construídas e alicerçadas de maneira a não permitirem que o trabalhador tenha verdadeiro acesso e discernimento daquilo que realmente o faz sofrer; por esta razão, sempre que abordado um assunto sobre o qual as estratégias de defesa já atuam, os trabalhadores demonstram uma tendência natural de não falarem diretamente sobre o sofrimento, já que antes tentariam negá-lo (MORAES, 2013). Nesse sentido, quando tais estratégias são identificadas, seja através de um pesquisador mediador, seja através de reuniões ou discussões efetuadas pelo próprio grupo em um espaço dentro da organização do trabalho destinado à

fala, o verdadeiro cerne do problema é trazido à tona e, assim, estes trabalhadores tornam-se aptos a compreendê-lo, combatê-lo e até mesmo superá-lo.

Apesar das estratégias defensivas serem reconhecidamente mais eficazes quando construídas por um coletivo de trabalho, visto que assim gozam de adesão e proteção conferida pelos membros do grupo, estas também podem se constituir em um recurso desenvolvido individualmente para minimizar a percepção do sofrimento oriundo do trabalho e, assim como as estratégias coletivas, de maneira habitual terminam por se utilizarem principalmente dos mecanismos psicológicos de negação e racionalização (MORAES, 2011).

Enquanto na estratégia defensiva de negação, a existência do sofrimento é negada pelo indivíduo, ficando a organização do trabalho isenta e o sujeito culpabilizado pelas dificuldades existentes no meio organizacional, bem como suscetível ao recebimento de características de incompetência, despreparo ou falta de compromisso frente a falhas, na estratégia defensiva de racionalização, justificativas verbais quanto às dificuldades do trabalho são construídas e servem para desviar a atenção das adversidades existentes nesta mesma organização (MORAES, 2011).

Entretanto, apesar de se reconhecer que as estratégias defensivas realizam uma função de proteção ao psiquismo por intermédio da atenuação do sofrimento, há de se pontuar também que as mesmas, não promovem mudanças reais nas situações que induzem o sofrimento, nem favorecem a emancipação dos trabalhadores, visto que ao se tornarem ativas evitam que os indivíduos reflitam e tomem consciência do seu próprio sofrimento, bem como possibilitam relativa estabilidade e adaptação frente às adversidades encontradas no contexto de trabalho, situação esta que por sua vez pode funcionar como um impeditivo na melhora e alteração dos problemas, assim como conduzir a alienação (MORAES, 2013).

Segundo Dejours e Abdoucheli (2007), cada indivíduo desenvolve estratégias defensivas próprias para tentar resistir e minimizar os efeitos do sofrimento. Por conseguinte, a doença se manifestaria em alguns, deixando outros a salvo, já que tudo dependeria do espaço e liberdade encontrados pelo sujeito na organização do trabalho para a negociação e a liberdade, bem como da maneira subjetiva utilizada por este indivíduo\_ e embasada em sua história singular e preexistente a situação\_ para dar significado ao sofrimento e em seguida lidar com o mesmo. Nesse sentido, conforme enfatizado por estes mesmos autores, o sofrimento psíquico pode ter dois destinos, sendo estes o sofrimento criativo e o sofrimento patogênico.

Assim, caso exista ainda ao indivíduo possibilidades de exercer sua atividade laboral com um mínimo de liberdade, criatividade e respeito à expressão do seu saber fazer, de modo

a serem atendidos ao menos uma parte dos seus desejos e necessidades subjetivas, o trabalho “pode vir a ter função sublimatória<sup>9</sup> e favorecer a saúde mental, tornando-se mobilizador de prazer e promotor de ganhos para a identidade” (VASCONCELOS, 2015, p. 53). Em contrapartida, se todas as possibilidades de transformação, adaptação, ajustamento, gestão ou aperfeiçoamento à organização do trabalho já tiverem sido tentadas pelo sujeito, restando-lhe somente pressões fixas, rígidas, repetitivas, frustrantes e impeditivas da expressão de qualquer resquício de sua criatividade, o ato de sublimação se torna impossível e uma sensação generalizada de impotência se instala e se mantém sobre o trabalhador, de modo a ultrapassar os seus limites de suportabilidade e exaurir as suas estratégias de defesa, dando início desta forma, à destruição do seu aparelho mental e a perda do seu equilíbrio psíquico, fato este que fatidicamente o conduzirá ao adoecimento (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2007; VASCONCELOS, 2015).

O sofrimento designa então, em uma primeira abordagem, o campo que separa a doença da saúde [...] Entre o homem e a organização prescrita para a realização do trabalho, existe, às vezes, um espaço de liberdade que autoriza uma negociação, invenções e ações de modulação do modo operatório, isto é, uma invenção do operador sobre a própria organização do trabalho, para adaptá-la às suas necessidades, e mesmo para torná-la mais congruente com seu desejo. Logo que esta negociação é conduzida a seu último, e que a relação homem-organização do trabalho fica bloqueada, “*começa o domínio do sofrimento – e da luta contra o sofrimento.*” (DEJOURS, 1987 apud SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 15).

Na contramão desta conjuntura a Clínica do Trabalho pode ser desenvolvida como uma tentativa de contorno e de alteração desta situação, haja vista que esta é uma prática de pesquisa-intervenção grupal em que a relação do indivíduo com a sua atividade laboral torna-se objeto central de investigação e que os sujeitos responsáveis pela execução do labor adquirem um espaço para “expressar suas impressões, sentimentos e percepções relacionadas aos pares, superiores, subordinados, tarefas realizadas, resultado e sentido do que fazem” (ARAUJO, 2013, p. 91).

Assim, além de estruturar os espaços de discussão dentro do ambiente formal da organização e possibilitar a livre circulação da palavra e a deliberação coletiva, a Clínica do Trabalho também possibilita a identificação dos fatores que geram o sofrimento e suscitam o adoecimento dos funcionários, bem como mobiliza os sujeitos mediante a desconstrução de suas defesas e agrega condições para a formação e o fortalecimento do coletivo de trabalho,

---

<sup>9</sup> A sublimação constitui-se em um mecanismo capaz de permutar o objeto e a meta sexual da pulsão “por um objeto e uma meta não sexual, socialmente valorizados” (MOLINIER, 2013 apud VASCONCELOS, 2015, p. 53).

tão importante para a formação da confiança e constituição das regras técnicas e sociais que organizam o viver junto destes trabalhadores (ARAÚJO, 2013; MARTINS; MENDES, 2012).

Definido a partir da prática de construção comum de regras de trabalho, acordos normativos, modos operatórios e as preferências de cada trabalhador sobre as maneiras de trabalhar, o coletivo de trabalho se estrutura tanto através das inteligências individuais quanto sobre as divergências existentes no modo de operar de cada membro do grupo, sendo que somente após a superação de tais diferenças é que a construção de uma dinâmica comum, com o estabelecimento de compromissos e pactos para a busca de soluções dos problemas advindos da atividade laboral, torna-se possível aos indivíduos que compõem o grupo e que lutam de maneira consciente e inconsciente pelo alcance do prazer e afastamento do sofrimento (LIMA, 2013).

Importante salientar também que o prazer é experimentado pelos indivíduos dentro do contexto laboral mediante o reconhecimento e a valorização do seu trabalho, feitos tanto pela organização quanto pela sociedade que o circunda. Ao ser admirado, um espaço se abre para a livre expressão da criatividade do trabalhador e mobiliza os seus processos psíquicos para a elaboração de melhores soluções; desta maneira combinada com a inteligência prática – fundamentada na percepção e intuição do indivíduo e no uso da sua experiência adquirida no trabalho – a criatividade se torna uma aliada a saúde mental e a produção do prazer no labor (LIMA; VASCONCELOS, 2015).

Para Lancman e Pereira (2008), o efeito do reconhecimento dentro dos contextos organizacionais é algo inegável, pois compreende uma forma de retribuição simbólica concedida pelo outro mediante a observação, a avaliação e a constatação das contribuições e dos esforços que o trabalhador imprime à sua atividade laboral com ímpeto de realizá-la, sendo necessário, todavia se especificar a existência de dois tipos de julgamento proferidos com base em tais ponderações, de modo a serem estes o julgamento de utilidade e o julgamento estético ou de beleza.

Em relação ao reconhecimento da utilidade, efetuado particularmente pelos superiores hierárquicos, subordinados e eventualmente pelos clientes ou usuários dos serviços, a avaliação na qual o trabalhador é submetido fundamenta-se especificamente sobre o seu proveito econômico, técnico e social, sendo com isso importante para a sua reafirmação e conquista de identidade social. Dentro deste fator julgam-se principalmente as contribuições pessoais feitas pelo trabalhador à organização do trabalho (MARTINS; LIMA, 2015). Já quanto ao reconhecimento estético ou de beleza, realizado exclusivamente pelos pares e colegas membros da equipe, a avaliação é feita com base no saber-fazer do trabalhador e nas



regras de ofício, de modo a se apreciar a qualidade do trabalho efetivamente realizado. Tal julgamento só adquire sentido se efetuado pelos semelhantes, visto que são apenas estes quem conhecem as dificuldades da execução das tarefas e as regras impostas ao contexto laboral, bem como a engenhosidade empregada pelo sujeito no seu fazer (MARTINS; LIMA, 2015). Ao se concretizar, o reconhecimento estético possibilita ao trabalhador reconhecer-se como um sujeito que integra um grupo e ser reconhecido por um coletivo profissional como um ser singular e capaz de autonomia, reafirmando em certo sentido sua igualdade identitária, através do sentimento de pertença ao conjunto, e sua diferenciação identitária, através do reconhecimento de suas potencialidades individuais (LIMA, 2013).

Deste modo, compreende-se que o prazer e o sofrimento originam-se de uma dinâmica interna das situações e da organização do trabalho, decorrentes das atitudes e dos comportamentos intermediados pelo desenho organizacional, cuja tela de fundo constitui-se de relações subjetivas e de poder.

Assim, considerando-se que o trabalho dos educadores sociais atuantes em serviços de acolhimento encontra-se imerso em uma atmosfera de intenso envolvimento afetivo/emocional, bem como de demanda física e cognitiva, já que ao atender as crianças e adolescentes institucionalizados não há apenas um comprometimento com as suas necessidades básicas, mas também uma responsabilização com todos os seus âmbitos de desenvolvimento, acredita-se que a disponibilização de um contexto organizacional minimamente adequado ao cumprimento das obrigações se faça imprescindível para a busca e a manutenção do prazer, assim como também a minimização dos sofrimentos oriundos desta atividade.

Com isso, tendo em foco a saúde mental desta classe de trabalhadores buscou-se compreender quais são e o que contribui para o desenvolvimento das vivências de prazer e sofrimento no contexto laboral das Casas de Acolhimento, optando-se para tal finalidade pelo uso da teoria metodológica da Psicodinâmica do Trabalho.

### 3.2 MATERIAL E MÉTODO

O problema delimitado para a investigação desta pesquisa origina-se das indagações feitas acerca das relações estabelecidas entre as significações psíquicas subjetivas relativas às vivências geradoras de prazer e sofrimento dos educadores sociais e a organização do trabalho

existente no contexto dos acolhimentos institucionais, sendo para tanto utilizado o olhar teórico-metodológico da Psicodinâmica do Trabalho.

### **3.2.1 Local**

Este estudo foi desenvolvido em duas instituições de acolhimento distintas, atualmente sob responsabilidade governamental e localizadas em municípios diferentes da região do Pantanal Sul-mato-grossense.

#### **a) Casa de Acolhimento 1**

Oficialmente fundada no ano de 2007, a Casa de Acolhimento 1 é no momento administrada pela Secretaria Municipal de Assistência Social da cidade onde encontra-se instalada, sendo o prédio utilizado pela instituição alugado e o seu atendimento direcionado a crianças e adolescentes de 0 a 17 anos e 11 meses.

Apesar de poder comportar até 20 acolhidos (BRASIL, 2009a), em abril de 2015, período em que esta coleta de dados foi realizada, a instituição contava com 30 internos, sendo deste total 20 crianças entre 0 e 11 anos e 10 adolescentes, entre 12 e 17 anos.

Para a execução diária de cuidados com os acolhidos a equipe contava com oito educadoras sociais e seis auxiliares em exercício da função, sendo que deste total, apenas duas auxiliares não eram concursadas.

#### **b) Casa de Acolhimento 2**

Administrada também pela Secretaria Municipal de Assistência Social da cidade onde está instaurada, a Casa de Acolhimento 2 possui sede própria e apesar de ter sido construída especificamente para realizar o acolhimento institucional de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos e 11 meses, são preferencialmente acolhidas nesta instituição crianças a partir dos 6 anos de idade, de modo a serem as mais novas comumente redirecionadas a uma outra Casa de Acolhimento deste mesmo município, administrada por uma ONG responsável por acolher exclusivamente bebês e crianças de até 6 anos de idade, caso não constituam grupo de irmãos formado por crianças e/ou adolescentes mais velhos e impedidos segundo o ECA de serem separados.

Assim como a outra instituição estudada e anteriormente descrita, a Casa de Acolhimento 2 também conta com a capacidade de acolher 20 crianças e adolescentes, estando a mesma em abril de 2015, período em que estes dados foram levantados, apenas com oito acolhidos, sendo cinco crianças entre 6 e 11 anos e três adolescentes entre 12 e 17 anos. Constituíam a equipe responsável pelos cuidados diários e imediatos um total de nove funcionários, de modo a serem seis educadoras sociais e três auxiliares, dentre as quais apenas três educadoras eram concursadas.

Além de funcionarem 24 horas por dia e sete dias por semana, ambas as Casas de Acolhimento contam com um repasse financeiro mensal para arcar com os gastos institucionais no valor de 6.500,00 reais enviados pelo Governo Federal e de 3.250,00 reais enviados pelo Governo Estadual, devendo ser os gastos superiores a estes valores supridos pelas próprias Secretarias Municipais de Assistência Social das cidades onde as instituições encontram-se instauradas.

### **3.2.2 Sujeitos**

Foram alvo de estudo nesta pesquisa os educadores sociais atuantes no ano de 2015 em uma das duas instituições de acolhimento supracitadas. Os critérios de inclusão exigidos aos funcionários para que pudessem participar da pesquisa foram que tivessem vínculo empregatício estabelecido mediante concurso público e que estivessem a um ano ou mais trabalhando como educadores sociais dentro das Casas de Acolhimento, sendo o tempo de exercício profissional requisito importante para o alcance de medidas consideradas mais realísticas em relação aos impactos da atividade laboral desenvolvida e menos influenciadas pelas novidades e expectativas positivas do início da carreira, haja vista que o sofrimento e/ou o adoecimento psíquico ocorreriam no decorrer dos anos do exercício da profissão.

Já os critérios de exclusão adotados foram ser terceirizado ou contratado; estar a menos de um ano exercendo a profissão dentro das Casas de Acolhimento; não ser encontrado nos dias previamente definidos para a aplicação dos instrumentos; estar afastado do trabalho devido a licença médica ou capacitação; e negar-se ou desistir de participar da coleta de dados.

Assim, atendendo aos critérios estabelecidos, aceitaram participar da pesquisa nove educadores sociais, todos do gênero feminino, sendo sete servidoras da Casa de Acolhimento 1 e duas da Casa de Acolhimento 2.

Quanto ao perfil das educadoras sociais participantes da pesquisa, constatou-se que a maioria possuía entre 28 e 37 anos, ainda não havia adquirido vínculos matrimoniais e tinha entre um e dois filhos. Sobre o preparo para o desempenho no trabalho, cinco educadoras declararam possuir ensino superior completo, seis informaram estarem de sete a nove anos exercendo a função dentro da mesma instituição, e sete disseram que entraram no serviço sem ter prévia experiência de trabalho com crianças e adolescentes. Além disso, quanto aos proventos, sete educadoras afirmaram receber entre 1.000 e 1.500 reais mensais, e seis relataram ter uma carga horária de trabalho baseada em esquemas de plantões de 12 horas de trabalho por 36 horas de descanso, sendo os turnos alterados mensalmente de modo a fazer com que as funcionárias trabalhem um mês no período diurno e o outro no período noturno.

Segue abaixo o perfil socioeconômico apresentado por todas as educadoras participantes.

Dados	Grupos	Percentual
Idade	De 28 a 37 anos	77,77%
	De 38 a 47 anos	11,11%
	Mais de 48 anos	11,11%
Estado civil	Solteira	55,55%
	Casada	22,22%
	União Estável	22,22%
Quantidade de filhos	Nenhum	22,22%
	1 ou 2 filhos	66,66%
	3 ou mais filhos	11,11%
Grau de instrução	Ensino Médio Completo	22,22%
	Ensino Superior Incompleto	22,22%
	Ensino Superior Completo	55,55%
Tempo de serviço na instituição	De 1 a 3 anos	22,22%
	De 4 a 6 anos	11,11%
	De 7 a 9 anos	66,66%

Experiência prévia de trabalho com crianças e adolescentes	Não tinha	77,77%
	Tinha	22,22%
Renda salarial mensal	Menos de 1.000 reais	22,22%
	Entre 1.000 e 1.500 reais	77,77%
Carga horária de trabalho	Entre 6 e 8 horas por dia	33,33%
	Turno de 12 por 36	66,66%
Turno de trabalho	Diurno	33,33%
	Diurno e Noturno	66,66%

Quadro 2 – Perfil socioeconômico das Educadoras Sociais pesquisadas

### 3.2.3 Instrumentos

Para o mapeamento desta pesquisa foram utilizados três instrumentos avaliativos, a saber:

- 1) Um questionário socioeconômico contendo perguntas de cunho demográfico, relativas à formação acadêmica e de trabalho dos indivíduos pesquisados;
- 2) Uma entrevista gravada em áudio, composta por perguntas semiestruturadas relacionadas ao desempenho das atividades geralmente desenvolvidas pelas educadoras sociais com as crianças e os adolescentes acolhidos e à percepção e elaboração das profissionais sobre a maneira como o trabalho as afeta emocionalmente e;
- 3) O Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), que põe em evidência as representações que o trabalhador faz do seu contexto de trabalho, ou seja, as percepções que ele tem das experiências laborais vivenciadas. Possui como funcionalidade a análise descritiva do ambiente laboral e o tracejamento do perfil de alguns fatores que podem estar contribuindo ativamente para o processo de adoecimento no trabalho, de modo a auxiliar assim este instrumento no diagnóstico de indicadores críticos do ambiente. Criado e validado por Ferreira e Mendes em 2003, este inventário foi submetido a algumas adaptações e revalidações ao longo de três anos, chegando no ano de 2006 à sua última e mais aprimorada versão, por ora aqui utilizada.

Composto por quatro categorias que descrevem o contexto de trabalho, suas exigências, seus sentidos e seus efeitos sobre a saúde, o ITRA encontra-se atualmente estruturado por quatro escalas, sendo estas:

a) Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), constituída por 31 itens que se subdividem entre os fatores:

- Organização do Trabalho – no qual são abordadas 11 questões relativas a divisão e conteúdo das tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho.
  - O ritmo de trabalho é excessivo;
  - As tarefas são cumpridas sob pressão de prazo;
  - Existe forte cobrança por resultados;
  - As normas para execução das tarefas são rígidas;
  - Existe fiscalização do desempenho;
  - O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas;
  - Os resultados esperados estão fora da realidade;
  - Existe divisão entre quem planeja e quem executa;
  - As tarefas são repetitivas;
  - Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho;
  - As tarefas executadas sofrem descontinuidade.
  
- Condições de trabalho – no qual são abordadas dez questões relativas a qualidade do ambiente físico, posto de trabalho, equipamentos e materiais disponibilizados para a execução do trabalho.
  - As condições de trabalho são precárias;
  - O ambiente físico é desconfortável;
  - Existe muito barulho no ambiente de trabalho;
  - O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado;
  - Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas;
  - O posto/estação de trabalho é inadequado para a realização das tarefas;

- Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários;
  - O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado;
  - As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas;
  - O material de consumo é insuficiente.
- Relações Socioprofissionais – no qual são abordadas dez questões relativas a gestão do trabalho, comunicação e interação profissional.
- As tarefas não estão claramente definidas;
  - A autonomia é inexistente;
  - A distribuição das tarefas é injusta;
  - Os funcionários são excluídos das decisões;
  - Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados;
  - Existem disputas profissionais no local de trabalho;
  - Falta integração no ambiente de trabalho;
  - A comunicação entre funcionários é insatisfatória;
  - Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional;
  - As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso.

b) Escala de Custo Humano do Trabalho (ECHT), constituída por 32 itens que se subdividem entre os fatores:

- Custo físico – no qual são abordadas dez questões que avaliam o dispêndio fisiológico e biomecânico impostos ao trabalhador em decorrência das características apresentadas pelo seu contexto de trabalho.
- Usar a força física;
  - Usar os braços de forma contínua;
  - Ficar em posição curvada;

- Caminhar;
  - Ser obrigado a ficar em pé;
  - Ter que manusear objetos pesados;
  - Fazer esforço físico;
  - Usar as pernas de forma contínua;
  - Usar as mãos de forma repetida;
  - Subir e descer escadas.
- Custo Cognitivo – no qual são abordadas dez questões que avaliam o dispêndio intelectual direcionado para aprendizagem, resolução de problemas e tomada de decisão no trabalho.
- Desenvolver macetes;
  - Ter que resolver problemas;
  - Ser obrigado a lidar com imprevistos;
  - Fazer previsão de acontecimentos;
  - Usar a visão de forma contínua;
  - Usar a memória;
  - Ter desafios intelectuais;
  - Fazer esforço mental;
  - Ter concentração mental;
  - Usar a criatividade.
- Custo Afetivo – no qual são abordadas 12 questões que avaliam o dispêndio emocional existente no trabalho, sob a forma de reações afetivas, sentimentais e de estado de humor.
- Ter controle das emoções;
  - Ter controle das emoções;
  - Ter que lidar com ordens contraditórias;
  - Ter custo emocional;
  - Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros;
  - Disfarçar os sentimentos;
  - Ser obrigado a elogiar as pessoas;
  - Ser obrigado a ter bom humor;



- Ser obrigado a cuidar da aparência física;
- Ser bonzinho com os outros;
- Transgredir valores éticos;
- Ser submetido a constrangimentos;
- Ser obrigado a sorrir.

c) Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST), constituída por 32 itens que se subdividem entre os fatores:

- Realização profissional – no qual são abordadas nove questões que avaliam o prazer por intermédio das vivências de gratificação profissional, orgulho e identificação com o trabalho realizado nos últimos seis meses.
  - Satisfação;
  - Motivação;
  - Orgulho pelo que faço;
  - Bem-estar;
  - Realização profissional;
  - Valorização;
  - Reconhecimento;
  - Identificação com as minhas tarefas;
  - Gratificação pessoal com as minhas atividades.
- Liberdade de Expressão – no qual são abordadas oito questões que avaliam o prazer por intermédio das vivências de liberdade para pensar, organizar e falar sobre o trabalho nos últimos seis meses.
  - Liberdade com a chefia para negociar o que preciso;
  - Liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas;
  - Solidariedade entre colegas;
  - Confiança entre colegas;
  - Liberdade para expressar minhas opiniões no local de trabalho;
  - Liberdade para usar a minha criatividade;
  - Liberdade para falar sobre o meu trabalho com as chefias;

- Cooperação entre os colegas.
- Esgotamento Profissional – no qual são abordadas sete questões que avaliam o sofrimento por intermédio das vivências de frustração, insegurança e insatisfação profissional ocasionadas no trabalho nos últimos seis meses.
- Esgotamento emocional;
  - Estresse;
  - Insatisfação;
  - Sobrecarga;
  - Frustração;
  - Insegurança;
  - Medo.
- Falta de Reconhecimento – no qual são abordadas oito questões que avaliam o sofrimento por intermédio das vivências de injustiça, indignação e desvalorização profissional em função do não reconhecimento do trabalho executado nos últimos seis meses.
- Falta de reconhecimento do meu esforço;
  - Falta de reconhecimento do meu desempenho;
  - Desvalorização;
  - Indignação;
  - Inutilidade;
  - Desqualificação;
  - Injustiça;
  - Discriminação.
- d) Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT), constituída por 29 itens que se subdividem entre os fatores:
- Danos físicos – no qual são abordadas 12 questões que averigam a presença e a constância de dores no corpo e distúrbios biológicos

provocados aos trabalhadores, nos últimos três meses, essencialmente pelo exercício do labor.

- Dores no corpo;
- Dores nos braços;
- Dor de cabeça;
- Distúrbios respiratórios;
- Distúrbios digestivos;
- Dores nas costas;
- Distúrbios auditivos;
- Alterações de apetite;
- Distúrbios na visão;
- Alterações do sono;
- Dores nas pernas;
- Distúrbios circulatórios.

➤ Danos Psicológicos – no qual são abordadas dez questões que averiguam a presença e a constância de alterações de humor, sentimentos negativos em relação a si mesmo e à vida em geral provocados aos trabalhadores, nos últimos três meses, essencialmente pelo exercício do labor.

- Amargura;
- Sensação de vazio;
- Sentimento de desamparo;
- Mau-humor;
- Vontade de desistir de tudo;
- Tristeza;
- Irritação com tudo;
- Sensação de abandono;
- Dúvida sobre a capacidade de fazer as tarefas;
- Solidão.

➤ Danos Sociais – no qual são abordadas sete questões que averiguam a presença e a constância de dificuldades relacionais fora do ambiente de

trabalho, ocasionadas aos funcionários nos últimos três meses, essencialmente pelo exercício do labor. (MENDES; FERREIRA, 2007).

- Insensibilidade em relação aos colegas;
- Dificuldades nas relações fora do trabalho;
- Vontade de ficar sozinho;
- Conflito nas relações familiares;
- Agressividade com os outros;
- Dificuldade com os amigos;
- Impaciência com as pessoas em geral.

#### **3.2.4 Procedimentos**

Previamente à coleta de dados e em conformidade com as normas éticas previstas para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, o projeto referente a este estudo foi submetido à Plataforma Brasil, sendo aprovado sob o número CAAE:42325915.9.0000.0021 do Comitê de ética da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em 11/03/2015. Também, para a participação na pesquisa, todas as educadoras entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), registrando-se assim a sua concordância em colaborar voluntariamente do estudo.

Tanto o Questionário Socioeconômico quanto as quatro escalas de avaliação constituintes do ITRA foram autoaplicadas dentro das próprias instituições onde a pesquisa foi realizada, permanecendo a pesquisadora no ambiente de aplicação apenas para sanar possíveis dúvidas de interpretação e compreensão que surgissem. O tempo para a resposta das escalas foi de aproximadamente 45 minutos.

Todos os procedimentos, incluindo as entrevistas semiestruturadas, que tiveram as suas perguntas e respostas gravadas em áudio, foram efetuadas de maneira individualizada e em sala reservada, com isolamento acústico e livre da interrupção de terceiros, tendo em vista o resguardo das informações concedidas pelas funcionárias.

### 3.2.5 Análises dos dados

Os dados coletados por meio do Questionário Socioeconômico foram analisados de forma descritiva, sempre no geral da amostra, de forma a preservar a identidade das educadoras sociais, visto que as respostas fornecidas foram utilizadas para dar sustentação à discussão dos resultados alcançados.

Para a análise das escalas do ITRA foram usados os parâmetros de correção validados por Mendes e Ferreira (2007), sendo que as escalas EACT e ECHT, constituídas cada uma de três fatores e construídas com itens negativos, devem ter suas análises feitas por fator e com base em três níveis diferentes, a saber: a) acima de 3,7 = grave; b) entre 2,3 e 3,69 = crítico; c) abaixo de 2,29 = satisfatório.

Já a escala EIPST, composta por quatro fatores (dois positivos e dois negativos), também deve ter sua análise feita por fator e com base em três níveis diferentes, sendo que para os fatores positivos: a) acima de 4,0 = satisfatório; b) entre 3,9 e 2,1 = crítico; c) abaixo de 2,0 = grave. E para os fatores negativos: a) acima de 4,0 = grave; b) entre 3,9 e 2,1 = crítico; c) abaixo de 2,0 = satisfatório.

Quanto à escala EADRT, apesar de composta também por três fatores a serem analisados separadamente, deve ter seus resultados classificados em quatro níveis, sendo estes: a) acima de 4,1 = presença de doenças ocupacionais; b) entre 3,1 e 4,0 = grave; c) entre 2,0 e 3,0 = crítico; d) abaixo de 1,9 = suportável.

As entrevistas semiestruturadas aplicadas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para que, posteriormente, fossem submetidas à Análise dos Núcleos de Sentido (ANS), tendo em vista averiguar a qualidade e o sentido dos discursos.

A ANS proposta por Mendes (2007) deriva da Análise de Conteúdo categorial desenvolvida por Laurence Bardin (2002), e consiste na divisão do texto em fatores comuns dos discursos que são apresentados de maneira recorrente nas falas dos sujeitos entrevistados e que demonstram uma semelhança de significado lógico, semântico e psicológico sobressaltantes, tendo por finalidade agrupar o conteúdo manifesto e o conteúdo latente que venham a se revelar por meio das verbalizações.

Assim, após a leitura geral de cada entrevista e marcação das falas que representam os temas psicológicos/semânticos, estes são classificados/categorizados e agrupados para

somente depois terem os núcleos de sentido extraídos e analisados, funcionando desta maneira a linguagem como um instrumento mediador entre o pesquisador e os trabalhadores, de modo a possibilitar a investigação dos conteúdos relacionados ao sentido e a dinâmica do contexto laboral (MENDES, 2007).

É importante salientar ainda que para este trabalho somente foram categorizados os temas psicológicos/semânticos em que se encontrou a recorrência de cinco ou mais verbalizações individuais condizentes, sendo este número de respostas representativo de mais da metade do total de todas as educadoras sociais entrevistadas.

## 4 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados alcançados mediante a aplicação dos instrumentos quali-quantitativos, já descritos em seção anterior, tendo em vista o alcance da compreensão de quais são e como se dão as vivências de prazer e sofrimento no trabalho das educadoras sociais que atuam nas duas instituições de acolhimento estudadas. Foi dado destaque especial ao material qualitativo obtido por meio das entrevistas semiestruturadas e submetido, a posteriori, às análises de núcleo de sentido, visto que os demais dados, coletados por intermédio do ITRA e do Questionário Socioeconômico, foram usados de maneira complementar e auxiliar na interpretação dos resultados, aprofundamento das discussões e alcance dos objetivos propostos por esta pesquisa.

Ao longo de toda essa seção, a interpretação dos dados também estará respaldada nas reflexões teóricas apresentadas nas sessões 2 e 3 dessa dissertação, as quais discutem as alterações e evoluções das políticas sociais e de assistência prestadas às crianças e adolescentes institucionalizados no Brasil; o uso da Educação não formal pelo educador social que atua em instituições de acolhimento; o levantamento realizado por outros estudos acerca do prazer e do sofrimento associados ao desenvolvimento da prática destes profissionais; e os conceitos estruturantes da Psicodinâmica do Trabalho utilizados para compreender as relações que se estabelecem entre a organização do trabalho existente e as significações psíquicas subjetivas dos trabalhadores, capazes de gerar experiencição de prazer e sofrimento.

### 4.1 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### ❖ Contexto de trabalho

Conforme observado através da análise dos resultados da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho, dentre os três fatores que a compõe, os níveis apresentados demonstraram-se críticos ou grave sendo que para o fator “Organização do trabalho” os itens menos considerados pelas educadoras foram “As normas para a execução das tarefas são rígidas” (item 04), e; “Existe fiscalização do desempenho” (item 05). Em contra partida os

mais enfatizados foram “As tarefas são repetitivas” (item 09) e; “As tarefas executadas sofrem descontinuidade” (item 11).

Já para o fator “Condições de trabalho” os itens demarcados com menor pontuação foram “O ambiente físico é desconfortável” (item 13) e; “Existe muito barulho no ambiente de trabalho” (item 14), enquanto que os de maior pontuação alcançada foram “Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas” (item 16) e; “O material de consumo é insuficiente” (item 21).

Por último, no fator “Relações Socioprofissionais” os itens considerados menos representativos pelas educadoras foram “Existem disputas profissionais no local de trabalho” (item 27) e; “As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso” (item 31), ao passo que os indicados como mais representativos foram “As tarefas não estão claramente definidas” (item 22) e; “Os funcionários são excluídos das decisões” (item 25).

	Fatores		
	Organização do trabalho	Condições de trabalho	Relações Socioprofissionais
Média Geral do Grupo	3,55 - Crítico	4,03 - Grave	3,20 – Crítico
Desvio Padrão	0,63	1,08	0,70

Quadro 3 – Resultados da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT)

**Categoria 1:** “(...) eles são muitos... nós trabalhamos com duas monitoras basicamente para lidar com vinte, vinte e três crianças, principalmente bebê.”

---

**Descrição da categoria:** No desempenho diário do trabalho, cabe às educadoras sociais a responsabilidade de atender não só as necessidades físicas e básicas de alimentação e higienização dos acolhidos, como também realizar um atendimento personalizado e individualizado com vistas à satisfação das necessidades psicológicas e sociais de atenção, educação, apoio, proteção e cuidado, afim de que os seus processos de desenvolvimento possam ser favorecidos. Entretanto, apesar da existência dessa prescrição, no dia a dia nem sempre a viabilização dessas atividades funcionais é possível. Conforme enfatizado pelas funcionárias, o grande número de acolhidos, a existência de poucas educadoras por turno e a



quantidade demasiada de crianças de tenra idade contribuiriam para um ritmo de trabalho excessivo e acelerado dentro da instituição, com priorização dos atendimentos das necessidades mais imprescindíveis e emergenciais, geralmente aos mais novos e mais dependentes.

---

#### **Temas encontrados:**

- ✓ Ritmo de trabalho excessivo;
  - ✓ Insuficiência de funcionários para realização das tarefas;
  - ✓ Número de acolhidos superior ao permitido;
  - ✓ Diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real;
  - ✓ Fragilização das relações entre educadoras e adolescentes acolhidos.
- 

#### **Falas que representam a categoria:**

- ✓ “Olha ultimamente tá difícil a gente dar atenção... tipo assim (...) a gente tá atendendo um bebê (...) que fez cocô... que tem que limpar ou que tem que dar banho... que tem que dar mamadeira... aí vem (...) uma criança "Tia tô com uma tarefa... tem que fazer assim... assim... assim" "Ah tá daqui a pouco eu vejo" mas assim a gente esquece porque... aí já vai atender outra criança entendeu... então nesse sentido (...) é difícil.”
- ✓ “Não... muito difícil porque eles são muitos... nós trabalhamos com duas monitoras basicamente para lidar com vinte, vinte e três crianças, principalmente bebê. (...) bebê de colo quer isso aqui ó ((a educadora se referiu a criança que segurava no colo para adormecer enquanto a entrevista era realizada)) com cinco você vai fazer como?”
- ✓ “(...) como a gente tá com bastante criança... tá ficando um pouco difícil de atender a cada um... né... têm (...) muitos bebês e é onde (...) prendem mais atenção né... você tem que ficar cuidando o bebê e os pequenos... às vezes a gente acaba deixando de lado é... o atendimento aos adolescentes né.”
- ✓ “(...) não porque (...) não tem aquela divisão né... então ficam todos ali (...) não tem como dar aquela atenção... especial.”
- ✓ “(...) são várias crianças e muitas vezes eles estão juntos o tempo todo... então se você sai de perto pra falar (...) isolado... só com um... pode acontecer uma outra coisa...

então você tem que estar presente no lugar onde todos estejam o tempo todo... pode até chamar pra conversar mas não dar total atenção... não dá... individualizado não.”

✓ “É difícil né... porque são bastante.”

---

**Discussão e interligação dos dados:** Quando questionadas sobre a credibilidade de estarem sendo capazes de prestar um atendimento personalizado e individualizado aos acolhidos, conforme define o manual "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes", as educadoras sociais refutaram a possibilidade da plena realização desta atribuição, colocando em pauta alguns problemas relativos à organização do trabalho.

Assim, mediante as informações levantadas, constatou-se que diferentemente do trabalho prescrito, que prevê a garantia de um atendimento a grupos de no máximo 20 acolhidos por unidade institucional, tendo por intuito o alcance de um cuidado que possibilite condições de favorecimento à formação da identidade das crianças e dos adolescentes e o respeito à sua individualidade e história de vida, na execução da atividade real tal medida nem sempre é obedecida, fato este que leva por vezes o serviço a sofrer com uma superlotação e um aumento considerável da quantidade de serviço a ser desempenhado pelas trabalhadoras. Como consequência, estas funcionárias passam a empreender um ritmo mais acelerado ao cumprimento de suas práticas laborais e na tentativa de darem conta, principalmente das demandas mais básicas e indispensáveis a subsistência dos infantes acolhidos, deixam de exercer parte da sua função social.

Outro fator alarmante e que agrava esta situação, condizente também ao distanciamento entre o trabalho prescrito e o real, refere-se ao número insuficiente de educadoras sociais para a realização das tarefas. Mesmo quando o número de acolhidos extrapola os parâmetros normativos ou as instituições atendem muitas crianças que demandam atenção específica por terem menos de um ano, a contratação ou admissão de novos profissionais não ocorre de maneira proporcional, sendo por isso desrespeitada mais essa exigência prescritiva. Nestas circunstâncias, por terem que lidar constantemente com um número de acolhidos superior ao recomendado, tanto para o espaço físico, quanto para a quantidade de funcionárias, a demanda de serviço torna-se exacerbada e faz com que as funcionárias tenham que optar pela realização das atividades imprescindíveis aos mais dependentes e de menor idade, de modo a existir, assim, um detrimento ao atendimento das

necessidades afetivas e de cuidado dos adolescentes e, por conseguinte, uma fragilização das relações entre estes e as educadoras sociais.

Corroborando com a análise qualitativa alcançada, os resultados verificados por intermédio do instrumento quantitativo ITRA também evidenciaram problemas com o fator “Organização do trabalho” constante na escala EACT, sendo o seu nível apresentado considerado crítico e os itens 9 e 11 “As tarefas são repetitivas” e “As tarefas executadas sofrem descontinuidade”, mais assinalados pelas entrevistadas, condições estas que demonstram forte interligação com os fatos acima relatados, visto que uma mesma ação acaba por ter que ser realizada várias vezes pela mesma educadora aos diferentes acolhidos e pode desta maneira, vir a sofrer interrupções devido à necessidade de atendimento a situações mais emergenciais e por vezes inadiáveis.

Outro dado coletado por este mesmo instrumento e que também apresenta relevância para a discussão desta categoria refere-se ao fator “Custo Físico”, presente na escala EACT e sobre o qual os itens 4 e 10 “Caminhar” e “Subir e descer escadas” obtiveram o maior número de demarcações feitas pelas entrevistadas, de modo a se estabelecer assim certa lógica entre estes resultados e o ritmo de trabalho excessivo encontrado dentro destas organizações, visto que para conseguirem dar conta das demandas de cuidado \_ físicas e/ou emocionais \_ apresentadas pelos acolhidos, as educadoras sociais necessitam se deslocar de um lugar para o outro e estar em constante movimentação dentro das instituições.

De modo concernente a estes apontamentos Lima (2011), discute também em sua pesquisa a caracterização de uma Casa de Acolhimento marcada pela precarização decorrente da insuficiência de cuidadores sociais para a realização das atividades e pela diferenciação existente entre o trabalho meramente prescrito e o trabalho efetivamente realizado.

Nesse sentido, conforme verbalizado por estas cuidadoras, apesar do grupo ter compreensão acerca de suas responsabilidades funcionais ligadas às questões de desenvolvimento e educação dos acolhidos, as atividades mais operacionais de cuidado, voltadas a alimentação e higiene, teriam uma tendência a se sobressaírem e, em decorrência do tempo demandado para serem executadas, provocariam uma sobrecarga para o trabalho e prejudicariam o estabelecimento das relações interacionais entre essas e as crianças.

---

**Categoria 2:** “(...) a coordenadora veio "não... você não pode" assim na frente de todo mundo (...).”

---

**Descrição da categoria:** A incumbência de fazer com que os acolhidos cumpram e cultivem determinadas regras de convívio \_ que envolvem a apresentação de tratamento respeitoso, educado e cordial para com os demais, a execução de pequenas atividades relativas à organização e limpeza do ambiente, e a demonstração de obediência a outras normas da instituição \_ é em geral atribuída aos educadores sociais. Entretanto, ao tentarem exercer essas ações, as funcionárias encontram dificuldades devido às relações socioprofissionais estabelecidas com a coordenação, que além de lhes retirar constantemente a autoridade e a autonomia, as expõe a situações constrangedoras frente ao próprio público atendido.

---

**Temas encontrados:**

- ✓ Dificuldades relacionais hierárquicas;
  - ✓ Retirada da autoridade e da autonomia;
  - ✓ Exposição a situações constrangedoras.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “(...) vieram e me chamaram a atenção na frente da adolescente e a adolescente se sentiu... vitoriosa né... na... na situação que tava acontecendo... nesse caso (...) eu acharia que fosse muito ético que... se eles estivessem contra o que eu estava fazendo... que me chamassem a atenção lá dentro e não na frente da adolescente.”
- ✓ “(...) a coordenadora veio "não...você não pode" assim na frente de todo mundo "você não pode tirar um... um lazer das crianças por um erro seu" e assim... acabou comigo (...).”
- ✓ “(...) vou falar um pouquinho da coordenadora atual (...) ela entrou com uma visão de que todos eram anjos... então assim... ela desautorizou muito... a gente (...) falava uma coisa ela subia conversava... conversava... conversava... ((fez gesto indicando que nenhuma providencia era tomada frente aos maus comportamentos dos acolhidos)).”
- ✓ “(...) você punha de castigo e ela não gostava que colocava de castigo (...) ela falava assim "não... já ficou muito" que tinha que colocar alguma... alguma atividade para

fazer ele pensar porque ele estava de castigo... aí já desautorizava a gente... aí já tirava ele dali.”

- ✓ “Eu falei com a criança (...) assim "tira essa camisa que não é pra ir... com essa camisa na escola"... ela pegou a criança... subiu com a criança... a criança mandou ela ir tomar no cú (...) e a criança desceu com a camisa... ai eu fiquei assim "quem sou eu pra falar o que então né?”

**Discussão e interligação dos dados:** Ao ser abordada a questão “Você já se sentiu desautorizado pela equipe técnica ou pela coordenação desta instituição frente às crianças e adolescentes os quais atende?”, a maioria das educadoras sociais respondeu ter enfrentado, em algum momento, problemas dessa ordem, principalmente com as coordenadoras das Casas de Acolhimento nas quais se encontram inseridas.

Assim, além de ressaltarem sofrer de modo habitual com a retirada de autoridade e de autonomia mediante a desconsideração, por parte da coordenação, de suas opiniões e providências tomadas em relação a alguns comportamentos indesejáveis apresentados pelas crianças e adolescentes institucionalizados, as educadoras também verbalizaram episódios consideravelmente graves de exposição a situações constrangedoras perante o público atendido, uma vez que as discordâncias apresentadas pela hierarquia quanto aos procedimentos adotados pelas funcionárias durante a execução do serviço teriam uma tendência a serem discutidos e questionados em qualquer ambiente da instituição e, por vezes, na presença dos acolhidos.

Em relação aos resultados indicados pelo ITRA, na escala EACT, o nível apresentado para o fator “Relações Socioprofissionais” também foi avaliado como crítico, sendo mais assinalados os itens 22 “As tarefas não estão claramente definidas” e 25 “Os funcionários são excluídos das decisões”, de modo a demonstrarem estas questões grande consonância com os dados qualitativos encontrados, pois se ao tentarem desenvolver as ações que consideram ser de sua responsabilidade, as educadoras sociais sofrem represálias e tem suas opiniões e atitudes descartadas, é comum que a situação produza nas mesmas dúvidas quanto a clareza das tarefas que devem ser desempenhadas e que as trabalhadoras se sintam a margem dos processos decisórios relativos às questões do seu trabalho.

Como consequência dessas dificuldades relacionais hierárquicas, outros agravos acabam também por se desenvolverem dentro da atmosfera institucional do acolhimento visto

que ao tolher as ações das educadoras e não conferir o devido reconhecimento de sua autoridade, a coordenação contribui para a destruição das relações de trabalho necessárias para operacionalizar, cumprir e aprimorar a atenção prioritária de cuidado que deve ser dispensada às crianças e adolescentes e interfere na relação e na forma de interação existente entre os acolhidos e as educadoras, já que ao terem a sua conduta profissional ou sua autonomia retirada na frente dos internos, as funcionárias sofrem com a desmoralização e desvalorização de sua utilidade técnica profissional.

Em sua pesquisa, Lima (2011, p. 149) ao abordar questões laborais com um enfoque semelhante a este apresentado, também evidencia a presença de assimetria no estabelecimento das relações socioprofissionais e esclarece que a prática de gestão pautada em princípios tayloristas, em que há uma cisão entre quem pensa e quem executa o trabalho, “estabelece relações de subordinação e uma forma de hierarquia vertical que favorece a instrumentalização da comunicação, reduzindo-a a uma comunicação unilateral voltada para a mera transmissão de instruções e de ordens” capaz de gerar nas cuidadoras, uma sensação de não serem ouvidas nem valorizadas.

Pressupõe-se que este trato laboral permeado pela desigualdade e dispensado às educadoras pelos seus superiores hierárquicos, encontra-se atrelado e seja reforçado pela diferença de formação profissional existente entre essas funcionárias e o restante dos servidores que compõem a equipe técnica institucional. Assim, se por um lado a desconsideração da exigência de titularidade acadêmica em nível superior gera maior liberdade para a composição do grupo de educadoras e possibilita escolhas que levem mais adequadamente em conta as finalidades propostas ao serviço, tal situação abre margem também à perda do status profissional e a superexploração dessas trabalhadoras.

Além de ter que lidar com a concepção errônea que alguns dirigentes possuem de que qualquer indivíduo está apto a desenvolver as atividades realizadas por um educador social, já que não há uma formação universitária exclusiva à profissão, estes servidores são expostos também à atribuição de múltiplas funções, por vezes nada condizentes com as suas incumbências reais, mas que são impostas pelos responsáveis institucionais, tanto devido a sua insipiência em relação às ações que devem ser desenvolvidas na prática socioeducativa pelo educador, quanto pela inexistência de uma regulamentação profissional específica que ampare a classe.

Dessa maneira, cercadas por esta atmosfera laboral, na qual há uma desvalorização do seu ofício e cujo alicerce para tal conjuntura é a própria falta de formalização da profissão, reforçado cotidianamente através do tratamento conferido pela chefia imediata, as educadoras acabam por serem expostas também a um baixo prestígio social, uma vez que estes impasses demonstram-se fortes o suficiente para providenciarem a manutenção do pensamento construído histórico e socialmente de que o ato do cuidado se constitui em uma atividade inata à figura feminina e que, por isso, dispensa a necessidade de uma profissionalização, conforme será discutido na categoria a seguir.

Outra questão emblemática e igualmente associada à inexistência de uma regulamentação técnica adequada do trabalho refere-se à falta de perspectiva de desenvolvimento profissional que o educador social vivencia dentro do seu próprio campo de atuação, visto que sem a devida especificação e diferenciação das atividades que devem ser exercidas em cada setor ou ocupação não há como se estruturar um plano de cargos e carreiras conivente com os serviços ofertados e requisitados destes profissionais. Assim, sem vislumbrar a possibilidade de uma promoção na carreira e nem a realização de atividades que avalie como mais interessantes, para si e para o público atendido, o trabalho do educador social pode, ao longo dos anos do seu exercício profissional, se tornar demasiadamente repetitivo e monótono dentro do Acolhimento, conduzindo-o por vezes a execução de ações automatizadas e nada reflexivas para com o público atendido (MOLINIER, 2004 apud LIMA, 2011).

---

### ❖ **Custo humano do trabalho**

Subdividida também em três diferentes fatores, a Escala de Custo Humano do Trabalho (ECHT) após ter os seus dados interpretados, expos igualmente a análise da escala anterior níveis considerados críticos e grave, de modo que para o fator “Custo Físico” as afirmações consideradas menos habituais pelas educadoras foram “Ter que manusear objetos pesados” (item 6) e; “Fazer esforço físico” (item 7), enquanto que as mais ressaltadas, conforme já supracitado na discussão e interligação dos resultados da categoria 2 , foram “Caminhar” (item 4) e; “Subir e descer escadas” (item 10).

Enquanto isso, para o fator “Custo Cognitivo” os itens menos considerados pelas entrevistadas foram “Ter desafios intelectuais” (item 17) e; “Fazer esforço mental” (item 18). Já os itens mais apreciados foram “Usar a visão de forma contínua” (item 15) e; “Usar a criatividade” (item 20).

Finalmente quanto ao fator “Custo Afetivo” os itens menos pontuados foram “Ser obrigado a elogiar as pessoas” (item 26) e; “Ser obrigado a sorrir” (item 32), enquanto que os itens “Ter controle das emoções” (item 21); “Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros” (item 24) e; “Disfarçar os sentimentos” (item 25) foram os mais asseverados dentro deste fator.

	Fatores		
	Custo físico	Custo cognitivo	Custo afetivo
Média Geral do Grupo	3,46 - Crítico	4,07 - Grave	3,17 - Crítico
Desvio Padrão	1,39	0,66	0,51

Quadro 4 – Resultados da Escala de Custo Humano do Trabalho (ECHT)

**Categoria 3 - A:** “(...) a maioria chega assim sujo... maltratado... revoltado... acuado... mudo... calado... com medo... né. Assim eu fico triste né... mas eu já estou num estado já que eu não aparento... nem tristeza... nem::: alegria.”

---

**Descrição da categoria:** Incumbidas de realizarem o acolhimento inicial das crianças e adolescentes recém-institucionalizados, comumente as educadoras sociais lidam com sentimentos de insegurança, rejeição, agressividade, revolta, abandono e outros, demonstrados pelos acolhidos durante os primeiros dias em que ocorre a fase de adaptação ao novo convívio. No entanto, apesar de se reportarem a este momento como algo habitual, as educadoras enfatizam que não encaram esse procedimento de maneira banal, sendo geralmente acometidas por um sentimento de tristeza proveniente do contato com os sentimentos expressos pelos acolhidos e pela aparência física com que estes chegam à instituição.

---



**Temas encontrados:**

- ✓ Custo emocional;
  - ✓ Tristeza;
  - ✓ Contato com os sentimentos alheios.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “(...) tem casos que realmente é:::... nos emocionam... eu até choro em algumas ... em alguns casos... algumas situações.”
  - ✓ “Triste. Principalmente quando ele chega (...) ele chega lá e não conhece ninguém... ele não tem... ele não faz ideia pra onde ele tá indo é tudo desconhecido.”
  - ✓ “Aí... eu me sinto é:::... triste pela criança né (...) por estar sendo afastada dos pais. Ah... com certeza sente falta da família né a criança fica assustada... né e fica difícil lidar no começo quando a criança chega.”
  - ✓ “Como que eu me sinto? Tipo assim... violência... né... agressão... eu fico muito triste né...”
  - ✓ “Ah... é triste né... primeiro... você vê uma criança sendo abandonada... entrando na casa... porque se ela tá ali é porque ela tem algum tipo de problema...”
  - ✓ “Eu não gosto da questão que ele é acolhido né (...). De como eles chegam. (...) a maioria chega assim sujo... maltratado... revoltado... acuado... mudo... calado... com medo... né. Assim eu fico triste né... mas eu já estou num estado já que eu não aparento... nem tristeza... nem::: alegria.”
- 

**Discussão e interligação dos dados:** Ao ser abordada a questão sobre como as educadoras sociais se sentiam quando algum bebê, criança e/ou adolescente era acolhido foi possível constatar que o atendimento destinado a esse público \_ comumente exposto à situação de risco pessoal e social, assim como marcado por um histórico de abandono e/ou violência \_ constitui-se em uma atividade capaz de produzir grande custo emocional, com relevante apresentação de tristeza.

Como uma das possíveis explicações, acredita-se que tal fato seja proveniente do contato direto das educadoras com os sentimentos alheios expressos pelos acolhidos, tanto no momento de sua chegada à instituição, quanto nos dias que se sucedem a esse evento,

havendo assim em meio a toda essa conjuntura institucional a preocupação com o outro e a solidariedade com o sofrimento das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, exatamente por terem que lidar com as mais diversas situações de violações de direitos a que às crianças e adolescentes institucionalizados são submetidos, é que as educadoras sociais acabam sujeitas a um grande desgaste emocional, comumente agravado em decorrência da inexistência de recursos ou normativas explícitas de como proceder diante desses casos e da insuficiência de um acompanhamento adequado com apoio e orientação permanentes por parte da equipe técnica. À vista disso e valendo-se do que descrevem Lancman e Silva (2008, p. 207), torna-se razoável afirmar então que para esta função “o conteúdo das tarefas e a maneira como o trabalho é organizado trazem, muitas vezes, constrangimentos que, além de dificultarem o desempenho das atividades, criam um cenário onde o sofrimento é também um resultado daquele trabalhar”.

Neste mesmo sentido, Frederiche (2013, p. 94) enfatiza que o trabalho com pessoas em sofrimento e que necessitam de uma vinculação empática, é capaz de gerar também um sofrimento ao trabalhador haja vista que a sua “exposição constante à dor e ao sofrimento do outro, pode culminar na sensação de estar exaurido pelo trabalho e no emprego de estratégias para proteger-se do sofrimento alheio”.

Desta maneira, considera-se que para conseguirem cumprir com as suas obrigações funcionais sem serem acometidos por um custo emocional de grandes proporções e suscetível de conduzi-los a um nível incapacitante, é importante aos educadores sociais que exista efetivamente tanto um acompanhamento com apoio e orientação permanentes por parte da equipe técnica que integra a instituição, quanto a realização de reuniões habituais com vistas a livre circulação da palavra entre os membros do grupo, de modo a serem com isso, compartilhadas não só as experiências e as angústias decorrentes dessa atuação, como também construídas estratégias coletivas para o enfrentamento dos seus desafios. (BRASIL, 2009a)

Ao falarem sobre o sofrimento, os operadores têm maiores possibilidades de refletir, resistir ao assujeitamento e construir alternativas para transformar a situação. A consciência do sofrimento possibilita a busca de adaptação em um patamar mais avançado em direção à saúde. A conquista do espaço público da fala no trabalho pode ser apontada como um caminho em direção ao compartilhamento dos problemas, conduzindo à cooperação e a mudança. (MORAES, 2011, p. 117-118)

---

**Categoria 3 - B:** “(...) a gente acaba se apegando... então existe... uma pontinha de ::: tristeza.”

---

**Descrição da categoria:** Tanto nos casos de reintegração do acolhido à família de origem quanto nos de encaminhamento para família substituta o serviço de acolhimento deve promover um processo de desligamento gradativo, com o preparo não só das crianças/adolescentes que partirão e que permanecerão na instituição como também dos educadores sociais, visto que em razão do seu trabalho, vínculos afetivos são desenvolvidos com aqueles que se encontram institucionalizados. Nesta conjuntura, ao serem questionadas quanto às sensações desencadeadas mediante a partida dos infantes da Casa de Acolhimento, as educadoras relataram a presença de sentimentos contraditórios envolvendo felicidade interligada ao fato de considerarem que a convivência em família é mais vantajosa às crianças e adolescentes, e tristeza, que se associa a sensação de perda e de saudade.

---

**Temas encontrados:**

- ✓ Custo emocional;
  - ✓ Sentimentos contraditórios de tristeza e felicidade;
  - ✓ Sensação de perda;
  - ✓ Sentimento de saudade.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “(...) quando eu tenho mais afinidade eu fico muito triste né porque tá saindo de perto da gente...”
- ✓ “Ah::: depois que você (...) se apegou né a criança ela sai e você fica triste... mas feliz porque ela vai voltar pra família... se fica só triste porque você sente saudade... principalmente porque tem crianças lá já há muito tempo.”
- ✓ “(...) se a criança passar bastante tempo com a gente lá eu me sinto assim::: é feliz... por ela estar sendo inserida de volta na família... né porém é::: sei que vou sentir saudade”

- ✓ “Eu fico feliz porque eles estão indo de volta para a família... porque acho que toda criança tem que estar com a família... mas ao mesmo tempo né a gente acaba se apegando... então existe... uma pontinha de ::: tristeza.”
- ✓ “(...) quando eles vão embora (...) ao mesmo tempo que é de alegria por eles estarem voltando pra família... é de tristeza porque a gente acostuma... se apega as crianças... fica triste.”

---

**Discussão e interligação dos dados:** Tendo em vista que para o adequado desempenho do seu papel o educador social deve “vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, ‘se apossar’ da criança ou do adolescente” (BRASIL, 2009a, p. 47), as profissionais entrevistadas, foram instigadas a relataram os sentimentos que lhes eram suscitados no momento do desacolhimento, mencionando sensações contraditórias de felicidade e tristeza.

No que concerne aos sentimentos de felicidade, as educadoras expuseram vivenciá-los em decorrência do fato de saberem que as crianças e os adolescentes terão a chance de serem reinseridos no seu contexto de origem ou em outro, situação esta que indica a existência de uma compreensão acerca da importância e necessidade dessas crianças e adolescentes se manterem inseridos e em convivência com um grupo familiar.

A este respeito, Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) evidenciaram também que dentre a maioria das cuidadoras participantes do seu estudo existia a elucubração de que os acolhidos haviam sido afastados do convívio familiar em um momento parcialmente importante da sua trajetória de desenvolvimento, podendo ser com isso tal pensamento encarado como um indício de que na conjuntura atual exista talvez, a estas trabalhadoras, um maior acesso a informações e conseqüentemente um maior conhecimento relacionado ao desenvolvimento infantil e ao valor que o convívio familiar possui para os processos de formação e amadurecimento das crianças e adolescentes.

Já em relação aos sentimentos de tristeza, as educadoras relataram que estes se fariam presentes no momento do desacolhimento, devido ao surgimento da sensação de perda e saudade das crianças e adolescentes envolvidos no processo. Isso porque apesar de não terem por função ocupar o lugar da família de origem ou da família substituta dos acolhidos, comumente são desenvolvidos sentimentos de apego entre as educadoras sociais e os usuários deste serviço, podendo vez ou outra estes vínculos transpassarem os limites e se sobreporem

às relações de trabalho, de modo a fazer com que as educadoras queiram exercer outro papel que não exclusivamente o profissional.

Referindo-se a tal situação, Silva (2008, p. 51-52) salienta que:

Em uma atuação profissional, por exemplo, o sujeito não se vê livre de seus papéis de pai, marido, filho, mulher, homem, etc.; o que pode interferir negativamente no exercício de sua prática profissional. Por isso se não houver um preparo para lidar com as diversas situações de seu trabalho profissional, muito provavelmente algumas identidades se confundirão, fazendo com que o sujeito, pensando aqui no educador social, identifique-se com a situação vivenciada, não se diferenciando e, portanto, distanciando-se de sua função de agente facilitador da transformação.

Desta forma, observada a existência de custo emocional neste trabalho decorrente da apresentação de relações afetivas com contornos complexos entre as educadoras e os acolhidos e a presença de uma linha muito tênue entre o plano profissional e pessoal dessa categoria ocupacional, torna-se relevante asseverar o quão indispensável é que seja disponibilizado a essas funcionárias um acompanhamento técnico de qualidade, permeado pelo apoio e com orientações permanentes.

Somando-se aos acompanhamentos da equipe técnica do serviço, outro procedimento de grande contribuição para a diminuição do custo afetivo, aparentemente inerente a esta atividade, refere-se ao direito dos educadores sociais de participarem do processo de preparação de desacolhimento das crianças e adolescentes institucionalizados.

Assim, conforme constante no manual “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, ao ser preparado e preparar o acolhido para a adoção ou reintegração familiar, este profissional tem a chance de trabalhar também a sua própria preparação e conscientização da situação de modo a contribuir assim, o desempenho dessa ação tanto com os acolhidos, quanto com os referidos educadores. Entretanto apesar da existência prescritiva de tais procedimentos, é sabido que estes nem sempre são cumpridos ou realizados, de modo a comprometer assim, de uma só vez, a saúde mental e a qualidade do trabalho ofertado pelos educadores sociais.

---

**Categoria 3 - C:** “(...) xingamento... isso daí é::: quase sempre. (...) tipo... vai tomar no seu cú... sua filha da puta... você é uma biscate (...).”

---

**Descrição da categoria:** Tendo às vezes sua autoridade questionada, principalmente pelos adolescentes, que eventualmente descumprem ou se negam a obedecer determinadas regras de convívio fixadas pelo ambiente institucional, as educadoras sociais relataram que habitualmente são expostas a atos de agressividade verbal e de ameaças cometidas pelos acolhidos durante a tentativa de administração dos conflitos e de resolução das dificuldades interacionais que por ventura ocorram entre elas e os adolescentes.

---

**Temas encontrados:**

- ✓ Agressividade verbal;
  - ✓ Custo emocional.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “(...) verbal várias vezes né... várias vezes eles... os adolescentes.....quando ele nos agride é... poxa... agride bastante verbalmente né.”
  - ✓ “(...) nossa... muita... é muito difícil lidar com os palavrões que eles dizem... eles ofendem com (...) muitos xingamentos né...quando a gente fala não pra alguma coisa pra eles... eles não gostam e já saem batendo porta... joga cadeira... e xingam.”
  - ✓ “(...) de lá ele ficou me xingando "senta aqui no meu pau...vem aqui me chupa... meu pau tá duro... vem aqui... senta aqui no meu pau (...) " aí no entanto que eu chamei o guarda pra::: contê-lo... que:::... nossa aquele dia eu chorei muito...”
  - ✓ “Eles estavam escutando funk (...) eu pedi pra ele abaixar porque tinham crianças pequenas e ele mandou eu... longe... me xingou com palavrões feios... fiz até B.O.”
  - ✓ “É de xingamento... isso daí é::: quase sempre. (...) tipo... vai tomar no seu cú... sua filha da puta... você é uma biscate.. que... daí para baixo... ameaça filhos... nossos filhos né.”
- 

**Discussão e interligação dos dados:** Indagadas sobre o fato de já terem sofrido algum tipo de agressão física e/ou verbal praticadas pelas crianças e adolescentes institucionalizados, as

educadoras sociais entrevistadas afirmaram serem as vivências de agressões verbais comuns ao ambiente de trabalho e principalmente exercidas pelos adolescentes.

Nesse sentido e conforme já discutido anteriormente dentro da categoria 2, há de se enfatizar que parte dessa situação possa estar associada às dificuldades de relação socioprofissional existente entre as educadoras sociais e a coordenação das instituições, isto porque ao tolherem a autoridade e a autonomia e expõem as funcionárias a situações constrangedoras frente às crianças e adolescentes atendidos, as coordenadoras acabariam também, ainda que de maneira indireta, por induzirem os acolhidos a questionarem e, da mesma forma, a não reconhecerem a autoridade dessas trabalhadoras.

Por outro lado, uma hipótese distinta, mas de igual relevância e complementar a essa discussão, refere-se à dificuldade dos acolhidos em se adaptarem as regras da instituição, fator este que aparentemente contribui para a construção de um cenário permeado pela agressividade verbal e que gera grande custo emocional as educadoras sociais. Segundo já constatado por outros estudos e manifestado também nesta pesquisa através da fala de algumas educadoras entrevistadas, no momento em que são acolhidos os adolescentes e as crianças sofreriam principalmente com a questão da adaptabilidade às regras institucionais, haja vista a discrepância existente entre a presença ou ausência de normas em seu meio de origem e o meio institucional.

Desta forma, conforme alegam Cavalcante e Correa (2012), por serem às vezes submetidos à exigência da aceitação de hábitos, horários e regras destoantes do que até então teria sido vivenciado em família, as crianças e adolescentes institucionalizados acabariam sujeitos a certo desgaste emocional, fator que nesta dissertação é encarado como algo propiciador do surgimento dos atos verbais agressivos, já que este seria o único meio encontrado pelos acolhidos de demonstrarem resistência e oposição à situação, que por consequência infligiriam também às educadoras sociais desgaste e custo afetivo/emocional.

A este respeito, e de acordo com as alegações feitas anteriormente nas categorias 3 - A e 3 - B, faz-se necessário mencionar os resultados quantitativos alcançados pelo ITRA que através da escala ECHT constatou um nível considerado crítico para o fator Custo Afetivo, sendo os itens 21, “Ter controle das emoções”, 24, “Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros”, e 25, “Disfarçar os sentimentos”, mais assinalados pelo grupo.

Neste viés, considerando-se ser este um trabalho muitas vezes desestabilizador, a necessidade de capacitação, apoio e de supervisão técnica devem ser compreendidos não

apenas como algo desejável, mas sim imprescindível ao trabalho, bem como a constituição de um espaço para o uso da palavra e de trocas de experiências que sejam capazes tanto de produzir o desenvolvimento de estratégias de cooperação entre os membros da equipe quanto à minimização dos riscos à sua saúde mental (LANCMAN; SILVA, 2008).

---

**Categoria 4 - A:** “(...) sempre cobram da gente atitudes né... então a gente... tem.”

---

**Descrição da categoria:** Como parte de suas atribuições laborais, as educadoras sociais são responsáveis por organizar as atividades diárias e sistematizar o cotidiano do serviço, abrangendo eventos recreativos e culturais, alusivos à datas comemorativas, e outros menos rotineiros que favoreçam a interação, o desenvolvimento biopsicossocial e a formação da identidade dos acolhidos, de modo a ser a criatividade uma característica desejável e muito requisitada a estas profissionais. Entretanto, para além destes motivos, outros concernentes à falta de condições apropriadas de trabalho dentro das instituições também estariam demandando das mesmas o uso acentuado da criatividade que, apesar de compreendida como um espaço de autonomia para tentar lidar com os infortúnios, não deixaria por isso de submetê-las a um alto custo cognitivo.

---

**Temas encontrados:**

- ✓ Necessidade do uso da criatividade;
  - ✓ Insuficiência de condições materiais e instrumentais;
  - ✓ Insuficiência de condições estruturais e de espaço físico do ambiente.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “Sim... tem... tem liberdade. (...) muitas vezes eu planejo coisas assim pra fazer mas lá dentro da instituição mesmo... né... eu gosto de levar... tá levando jogos de mesa é:::... e o play station... bola geralmente eles tem né... eles gostam de jogar bola lá na frente... aí tem os que preferem ficar assistindo televisão (...).”
- ✓ “Sim (...) eu gosto muito de ir pra praça do Sesi com eles né... que lá é um momento onde eles se soltam né... muito grande né... eles jogam bola... vôlei... tem vários tipos



de... de acesso né... pra eles brincarem... que não tem lá dentro né... quando eles ficam presos não podem fazer nada.”

- ✓ “Sim... sim... é... existe. (...) quando surge uma oportunidade a gente acaba fazendo algo mais... que seria no caso festa junina... dar uma programada para acontecer alguma coisa diferente (...).”
- ✓ “Temos... é só a gente planejar e... falar com a nossa coordenadora o que que a gente pretende... sempre cobram da gente atitudes né... então a gente... tem.”
- ✓ “(...) ali dentro tem sim. (...) o que eu... tento fazer é atividade física ou então alguma coisa assim... de desenho:: só... ainda quando:: a gente leva o material.”

**Discussão e interligação dos dados:** Ao serem questionadas quanto à existência de liberdade para demonstrarem sua criatividade por meio do planejamento e desenvolvimento de atividades diárias com vistas à exploração e a promoção do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes acolhidos, as entrevistadas expuseram que para além da liberdade, o uso da criatividade acaba por ser algo necessário e por vezes exigido na realização do trabalho sendo, por isso, dentro deste contexto laboral, o desempenho criativo encarado como algo capaz de acarretar custo cognitivo as trabalhadoras.

Assim, não só a fim de cumprir com as suas funções educativas de ensino e de entretenimento, dentre outras, mas também obrigadas a encontrar meios alternativos para lidar com as condições adversas do ambiente interligadas a escassez de recursos materiais e instrumentais, bem como com a precariedade das instalações, seja em relação à falta de infraestrutura predial ou a falta de espaço físico aberto do ambiente, as educadoras sociais passam a se utilizar dos seus atributos criativos e através deles garantem a realização do trabalho. Todavia imersas em meio a essas deficiências que dificultam o desenvolvimento de suas atividades, essas funcionárias são expostas a um alto custo cognitivo e, por conseguinte, à sobrecarga e ao sofrimento no trabalho.

Desta maneira é possível afirmar que o trabalho termina por ser realizado graças à engenhosidade, ao empenho e ao engajamento das trabalhadoras, uma vez que ainda que prescritas condições consideradas apropriadas para o desenvolvimento laboral, essas nem sempre são efetivadas ou dão conta do real, fato este que acaba por compelir o sujeito então a encontrar soluções criativas, porém por vezes, realizadas de forma improvisada e sem o

conhecimento ou a aprovação do gestor que não se dá conta, se quer, das estratégias utilizadas pelos funcionários (LANCMAN; SILVA, 2008).

Diante dessa série de adversidades, há de se considerar que ao construir saídas alternativas ou criativas e não manifestar paralisia em suas ações laborais, o educador social cumpre com a sua função e faz com que o seu trabalho aconteça, todavia sem que na maioria das vezes, seus superiores se deem conta da amplitude e da gravidade dos problemas e do custo humano envolvido para a efetivação das atividades. Assim, tal situação pode, por sua vez, prejudicar parte das alterações relativas à falta de condições de trabalho consideradas apropriadas e continuar por mantê-las invisíveis ou ao menos afastadas da pauta de assuntos julgados relevantes e pertinentes de mudança. Nessa vertente, conforme realça Lima (2011, p. 187), caso algo saia errado ou não seja cumprido, “a avaliação negativa deposita-se na figura do (a) cuidador (a) e obscurece as condições de precariedade existentes na organização do trabalho que dificultam o ‘bom cuidado’”.

Quanto aos dados quantitativos alcançados pelo ITRA através da escala ECHT fora averiguado que para o fator “Custo Cognitivo” o nível atingido foi considerado grave, sendo o item 15 “Usar a visão de forma contínua” e o item 20 “Usar a criatividade”, mais escolhidos pelas entrevistadas, enquanto que para o fator “Condições de Trabalho”, presente na escala EACT, o nível atingido também foi classificado como grave, sendo o item 16 “Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas” e o item 21 “O material de consumo é insuficiente” apontados de maneira mais enfática pelas educadoras.

Isto posto, verificadas as concordâncias existentes entre os dados qualitativos e quantitativos coletados mediante a realização das entrevistas e da aplicação do inventário, é possível afirmar que há um custo cognitivo demandado em razão da própria atividade, já que esta envolve o dever de uma postura vigilante para com os acolhidos devido à prestação de um acompanhamento sistemático e que exige a observância constante quanto as suas necessidades, movimentos e comportamentos expressos, conforme observado pelo estudo de Cavalcante e Corrêa (2012) e detectado também nesta pesquisa através da apresentação maciça da escolha pelo item 15 da escala ECHT, feita pelas educadoras “Usar a visão de forma contínua”.

Entretanto, perpassando esses motivos por ora já discutidos em estudos anteriores, faz-se necessário, dentro dessa categoria, ressaltar de maneira mais incisiva a utilização e a apresentação da criatividade enquanto um fator gerador de custo cognitivo, atrelado e

acentuado em decorrência da falta de condições de trabalho, de modo a interligarem-se assim, ambos os itens, em um sistema de retroalimentação negativo, mantenedor dos problemas e altamente capaz de gerar sofrimento laboral às educadoras sociais.

---

**Categoria 4 - B:** “(...) eu entrei sem experiência nenhuma... não tinha filhos... não sabia... nada a respeito de criança... não recebi nenhuma formação e até hoje... ((balançou a cabeça negativamente))”.

---

**Descrição da categoria:** Visto ser a postura dos educadores sociais e a qualidade da interação estabelecida entre estes e os acolhidos de extrema valia e importância ao desenvolvimento das crianças e adolescentes em medida protetiva de acolhimento, foi disposto na NOB-RH/SUAS um processo de seleção profissional criterioso a todos os interessados em atuar nesta função. Assim a busca pela garantia da contratação de pessoal qualificado e com perfil adequado para a execução de suas atribuições caracteriza-se imprescindível para a oferta de um serviço de qualidade aos usuários. Todavia, contrariamente às determinações e recomendações existentes na normativa, se evidenciou, mediante as informações concedidas pela maioria das entrevistadas, que além do desconhecimento quanto ao serviço e suas exigências de modo geral, na época em que ingressaram, as educadoras também não dispunham de experiência profissional prévia.

---

**Temas encontrados:**

- ✓ Desconhecimento das atribuições e exigências funcionais;
  - ✓ Ausência de experiência profissional prévia;
  - ✓ Falta de habilidades e conhecimentos técnicos desejáveis;
  - ✓ Uso da inteligência prática.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “(...) eu entrei aqui de paraquedas (...) no edital que eu fiz não estava específico que eu ia cuidar de criança (...) há muita desistência... os funcionários tomam posse... aí vê o que que é... a realidade e... e pedem exoneração... aí hoje em dia o edital já é bem mais

específico... bem mais detalhado e eu entrei sem experiência nenhuma... não tinha filhos... não sabia... nada a respeito de criança... não recebi nenhuma formação e até hoje... ((balançou a cabeça negativamente))”

- ✓ “Na verdade quando eu fiz... eu não imaginava o que seria... porque lá na... no edital tava monitor de abrigo... não fazia ideia do que era um abrigo... nunca me passou pela cabeça... nunca li nada sobre abrigo... então foi assim... e era o que tinha mais vaga”
- ✓ “(...) quando eu prestei eu não sabia como que era né... (...) só falava que era monitor de abrigo... e tinha que ter disponibilidade de horário... pra carga horária e::: é::: a função... tipo cuidar né... zelar”
- ✓ “Quando eu prestei o concurso público em específico eu não tinha conhecimento da atividade exercida na verdade... eu não tinha conhecimento nem do ECA. Assim... eu olhei né... o cargo... o que me atraiu nele foi a quantidade de vagas oferecidas... prestei o concurso... mas informação sobre a atividade em si... não tinha conhecimento”
- ✓ “Na verdade eu fui sem saber. (...) não estava escrito que eu tinha que dar banho... que eu tenho que... dar de comer”.

---

**Discussão e interligação dos dados:** Indagadas sobre o fato de terem optado por prestar concurso público para o cargo de educador social em específico, as entrevistadas esclareceram que na época foram motivadas exclusivamente pelo número de vagas de emprego ofertadas e sem que houvesse sequer conhecimentos mínimos acerca das atividades exigidas a função, do ambiente de trabalho ou mesmo do público a ser atendido. Essa situação, além de demonstrar a não concretização de uma escolha consciente da atividade profissional pelas trabalhadoras, também denuncia o não cumprimento de um processo de seleção já determinado, tanto pelas normativas da NOB-RH/SUAS, quanto do manual “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, ocorrência que, conforme aponta Lima (2011), deixa de confirmar o lugar do profissional especializado no trabalho de cuidar.

Assim, diferente do que rege a documentação específica, concebida para amparar e elevar a qualidade do serviço ofertado, constatou-se que o edital não fornecia informações claras sobre o serviço ou sobre o perfil dos usuários e as atribuições e exigências do cargo a ser ocupado, bem como no processo de seleção do qual participaram, as educadoras sociais também não foram avaliadas quanto às características consideradas desejáveis aos candidatos interessados em desempenhar esta função.

Constituem características desejáveis aos candidatos (a): motivação para a função; aptidão para o cuidado com crianças e adolescentes; capacidade de lidar com frustração e separação; habilidade para trabalhar em grupo; disponibilidade afetiva; empatia; capacidade de lidar com conflitos; criatividade; flexibilidade; tolerância; pró-atividade; capacidade de escuta; estabilidade emocional, dentre outras (BRASIL, 2009a, p. 56).

Outros elementos de grande relevância, desejáveis ao desempenho da função e que também foram desconsiderados durante o processo seletivo referem-se à apresentação de experiência profissional prévia no atendimento a crianças e adolescentes e de habilidades e conhecimentos técnicos, lacunas estas que puderam ser constatadas por intermédio do Questionário Socioeconômico aplicado as participantes.

Conforme apontam os dados levantados através deste questionário, das nove funcionárias entrevistadas apenas duas relataram ter adentrado o serviço gozando de experiência profissional no atendimento infanto-juvenil e somente três disseram ter noções sobre teorias do desenvolvimento, sendo que dentre essas, duas teriam adquirido tais conhecimentos somente após ingressarem em cursos universitários, realizados em momento ulterior à posse do concurso público.

Desta maneira, além de se confirmar novamente a existência de um distanciamento entre o trabalho prescrito e o real, foi possível observar também a necessidade imprescindível do uso da inteligência prática pelas educadoras que, ao não serem devidamente avaliadas durante o processo de seleção, acabam por assumir o serviço sem apresentar os requisitos mínimos necessários ao desenvolvimento das atividades e passam a utilizar-se assim de suas vivências socioafetivas e educacionais singulares na tentativa de darem conta da realização do ofício.

Assim, conforme especifica Silva (2008, p.18), apesar de “imbuído de uma vontade de ‘ajudar’ e com pouca clareza do que significa um trabalho socioeducativo (sua principal função), esse educador depara-se com um não saber ao certo o que fazer frente aos apelos daqueles que já não sabem ao certo o que esperar”, conjuntura essa que faz, então, com que o trabalhador lance mão de sua inteligência astuciosa.

Em outro estudo, realizado por Trivellato, Carvalho e Vectore (2013), uma situação semelhante também pode ser percebida, visto que ao realizarem uma entrevista com um grupo de educadoras e abordá-las sobre o seu processo de contratação, os pesquisadores levantaram que entre os critérios mais mencionados pelas funcionárias e considerados de maior valia para

que a sua admissão tivesse ocorrido, contavam com a apresentação de atributos como gostar de crianças e manter o sigilo quanto aos acontecimentos da instituição, sendo desconsiderado assim todo o conhecimento prático e teórico já designado e concebido como necessário para o desempenho adequado do atendimento.

---

**Categoria 4 - C:** “(...) a gente já vai aprendendo né... com os erros... os acertos... a gente vai... vai indo.”

---

**Descrição da categoria:** Tendo em vista a oferta de um atendimento especializado, de qualidade e condizente com as necessidades das crianças e adolescentes que acessam os serviços de acolhimento, é imprescindível que a capacitação profissional continuada dos educadores sociais seja disponibilizada de maneira adequada e recorrente, afim de que suas formas de atuação e cuidados prestados sejam sempre revistos, alterados e aprimorados. Sobretudo, como nem sempre tais atividades de aperfeiçoamento são asseguradas a estes funcionários, os mesmos acabam se valendo de experiências adquiridas por meio do desenvolvimento prático e diário do trabalho, de modo a ser o tempo de serviço prestado dentro da instituição e as diversas situações vivenciadas ao longo dos anos, propiciadores de certa sensação de capacidade e preparo para o desempenho da função.

---

**Temas encontrados:**

- ✓ Uso da inteligência prática;
  - ✓ Vivencia de situações e experiências diversas no trabalho;
  - ✓ Tempo de serviço como sinônimo de experiência e capacitação.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “Eu me sinto (...). Acho que pelo meu tempo já né... de... de abrigo... a gente já começa a ter um dinamismo já quando a criança chega (...).”
- ✓ “Acho que sim (...) pelo tempo que eu tô lá né... são oito anos... e::: já passei por bastante coisas... já vi várias... vários tipos de crianças... várias histórias né... são::: histórias diferentes e modos diferentes de tratamento... né.”

- ✓ “Sinto. Acho que já pela experiência... sete anos... a gente já vai aprendendo né... com os erros... os acertos... a gente vai... vai indo.”
- ✓ “Qualquer uma ((risos)). Pela convivência... pelo tempo de experiência... porque realmente isso daí conta.”

**Discussão e interligação dos dados:** Abordado o assunto sobre a sensação de preparo e capacidade para lidar com as demandas do público atendido, as educadoras sociais entrevistadas expuseram se sentirem aptas, única e exclusivamente em decorrência do tempo de serviço prestado dentro das instituições de acolhimento, já que seria exatamente por conta deste período de atuação que o desenvolvimento de suas atividades de trabalho diárias e a vivência de situações e experiências diversas lhes teriam proporcionado a sensação de competência.

Neste viés, há de perceber que essas profissionais, apesar de já contarem com a existência de uma política nacional destinada à capacitação dos trabalhadores do SUAS e serem constantemente cobradas quanto à necessidade da apresentação de um perfil criativo \_ capaz de compreender processos, incorporar novas ideias e que demonstre velocidade mental, condições de trabalho em equipe, capacidade de tomar de decisões, autoestima, sociabilidade, etc. \_, na prática, não se dispõem da efetivação satisfatória desses processos formativos, seja em relação à sua quantidade ou qualidade (GOHN, 2011).

Assim, indagadas através do Questionário Socioeconômico quanto à realização de alguma capacitação ou especialização fornecida pelo trabalho e voltada para a melhora do desempenho da profissão, 88,88% das educadoras participantes deste estudo responderam nunca terem sido beneficiadas com este tipo de ação e 11,11% enfatizaram terem participado de um único curso durante anos de execução laboral, no qual nada de fidedigno à realidade da atuação teria sido abordado.

Frente a estes dados, torna-se relevante salientar então, que tal conjuntura, além de não potencializar o conhecimento produzido pelas educadoras no processo do seu trabalho e desconsiderar as condições objetivas em que estes processos são organizados, apresenta também prejuízos à função criativa e criadora da educação, uma vez que para estimulá-las e materializá-las faz-se necessário tanto a contemplação do cotidiano laboral pelas práticas educativas, quanto a disponibilização das práticas educativas no cotidiano dos trabalhadores, de modo a garantir-lhes assim o acesso a conteúdos basilares e avançados, a potencialização

do desenvolvimento de competências e atitudes orientadas pela ética e técnica, e o relacionamento da teoria e da prática com o intuito de promover novos conhecimentos, habilidades e condutas.

Desta forma, apesar de se reconhecer a importância do saber prático adquirido pelas educadoras sociais através de suas vivências e experiências variadas no âmbito do trabalho e não as desconsiderar jamais enquanto um fator importante para o desenvolvimento profissional, há de se admitir também a indispensabilidade do conhecimento técnico científico oportunizado por intermédio das capacitações que, quando não materializadas, criam uma lacuna no conhecimento dos trabalhadores e impedem o surgimento de um espaço de troca e aprendizagem no trabalho.

Acerca deste assunto, estudos anteriormente desenvolvidos também demonstraram problemas relativos à falta ou à precarização do desenvolvimento de atividades de capacitação, sendo inclusive exposto por Cavalcante e Correa (2012) que entre as educadoras sociais abordadas em sua pesquisa, a preocupação com os aspectos formativos e relacionados à necessidade de qualificação teriam se mostrado evidentes e fortes o suficiente para que as participantes demandassem a inscrição em cursos capazes de lhes proporcionar segurança teórica e manejo emocional no trabalho.

Assim, ainda que contem com um saber-fazer construído através do desempenho diário de suas atividades e embasado na necessidade de manter o serviço funcionando, é fato que para algumas situações essas educadoras sociais não conseguem encontrar respostas ou soluções apropriadas às suas demandas, podendo se desencadear então fortes sentimentos de insegurança e impotência, conforme observado através do estudo de Lima (2013).

Sobretudo, outra possibilidade que existe frente a essa junção composta pela complexa atividade das educadoras sociais e a escassa disponibilização de ações voltadas à sua formação e capacitação refere-se ao desenvolvimento de estratégias defensivas e, em seguida, à aparição do adoecimento, haja vista que ao não receberem um suporte técnico suficientemente adequado e capaz de instrumentalizá-las em suas intervenções cotidianas, as educadoras sociais sofrem o risco de não conseguirem mais transformar a realidade do trabalho que as circunda.

---



### ❖ Prazer e sofrimento no trabalho

Diferente das demais escalas devido a sua subdivisão em dois fatores positivos e dois negativos, a Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST), demonstrou através da análise descritiva dos seus resultados, níveis considerados satisfatório, críticos e grave sendo que para o fator “Realização Profissional” as afirmativas menos pontuadas pelas educadoras foram “Valorização” (item 6) e; “Reconhecimento” (item 7), enquanto que as afirmativas “Orgulho pelo que faço” (item 3) e; “Identificação com as minhas tarefas” (item 8) foram as mais asseveradas.

Já no fator “Liberdade de Expressão” os itens menos considerados foram “Confiança entre colegas” (item 13) e; “Liberdade para falar sobre o meu trabalho com a chefia” (item 16) ao mesmo tempo em que os itens “Liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas” (item 11) e; “Cooperação entre os colegas” (item 17) demonstraram maior representatividade.

Enquanto isso, para o fator “Esgotamento profissional” os itens menos apreciados foram “Frustração” (item 22) e; “Medo” (item 24), ao passo em que para os itens “Estresse” (item 19); “Insatisfação” (item 20); “Sobrecarga” (item 21) e; “Insegurança” (item 23) foram alcançadas as maiores pontuações.

Por último, no fator “Falta de reconhecimento” as afirmativas menos eleitas pelas educadoras foram “Inutilidade” (item 29) e; “Desqualificação” (item 30) enquanto que as afirmativas “Falta de reconhecimento do meu desempenho” (item 26) e; “Desvalorização” (item 27) obtiveram maior grau de representatividade.

	Fatores			
	Realização profissional	Liberdade de expressão	Esgotamento profissional	Falta de reconhecimento
Média Geral do Grupo	2,61 - Crítico	4,20- Satisfatório	5,01 - Grave	4,29 - Grave
Desvio Padrão	1,49	1,18	1,23	1,28

Quadro 5 – Resultados da Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST)

**Categoria 5:** “(...) eu vejo que... que aquilo é resultado do nosso (...) trabalho porque não tiveram isso em casa né (...).”

---

**Descrição da categoria:** Além do estabelecimento e manutenção de interação e vinculação afetiva com os acolhidos, também estão previstas aos educadores sociais a incumbência de apoio as tarefas escolares e do ensino de bons modos, educação para com os semelhantes e os mais velhos, urbanidade, civilidade, bem como de outros comportamentos e características que vislumbrem o desenvolvimento da autonomia e da independência dessas crianças e adolescentes, para que conseqüentemente tornem-se pessoas politizadas, questionadoras e suficientemente capazes de estabelecer um bom convívio social e produzir mudanças em seu meio. Assim, indagadas sobre as atividades de predileção no exercício profissional, as educadoras verbalizaram prazer, identificação, orgulho e gratificação principalmente com o desempenho das atribuições voltadas ao ensino, ao cuidado e à educação dos acolhidos.

---

**Temas encontrados:**

- ✓ Identificação com as tarefas executadas;
  - ✓ Orgulho pelo trabalho realizado;
  - ✓ Gratificação pessoal.
- 

**Falas que representam a categoria:**

- ✓ “O que eu mais gosto de fazer é::: ensiná-los (...) na hora de fazer as atividades escolares. (...) :::eu já tenho mais facilidade e eles sempre me procuram pra isso... de dentre todos os funcionários eu sou a que mais... auxilio eles nisso (...).”
- ✓ “(...) eu gosto assim de (...) ensinar né (...) porque a maioria deles entram (...) totalmente sem educação né... então assim alguns eles (...) ouvem o que a gente fala né... eles aprendem... a gente vê que eles estão aprendendo a ter respeito... a ter boas maneiras (...) eu vejo que... que aquilo é resultado do nosso (...) trabalho porque não tiveram isso em casa né...
- ✓ “É quando eu ensino qualquer coisa e eles fazem aquilo e feliz sabe... é o sorriso.”
- ✓ “(...) a eu gosto assim de cuidar... de educar... eu gosto disso... eu gosto.”

- ✓ “(...) ah eu gosto de conversar com eles... eu gosto de ensinar fazer tarefa... de conviver ali com eles... eu gosto.”

---

**Discussão e interligação dos dados:** Inquiridas sobre o que mais gostavam de ter que fazer em seu trabalho pelas crianças e adolescentes da instituição, as educadoras sociais demonstraram grande identificação com algumas tarefas executadas, fato este que se considera contribuir para a obtenção de prazer no trabalho, visto que ao mesmo tempo em que cumprem com as responsabilidades do exercício profissional, essas trabalhadoras adquirem também gratificação pessoal e sentem orgulho pelo trabalho realizado.

Nesse sentido, ao citarem gosto pelas atividades desenvolvidas de educação e ensino quanto a atos de respeito e boas maneiras aos acolhidos; prestação de cuidados quanto as suas necessidades e demandas; construção de vínculos por intermédio do estabelecimento de diálogo e de convivência diária desejada e; acompanhamento da situação escolar com vistas ao fortalecimento de suas habilidades, aptidões, capacidades e competências, foi possível perceber que parte do conteúdo das tarefas designadas as educadoras sociais demonstram-se em consonância com os seus princípios e crenças particulares, ou seja, com os seus aspectos subjetivos sendo por isso, esta situação, propiciadora de condições suficientemente razoáveis para a geração de certo percentual de realização individual nas mesmas.

Conforme percebido nesta pesquisa e já apontado também em outros estudos realizados por Silva (2008), Lima (2011) e Magalhães, Costa e Cavalcante (2011), ao nutrirem a percepção de que suas intervenções laborativas conseguem contribuir e possibilitar o desenvolvimento e uma melhora na qualidade de vida dos usuários, as educadoras sociais adquirem gratificação e orgulho, sendo estes elementos capazes de ressignificar e dar um sentido ao seu trabalho.

Assim, ainda que aparentemente pequenas, há de se considerar que as mudanças promovidas pelas educadoras à vida das crianças e dos adolescentes acolhidos, seja de ordem comportamental ou psicológica, apresentam um valor extremamente significativo e positivo para a autoavaliação que estas trabalhadoras fazem acerca da sua importância profissional. E mesmo que lhes negado o reconhecimento da utilidade, conforme será discutido na categoria a seguir, acredita-se que a gratificação e o orgulho adquiridos no exercício profissional se constituam em fatores de grande relevância para a aquisição do prazer e da resistência ao

adoecimento e ao abandono do trabalho (SILVA, 2008; MAGALHAES; COSTA; CAVALCANTE, 2011).

De encontro com estas afirmações também estão os dados levantados pelo ITRA através do fator “Realização Profissional” constante na escala EIPST. Conforme averiguado, apesar deste fator dispor de um nível crítico, os itens mais escolhidos pelas educadoras foram “Orgulho pelo que faço” (item 3) e “Identificação com as minhas tarefas” (item 8).

Desta maneira, é possível concluir que embora estas funcionárias se encontrem diante de uma série de situações adversas vivenciadas no contexto laboral, um quanto de satisfação e motivação ainda são obtidas no ofício através da visualização dos resultados alcançados por intermédio das suas intervenções, ou seja, através da constatação das mudanças de comportamentos e posturas expressas pelos acolhidos em razão da aquisição de novas aprendizagens, contribuindo assim, essa experiência de maneira central para a conquista de prazer das educadoras sociais.

---

**Categoria 6:** “(...) tem as agressões verbais que são aquelas que né... a porque não tão cuidando... que eles vão no ministério público... que vão denunciar a gente que né... a gente não faz nada... porque que a gente não cuida dos nossos filhos e por aí vai.”

---

**Descrição da categoria:** Responsáveis por acompanhar as visitas ocorridas dentro da instituição e atuar, quando necessário, como mediadoras das relações estabelecidas entre os acolhidos e os seus genitores ou demais parentes que venham a frequentar as Casas de Acolhimento ao longo da semana ou aos finais de semana, as educadoras acabam por vezes a serem encaradas de modo negativo pela maioria dos responsáveis, que não reconhecem nem admitem as violações de direitos cometidas contra seus dependentes, e encaram a medida protetiva de acolhimento como algo punitivo e desnecessário. Nesta vertente, uma vez interpretado como uma interposição e uma interferência sem sentido ao convívio familiar e na forma de educar os dependentes, o trabalho desenvolvido pelas educadoras teria a sua utilidade questionada pelos próprios usuários do serviço. Assim, além de sofrerem com a falta de valorização e de reconhecimento da profissão, expressa tanto pelos superiores hierárquicos quanto pelo público atendido, estas funcionárias também estariam expostas de modo habitual a agressões físicas e verbais, vivências de injustiça e questionamentos acerca do seu

desempenho no trabalho, uma vez que os familiares (que se encontram com o poder de guarda restringido) consideram que os cuidados que disponibilizam aos seus dependentes seriam melhores e mais apropriados do que aqueles oferecidos pelas educadoras sociais da instituição.

---

#### **Temas encontrados:**

- ✓ Falta de reconhecimento do desempenho;
  - ✓ Desvalorização da profissão;
  - ✓ Exposição a agressões físicas e verbais;
  - ✓ Vivência de injustiça.
- 

#### **Falas que representam a categoria:**

- ✓ “(...) já houve casos de pais revoltados virem aqui na porta e achar que::: a culpa dos filhos estarem acolhidos são nossas... de serem agressivos... de chutar o portão... de querer nos agredir aí fora (...)”
- ✓ “(...) eles geralmente é... são mais distantes assim::: um pouco arredios... às vezes a gente tem é::: pessoas... que vem aqui fazer algum tipo de (...) situação complicada aqui com a gente né. (...) a gente já passou por situação de pai fazendo escândalo na porta... é querendo invadir o abrigo... XINGando a gente né... ofendendo (...)”
- ✓ “(...) na maioria das vezes eles acham que a culpa é nossa que... que as crianças foram pra lá e a culpa é nossa (...). Então assim muitos pais vão com toda revolta pra cima da gente né. (...) e na maioria das vezes também eles acham que::: a gente não tá cuidando bem... que assim o que a gente tá fazendo ali... impondo regras outras coisas... acha que a gente tá assim... judiando dos filhos deles. (...) aí tem as agressões verbais que são aquelas que né... a porque não tão cuidando... que eles vão no ministério público... que vão denunciar a gente que né... a gente não faz nada... porque que a gente não cuida dos nossos filhos e por aí vai.”
- ✓ “(...) eles não se abrem para conversar (...) geralmente não gostam de ta né falando com a gente que trabalha lá. É porque pra eles (...) a gente é culpada também dos filhos estarem lá.”

- ✓ “(...) acham que a gente que tira os filhos deles... então eles ficam (...) com um pé atrás... ou então ficam até meio agressivos né aí... ou então você não pode falar direito com os filhos deles que eles acham que você tá maltratando.”

---

**Discussão e interligação dos dados:** Na medida em que as educadoras sociais representam a instituição na qual estão inseridas e possuem como uma de suas funções de trabalho fazer com que as crianças e os adolescentes experimentem, em alguma proporção, mudanças que beneficiem o seu desenvolvimento pessoal e promovam o fortalecimento dos seus vínculos familiares, cabe a estas profissionais a atribuição de intervirem junto às atitudes e aos comportamentos expressos pelos acolhidos e familiares que os circundam. Todavia, este procedimento não é valorizado nem bem acatado pelos pais ou responsáveis legais das crianças e dos adolescentes assistidos.

Com isso, no dia a dia do seu trabalho, as educadoras sociais estão sujeitas a um julgamento de utilidade negativo conferido pelos próprios usuários do serviço, que além de não reconhecerem o esforço e o desempenho empreendidos pelas funcionárias para executarem suas atividades, também não atribuem o devido valor à profissão, entendida como uma atividade naturalmente feminina e que pode ser tão bem ou até melhor exercida pelas mães ou responsáveis legais dos acolhidos, conforme observado através do trecho da entrevista que dá nome a esta categoria.

Como principal hipótese levantada dentro dessa discussão, acredita-se que este pensamento seja ainda hoje sustentado, tanto em decorrência de fatores históricos e socialmente construídos, os quais levaram a atividade do cuidado a ser por muito tempo remetida exclusivamente a esfera doméstica/maternal e por isso a figura feminina, quanto devido a inexistência, até o momento, de uma regulamentação adequada da profissão, responsável por interferir no alcance do status e do reconhecimento da categoria profissional estudada (LIMA, 2011).

Assim, ao compararmos os dados qualitativos, por ora aqui discutidos, aos dados quantitativos coletados pelo ITRA, através da escala EIPST, é possível se estabelecer um consenso entre os resultados alcançados, já que ao aferir o fator “Realização Profissional”, o nível apresentado demonstrou-se crítico e os itens menos demarcados pelas educadoras foram “Valorização” (item 6) e “Reconhecimento” (item 7), enquanto que para o fator “Falta de

Reconhecimento” o nível encontrado demonstrou-se grave e os itens mais assinalados foram “Falta de reconhecimento do meu desempenho” (item 26) e “Desvalorização” (item 27).

Frente a este contexto laboral encontrado, no qual há uma evidente falta de valorização e de reconhecimento do trabalho desenvolvido, outro quesito de grande relevância e pertinência se sobressai e merece também ser abordado: a formação da identidade profissional das educadoras sociais.

É importante observar que ao servirem como ponto de confluência e personificação das tensões vividas entre os familiares das crianças e adolescentes assistidos e a instituição acolhedora, as educadoras sociais podem ser expostas eventualmente a situações desagradáveis, vexatórias e por vezes violentas conforme observado mediante o relato concedido pelas entrevistadas (ROMANS, 2003). Desta maneira, suscetíveis a diversas formas de agressões físicas e verbais, bem como a vivenciar acusações injustas de terem cometido maus tratos aos acolhidos (feitos pelos pais ou responsáveis legais), as educadoras terminam submetidas a uma convivência hostil com o usuário e suficientemente capaz de repercutir na constituição de sua identidade profissional, visto que não há neste ambiente qualquer indício de retribuição simbólica concedida ao trabalhador em decorrência do reconhecimento dos seus esforços e contribuições operadas para tentar realizar aquilo que lhe é designado (MARTINS; LIMA, 2015).

Além da necessidade de reconhecer-se como um sujeito que integra um grupo e que é reconhecido em sua singularidade e capacidade de autonomia pela coletividade da qual faz parte, o trabalhador também demanda o reconhecimento do público atendido no seu território de atuação, de modo que ao não obtê-lo a construção da sua identidade profissional sofre prejuízos e interfere no alcance de uma vivência importante para a conquista da saúde no trabalho (SILVA, 2008).

Neste viés, analisando ambientes e cargos de trabalho semelhantes aos aqui estudados, Silva (2008) verificou nos educadores sociais um sentimento de insatisfação e frustração oriundos do não reconhecimento e da não valorização de sua função e do seu trabalho desenvolvido, de modo a repercutir assim estes fatores, na elaboração de uma identidade profissional permeada por características de desvalorização e impotência.

---

### ❖ Danos relacionados ao trabalho

Estruturada por três fatores distintos que analisam os malefícios que podem ser causados por intermédio da atividade laboral, a Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT) obteve após a apuração dos seus resultados, níveis considerados graves e suportável sendo que para o fator “Danos Físicos” os itens menos considerados pelas entrevistadas foram “Distúrbios auditivos” (item 7) e; “Distúrbios na visão” (item 9), enquanto que os itens “Dor de cabeça” (item 3) e; “Alterações do sono” (item 10) obtiveram a maior pontuação alcançada.

Já em relação ao fator “Danos psicológicos” as afirmativas menos apreciadas pelas educadoras foram “Amargura” (item 13) e; “Solidão” (item 22), enquanto que as afirmativas “Sentimento de desamparo” (item 15) e; “Vontade de desistir de tudo” (item 17) apresentaram o maior percentual de contemplação.

E finalmente, para o fator “Danos sociais” os itens menos pontuados foram “Insensibilidade em relação aos colegas” (item 23) e; “Dificuldade com os amigos” (item 28), enquanto que os itens “Agressividade com os outros” (item 27) e; “Impaciência com as pessoas em geral” (item 29) foram os mais indicados pelas educadoras.

	Fatores		
	Danos físicos	Danos psicológicos	Danos sociais
Média Geral	3,36 - Grave	3,18 - Grave	1,70 - Suportável
Desvio Padrão	1,27	1,87	0,92

Quadro 6 – Resultados da Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT)

### Estratégias Defensivas

Ainda que a quantidade de verbalizações tenha sido insuficiente para a formação de outra categoria, considerou-se relevante a este estudo mencionar também a existência de certa



semelhança no discurso elaborado pelas educadoras sociais, após estas serem questionadas sobre o que menos gostavam de ter que fazer pelas crianças e adolescentes da instituição.

Assim, conforme relato de quatro das nove entrevistadas, a ação elencada como a menos proporcionadora de gosto referiu-se à atitude de terem que dar ordens, impor limites e convencer as crianças e os adolescentes a executarem determinadas atividades de limpeza e organização do ambiente institucional, já que por vezes ao serem solicitadas, essas ações suscitariam confrontos e desentendimentos entre os acolhidos e as funcionárias, supostamente em decorrência da não adaptação das crianças e adolescentes às regras impostas pela vida institucional, conforme já discutido na categoria 3-C.

Todavia, apesar de reconhecerem a existência dessa circunstância, considera-se que as educadoras tenham construído sobre ela as estratégias defensivas individuais de racionalização e passividade, visto que além de utilizarem-se da mesma para justificar a dificuldade de imporem autoridade no ambiente laboral, esta também serviria para manter o foco da análise afastado das falhas da organização do trabalho, verdadeiramente responsáveis por gerar o sofrimento e contribuiria com as trabalhadoras para a elaboração de uma explicação diante da falta de ação do grupo e da sua desistência em lutar por mudanças direcionadas a alteração do contexto (MORAES, 2008).

Desta maneira, diferente do que expuseram as educadoras sociais, acredita-se que a dificuldade de se constituírem enquanto uma figura de autoridade para os acolhidos não se relacione exclusivamente à questão da ausência de adaptação das crianças e dos adolescentes à rigidez regimental das Casas de Acolhimento, mas também e principalmente em razão do despreparo dessas funcionárias e de sua exposição a situações de desmoralização e desvalorização constantes frente aos usuários, provocados tanto pela inexistência de atividades de capacitação quanto pela presença de relações socioprofissionais conflituosas entre as educadoras e as coordenadoras da instituição.

Nesse sentido, ao não contarem com um preparo adequado, nem com o apoio dos seus superiores hierárquicos para desenvolverem sua atividade laboral, ou com a existência de um espaço público dentro da instituição voltado a discussão e fortalecimento do coletivo de trabalho, as educadoras sociais ficam sem saber como reagir diante da situação e, por isso, acabam acometidas por sentimentos de impotência, angústia e ansiedade suficientemente capazes de lhes provocar sofrimento e desencadear a elaboração e o uso das estratégias defensivas individuais de racionalização e passividade. Essas por sua vez, apesar de

minimizarem a percepção do sofrimento e proteger o psiquismo das trabalhadoras, fazem também com que as educadoras demonstrem conformidade frente à adversidade e se utilizem de justificativas que não levam em consideração os problemas constantes na organização (MORAES, 2011).

As estratégias de defesa apresentam um funcionamento inconsciente e na maioria das vezes, são construídas a partir de uma denegação em relação à percepção daquilo que faz sofrer. Por essa razão, os trabalhadores não falam diretamente do sofrimento; antes, tentam negá-lo. Assim, a identificação das estratégias defensivas conduz a compreensão do sofrimento que é negado e metamorfoseado, tendo expressão específica em cada coletivo de trabalho, sinalizado por comportamentos paradoxais e ritualísticos (DEJOURS; BÈGUE, 2010 apud MORAES, 2011, p. 102).

Assim, ainda que contribua para manter as trabalhadoras no plano da normalidade, essas e as demais estratégias de defesa que por ventura podem estar sendo utilizadas pelas educadoras devem ser compreendidas como algo que não promove a alteração das situações que dão origem ao problema, mas, pelo contrário, as mantém camufladas, podendo se constituir então, essa conjuntura, em algo não necessariamente positivo. Isto porque ao impedirem o trabalhador de ter consciência do seu próprio sofrimento e possibilitarem uma relativa estabilidade, as estratégias defensivas podem causar também certa alienação que, com o passar do tempo e a intensificação das adversidades, gerarão um agravamento ao sofrimento e um esgotamento da eficácia defensiva das estratégias, o que neste caso fatidicamente conduzirá o trabalhador ao adoecimento que deverá se quis evitar (DEJOURS, 2008a; 2008b apud MORAES, 2011).

Por esta razão e tendo em vista assim outros dados coletados e já discutidos anteriormente neste estudo, torna-se possível afirmar a existência de sofrimento patogênico dentro das instituições por ora aqui investigadas e se sugerir o risco da apresentação, em curto prazo, de patologias nestas trabalhadoras, haja vista que os níveis de avaliação predominantes para os fatores que integram o ITRA apresentaram-se com índices críticos ou graves, o que a grosso modo indica um resultado negativo, produtor de custo humano e sofrimento intenso no trabalho com potencial risco de adoecimento (MENDES; FERREIRA, 2007).

Ao levar-se em consideração os constrangimentos impostos por este trabalho e analisando-se principalmente os resultados apresentados pelos fatores “Danos Físicos”, “Danos Psicológicos” e “Esgotamento Profissional”, acredita-se que as educadoras sociais destas instituições encontrem-se sujeitas especialmente ao desenvolvimento da Síndrome de

*Burnout*, Estresse e outras patologias sociais relacionadas ao trabalho visto que a escolha por itens como “Dor de cabeça”, “Alterações do sono”, “Sentimento de desamparo”, “Vontade de desistir de tudo”, “Insatisfação” e “Sobrecarga”, foram as mais apreciadas pelas entrevistadas, constituindo-se assim, esses resultados em fortes indícios da existência de sintomas de exaustão emocional e fadiga física habitualmente apresentados por tais patologias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de conhecer o prazer e o sofrimento envolvidos no trabalho das educadoras sociais atuantes em duas Casas de Acolhimento para crianças e adolescentes, localizadas na região pantaneira do Estado de Mato Grosso do Sul, este estudo buscou analisar as facetas da relação estabelecida entre a subjetividade e o desejo destas trabalhadoras e o contexto organizacional existente e formado por suas relações hierárquicas e de dominação.

Assim, levando-se em consideração os objetivos específicos elencados, a abordagem teórico-metodológica adotada e os resultados qualitativos e quantitativos alcançados mediante a aplicação dos instrumentos já detalhados em capítulo anterior, pretende-se neste último momento discorrer sobre as conclusões elucubradas, as limitações de pesquisa percebidas e as contribuições alcançadas através do estudo deste ambiente organizacional.

Nesse sentido, após a junção dos dados mensurados, fora possível perceber que apesar das educadoras sociais estarem inseridas em uma atividade laboral na qual o envolvimento da mobilização subjetiva se apresenta considerável e se caracteriza pela exigência intensa de competências afetivas, cognitivas e físicas, na prática os meios adequados para o desenvolvimento de suas funções acabam por não serem disponibilizados, de modo a causarem então a experimentação de mais vivências de sofrimento do que de prazer no trabalho.

Conforme averiguado, além de submetidas a um contexto laboral permeado por problemas relativos a grande discrepância entre o trabalho meramente prescrito e o trabalho efetivamente realizado e capaz de causar por isso um aumento ao ritmo de trabalho e uma fragilização das relações existentes entre as educadoras e os acolhidos, comumente essas funcionárias também sofrem com a retirada de sua autoridade e autonomia e são expostas a situações constrangedoras devido as dificuldades relacionais hierárquicas enfrentadas principalmente em razão da falta de valorização e reconhecimento profissional endossados pela inexistência de uma regulamentação da profissão e de um ensino superior à classe.

Assim, ao ser o número de acolhidos corriqueiramente superior à quantidade máxima normatizada e o número de profissionais menor do que rege o regulamento, o ritmo prescrito do trabalho, as formas de atendimento desejáveis e as ações de cuidado geralmente sofrem

implicações e alterações, já que para dar conta do aumento de suas atividades as educadoras necessitam intensificar o ritmo de trabalho e priorizar a atenção disponibilizada, o que por consequência gera uma queda da qualidade do serviço prestado e uma diminuição da diversidade das ações e atividades desenvolvidas com as crianças e os adolescentes institucionalizados.

Outro resultado de intensa relevância refere-se ao custo emocional apresentado pelas educadoras sociais, aparentemente associado e mantido em razão da deficiência do acompanhamento realizado pela equipe técnica das instituições, bem como da inexistência de um espaço formal de discussão e de troca de ideias e experiências capazes de causar uma articulação entre os profissionais.

Além de não existirem reuniões semanais ou quinzenais fixas com as educadoras devido ao cumprimento de um sistema de plantão de trabalho ao qual estas funcionárias estão submetidas, outro problema que prejudica a comunicação entre os membros desse grupo está vinculado a presença de uma assimetria das relações socioprofissionais estabelecidas com a chefia imediata e que impossibilita a discussão das opiniões e a viabilização de deliberação coletiva capaz de gerar um consenso sobre a forma de trabalhar (LIMA, 2011).

É importante salientar que somente através da constituição de um espaço para a fala é que o aprimoramento do trabalho pode ocorrer e que a implantação de estratégias e ações mais específicas e efetivas podem ser sugeridas, deliberadas e aprovadas pelo grupo, de modo a existir assim uma construção e uma reconstrução contínua entre as práticas de intervenção já instauradas e o conhecimento dos trabalhadores.

Já em relação aos custos cognitivos, um uso acentuado da inteligência prática e da criatividade puderam ser constatados e principalmente relacionados à inexistência de eventos de capacitação e à falta de condições físicas, materiais e estruturais apresentadas pelo ambiente, de modo que para garantirem a realização das suas atividades, as educadoras sociais terminam por se utilizarem tanto de suas vivências socioafetivas e educacionais singulares quanto de suas experiências adquiridas por meio do desenvolvimento prático e diário do trabalho, assim como também criam meios alternativos e engenhosos para encararem as condições adversas e conectadas a escassez de recursos do ambiente.

Desta forma, frente a todos esses problemas laborais presentes nos contextos de trabalho, por ora aqui estudados, acredita-se ser indispensável a disponibilização e a promoção da melhora de recursos gerenciais, materiais e humanos mínimos para que este

serviço se torne capaz de funcionar não só de modo satisfatório ao desenvolvimento físico e psicossocial dos acolhidos como também que concorra para cuidar e promover o prazer e a saúde mental dos trabalhadores envolvidos no desempenho diário desta atividade.

Ainda dentro destes ambientes institucionais, pode-se observar também que para além da falta de capacitação e disponibilização de condições adequadas por parte do poder público, outro elemento altamente prejudicial para a melhora efetiva desse trabalho e da sua operacionalização se apresentam ao contexto compondo-se assim na falta de valorização e de reconhecimento profissional das educadoras.

Tal situação, além de intimamente associada a inexistência de uma regulamentação profissional adequada à classe e causadora de impactos negativos sobre o desempenho da função, haja vista que promovem a retirada de autoridade, autonomia e o descarte da opinião das educadoras, acaba também por providenciar a não integração e participação ativa dessas profissionais no processo de gestão, de modo a impedi-las então de contribuírem para o aprimoramento da prestação do serviço e do desenvolvimento do trabalho.

Assim, frente a esses resultados alcançados torna-se importante salientar que toda essa precarização existente nos espaços institucionais acaba por expor as funcionárias a um intenso sofrimento que, se não transformado pelas estratégias de enfrentamento (inteligência prática e criatividade) ou contornado pelas estratégias de defesa, conduzirão fatidicamente essa classe de trabalhadoras ao adoecimento, já havendo para tanto, fortes indícios dessa possibilidade ao grupo das educadoras sociais por ora aqui entrevistadas.

Nesse sentido, na aventura de conhecer mais a fundo alguns aspectos que envolvem tanto a organização do trabalho quanto a sua execução dentro das Casas de Acolhimento, supõe-se que este estudo possa ter contribuído de várias maneiras para a realização de uma análise mais complexa e detalhada do serviço socioassistencial ofertado e por isso se tornado capaz também de expor tanto os problemas referentes à sua operacionalização quanto as possíveis formas de superá-los.

Na tentativa de compreender a complexidade da profissão e dar visibilidade a situações menos evidentes desta ação, espera-se também ter colaborado para o campo de estudos da saúde mental no trabalho e para o campo da Educação não formal, visto que as pesquisas sobre o papel e o trabalho do educador social atuante em Casas de Acolhimento se mostram raros em ambas as áreas e ainda são pouco enfatizados pelas investigações presentes.

Por fim, em relação as limitações de investigação percebidas e ligadas a estratégia teórico-metodológica adotada, é preciso mencionar a impossibilidade da realização da Clínica do Trabalho, com a certeza de que sua concretização poderia ter proporcionado uma melhor elaboração das vivências, bem como trazido à tona as estratégias de defesa coletivas utilizadas pelas educadoras, aspecto não abordado neste trabalho devido à falta de coleta de material suficiente para a sustentação da discussão.

Outro elemento importante e que também contou como um fator limitativo ao desenvolvimento dessa pesquisa refere-se ao número reduzido de educadoras sociais que quiseram e puderam participar da coleta de dados após cumpridos os requisitos de inclusão e exclusão pré-determinados pela pesquisadora, tendo em vista o alcance de um grupo formado por indivíduos de condições laborais equivalentes.

Desta maneira, apesar de reconhecidas as deficiências do estudo, considera-se que contribuições ao entendimento do contexto de trabalho e de suas implicações à obtenção do prazer e do sofrimento vivenciado pelas educadoras sociais também tenham sido contemplados, apontando, todavia para a necessidade de aprofundamento em alguns pontos e realização de outras pesquisas que busquem contribuir com este mesmo enfoque.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. K. R. Clínica do Trabalho. In: VIEIRA, F. O. (org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 89-92.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 229p.

BASTOS, A. B. **Direitos humanos das crianças e dos adolescentes: As contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos direitos humanos infanto-juvenis**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, BH. 2012. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8XSR3V/disserta\\_ao\\_ang\\_lica\\_bastos.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8XSR3V/disserta_ao_ang_lica_bastos.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://nacoes.unidas.org/conheca/paises-membros/>>. Acesso em: 06 de mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 65.810 de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>>. Acesso em: 29. set. 2016.

\_\_\_\_\_. CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente); CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br2arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br2arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)>. Acesso em: 26 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 12.010, de 03 de agosto de 2009b**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Capacitação do SUAS**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2011, 60 p. Disponível em: <<http://www.fenas.org.br/downloads.aspx?id=18&ext=PDF>>. Acesso em: 27 fev. 2016.



\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS**. Brasília, 2013, 57 p. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução Nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/gestaodainformacao/biblioteca/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº. 5346, de 03 de junho de 2009c**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Chico Lopes PCdoB/CE. Disponível em: <[www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado Federal nº. 328, de 02 de junho de 2015a**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Telmário Mota PDT/RR. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=166982&tp=1>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania**, sobre o Projeto de Lei do Senado Federal, nº 328, de 2015b, do Senador Telmário Mota, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Relator: Paulo Paim. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/matepdf/182320.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BUENO, M.; MACEDO, K. B. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade – ECOS**, v. 2, n. 2, p. 306-318, out/nov. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/1010>>. Acesso em: 09 set. 2015.

CAVALCANTE, L. I.C.; CORRÊA, L. S. Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 494-517, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/10.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORI, M. (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 168p.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 21-32.

DEJOURS, C. Para uma clínica de mediação entre a psicanálise e a política: A psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. **Christophe Dejours: Da psicopatologia à**

psicodinâmica do trabalho. 3. ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 217-251.

DEJOURS, C; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2007. p. 119-145.

DEL PRIORI, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORI, M. (Org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 10-27.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, Irene. (Org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995. p. 49-98.

FERREIRA, L. L. Apresentação. In: DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 09-10.

FERREIRA, M. C. Ergonomia da atividade. In: VIEIRA, F. O. (org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 135-144.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e riscos de adoecimento**: o caso dos Auditores-fiscais da previdência social brasileira. Brasília: Edições Ler, Pensar, Agir, 2003. 156p.

FERREIRA, S. S. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011. 144p.

FREDERICHE, K. R. B. Vivências de trabalhadores de abrigo: uma realidade complexa. In: SCHLINDWEIN, V. L. D. A. (org.). **Saúde mental e trabalho na Amazônia**: Múltiplas leituras sobre prazer e sofrimento no trabalho. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 88-97. v.1. Disponível em:<  
[http://www.edufro.unir.br/submenu\\_arquivos/688\\_saude\\_mental\\_e\\_trabalho\\_na\\_amazonia\\_vanderleia.pdf#page=88](http://www.edufro.unir.br/submenu_arquivos/688_saude_mental_e_trabalho_na_amazonia_vanderleia.pdf#page=88)>. Acesso em: 14 dez. 2016.

GHANEM, E. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 59-89.

GOHN, M. G. M. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 117p.

GOHN, M. G. M. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128p.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 103p.

GUEDES, C. F. **Acolhimento institucional na assistência à infância**: reflexões a partir da experiência de um abrigo. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade

de São Paulo, SP. 2013. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde.../guedes\\_me.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde.../guedes_me.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GULASSA, M. L. C. R. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre Crianças e Adolescentes (NECA), 2010. 92p.

HELOANI, J. R.; CAPITAO, C. G. Saúde mental e psicologia do trabalho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 17, n. 2, p. 102-108. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392003000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000200011)>. Acesso em: 18 out. 2013.

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 31-43.

LANCMAN, S.; PEREIRA, L. M. F. Introdução. In: LANCMAN, S. (org.). **Políticas públicas e processos de trabalho em saúde mental**. Brasília: Paralelo 15, 2008. p. 09-28.

LANCMAN, S.; SILVA, M. T. Conclusão. In: LANCMAN, S. (org.). **Políticas públicas e processos de trabalho em saúde mental**. Brasília: Paralelo 15, 2008. p. 205-221.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. 512p.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I.; UCHIDA, S.; ALONSO, C. M. C.; JUNS, A. G. Ação em psicodinâmica do trabalho: Contribuições sobre o trabalhar em saúde mental. In: LANCMAN, S. (org.). **Políticas públicas e processos de trabalho em saúde mental**. Brasília: Paralelo 15, 2008. p. 175-204.

LIMA, P. A. M.; VASCONCELOS, A. C. L. O prazer no trabalho de operadores em indústrias de Manaus. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. **Subjetividade e trabalho com automação: estudo no polo industrial de Manaus**. Manaus: Edua, 2011. cap. 11, p. 164-174.

LIMA, S. C. C. **Coletivo de trabalho e reconhecimento: Uma análise psicodinâmica dos cuidadores sociais**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://lpct.com.br/wp-content/uploads/2012/11/4-2011\\_SuzanaCanezCruzLima.pdf](http://lpct.com.br/wp-content/uploads/2012/11/4-2011_SuzanaCanezCruzLima.pdf)>. Acesso em 11 mar. 2014.

LIMA, S. C. C. O trabalho do cuidado: Uma análise psicodinâmica. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 02, p. 203-216, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572012000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000200006)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

LIMA, S. C. C. Reconhecimento no Trabalho. In: VIEIRA, F. O. (org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 351-355.

LIMA, S. C. C. Coletivo de Trabalho. In: VIEIRA, F. O. (org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 93-97.

MAGALHÃES, C. M. C.; COSTA, L. N.; CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de educadores de abrigo: O seu trabalho e a criança institucionalizada. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 21, n. 03, p. 818-831, fev/ago. 2011. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v21n3/08.pdf>>. Acesso em: 04 maio. 2014.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSF, 1997. p. 51-76.

MARTINS, S. R. Metodologias e dispositivos clínicos na construção da clínica psicodinâmica do trabalho. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. (org.). **Trabalho e emancipação: a potência da escuta clínica**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 87-110.

MARTINS, S. R.; LIMA, S. C. C. Reconhecimento e coletivo de trabalho. In: MONTEIRO, J. K.; VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M. (org.). **Trabalho & Prazer: teoria, pesquisa e práticas**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 51-73.

MENDES, A. M. Pesquisa em Psicodinâmica: A clínica do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. cap. 3, p. 65-87.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: Instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. cap. 5, p. 111-126.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C.; CRUZ, R. M. O diálogo psicodinâmica, ergonomia e psicometria. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. cap. 4, p. 89-110.

MORAES, R. D. **Prazer-Sofrimento e saúde no trabalho com automação: estudo com operadores em empresas japonesas no Polo Industrial de Manaus**. 2008. 326 f. Tese (Doutorado em Ciências, Menção Sóciodesenvolvimento Ambiental) – Universidade Federal do Pará, PA, 2008. Disponível em:<[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3453/1/Tese\\_PrazerSofrimentoSaude.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3453/1/Tese_PrazerSofrimentoSaude.pdf)>. Acesso em 12 fev. 2017.

MORAES, R. D. As estratégias de defesa e o enfrentamento do sofrimento no trabalho com automação no Polo Industrial de Manaus. In: FERREIRA, M. C. (Org.) **Dominação e resistência no contexto trabalho-saúde**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. cap. 5, p. 101-119.

MORAES, R. D. Estratégias Defensivas. In: VIEIRA, F. O. (org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 153-157.

MORAES, R. D.; GARCIA, W. I. Fundamentos teóricos da psicodinâmica do trabalho. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. **Subjetividade e trabalho com automação: estudo no polo industrial de Manaus**. Manaus: Edua, 2011. cap. 4, p. 68-82.

NEGRÃO, A. V. G.; CONSTANTINO, E. P. **Acolhimento Institucional em tempos de mudança**: uma questão em análise. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, 215p. Disponível em: <[http://www.culturaacademica.com.br/\\_img/arquivos/Acolhimento\\_institucional\\_em\\_tempos\\_de\\_mudanca.pdf](http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/Acolhimento_institucional_em_tempos_de_mudanca.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

OLIVEIRA, W. F de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 14, n. 01, p. 135-158, jan/mar. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702007000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 23 abr. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Paris, 1948. Disponível em:<[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 10 out. 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em:<[http://www.dgfdc.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/Documentos\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://www.dgfdc.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/Documentos_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2014.

PASSETI, E. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: DEL PRIORI, M. (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 347-375.

PEREIRA, A. A regulamentação da profissão de educador social e os impactos sobre a sua profissionalidade e formação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 16., 2013, Salvador. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/279585807/REGULAMENTACAO-DA-PROFISSAO-DE-EDUCADOR-SOCIAL-Antonio-Pereira-Uneb#scribd>>. Acesso em: 12 out. 2015.

PRETI, D. (Org). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RAMMINGER, T.; ATHAYDE, M. R. C.; BRITO, J. Ampliando o diálogo entre trabalhadores e profissionais de pesquisa: alguns métodos de pesquisa - intervenção para o campo da Saúde do Trabalhador. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3.191-3.202, nov. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013001100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013001100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 nov. 2015.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 288p.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil**. Revisitando a história (1822-2000). 2. ed. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, 2000. 142 p.

RIZZINI, Irma; VOGEL, A. O menor filho do Estado: pontos de partida para uma História da assistência pública à infância no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, Irene. (Org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.

ROMANS, M. Formação continuada dos profissionais em educação social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 115-206.

SANTOS, M. A. C dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORI, M. (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 210-230.

SAVIANI, D. Colonização e educação. In:\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 25-32.

SELIGMANN-SILVA, E. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho: marcos de um percurso. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 13-19.

SILVA, G. H. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana: A pluralidade de um sujeito singular**. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP. 2008. Disponível em:<  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-115839/pt-br.php>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SOUZA NETO, J. C. de. O abrigo como amparo para o sonho. In\_\_\_\_\_. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Arte Impressa, 2001. cap. 03, p. 91-144.

SZNELWAR, L. I. Sobre estes textos da psicodinâmica do trabalho, algumas reflexões. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 45-54.

SZNELWAR, L. I.; MASCIA, F. L.; MONTEDO, U. B.; BRUNORO, C. M.; ABRAHÃO, J. I. Análise ergonômica do trabalho: Ação ergonômica. In: LANCMAN, S. **Políticas públicas e processos de trabalho em saúde mental**. Brasília: Paralelo 15, 2008. p. 129-174.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

TRILLA, J. O universo da Educação Social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-47.

TRILLA, J.; GHANEM, E. Pontuando e contrapondo. In: TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 91-133.

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100003)>. Acesso em: 14 fev. 2016.

TRIVELLATO, A. J.; CARVALHO, C.; VECTORE, C. Escuta afetiva: Possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de**

**Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 299-307, jul/dez. 2013.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200012)>. Acesso em: 18 set. 2014.

VASCONCELOS, A. C. L. Antecedentes e construção da psicodinâmica do trabalho. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. (org.). **Trabalho e emancipação**: a potência da escuta clínica. Curitiba: Juruá, 2015. p. 47-59.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO

#### 1) Dados sociodemográficos

Gênero:  masculino  feminino

Idade:  de 18 à 27 anos  de 28 à 37 anos  de 38 à 47 anos  mais de 48 anos

Estado civil:  Casado (a)  Solteiro (a)  Divorciado (a)  União Estável  
 Viúvo (a)

Número de filhos:  nenhum  1 ou 2  3 ou mais filhos

#### 2) Formação acadêmica

Escolaridade:  Ensino Médio Completo  Ensino Superior Incompleto  
 Ensino Superior Completo  Pós-Graduação

Caso tenha concluído ou esteja cursando o Ensino Superior, qual a área de formação?

---

Esta formação lhe possibilitou ou está lhe possibilitando alguma compreensão acerca do desenvolvimento infanto-juvenil?

Sim

Não

Você conhece alguma teoria relacionada ao desenvolvimento infanto-juvenil?

---



Você realizou alguma capacitação ou especialização para exercer a profissão que desempenha atualmente? Se sim, qual?

---

---

### 3) Trabalho

Tempo de serviço nesta instituição: \_\_\_\_\_ ano(s)

Tempo de serviço como educador social: \_\_\_\_\_ ano(s)

Você já possuía experiência prévia de trabalho com crianças e adolescentes? Se sim, qual?

---

---

Quais atribuições você considera serem responsabilidade do educador social?

---

---

---

Existe alguma regra e/ou norma de procedimento que você deve seguir para realizar o seu trabalho?

---

---

Renda salarial: ( ) menos de 1.000 reais ( ) de 1.000 à 1.500 reais

( ) de 1.5001 à 2.000 reais ( ) de 2.000 à 2.500 reais ( ) mais de 2.500 reais

Quantas horas você trabalha por dia: ( ) de 1 à 4 horas ( ) de 4 à 6 horas

( ) de 6 à 8 horas ( ) de 8 à 10 horas ( ) turno de 12 por 24

( ) turno de 12 por 36 ( ) turno de 24 por 48

Qual o seu turno de trabalho: ( ) diurno ( ) noturno ( ) ambos

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Como você se sente quando algum bebê, criança e/ou adolescente é acolhido ou desacolhido?
- 2) Como é para você ter que lidar com os pais das crianças e dos adolescentes acolhidos que recebem visitas?
- 3) O que mais você gosta e o que menos você gosta de ter que fazer neste trabalho pelas crianças e adolescentes da instituição? Por quê?
- 4) Porque você escolheu prestar concurso público para este cargo em específico?
- 5) Você se sente preparado e capaz de lidar com todas as demandas do público que você atende? Por quê?
- 6) No seu ambiente de trabalho há liberdade para você demonstrar sua criatividade planejando e desenvolvendo atividades diárias com as crianças e os adolescentes acolhidos, de maneira a explorar e possibilitar o desenvolvimento dos mesmos?
- 7) Você já sofreu algum processo administrativo, jurídico e/ou teve que comparecer a audiências devido a situações ocorridas com o público alvo atendido em seu ambiente de trabalho? Se sim, devido a quais situações?
- 8) Você já sofreu algum tipo de agressão física e/ou verbal durante a execução do seu trabalho, praticada pelas crianças e adolescentes desta instituição? Se sim, quais? E qual sua compreensão sobre isso?
- 9) Você acredita estar sendo capaz de prestar um atendimento individualizado às crianças e adolescentes acolhidos?
- 10) Você já se sentiu desautorizado pela equipe técnica ou pela coordenação desta instituição frente as crianças e adolescentes os quais atende?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa em desenvolvimento por Eiza Nádila Bassoli, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado “Vivências de prazer e sofrimento no trabalho do Educador Social de casas de acolhimento”. Sua participação não é obrigatória e mesmo que você venha a aceitar participar, a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a qual você pertence. Para abordar tal temática, estabeleceu-se como objetivo geral deste estudo compreender as vivências de prazer e de sofrimento no trabalho dos educadores sociais que exercem suas funções dentro das casas de acolhimento para crianças e adolescentes, no ano de 2015 e que estejam localizadas em municípios pertencentes ao Pantanal sul-mato-grossense.

Sua contribuição nesta pesquisa consistirá em participar como respondente de um Questionário Socioeconômico; do ITRA – Inventário sobre Trabalho e Risco de Adoecimento, constituído por quatro escalas com perguntas de múltipla escolha, e de uma entrevista com perguntas semiestruturadas, que será gravada em áudio. As informações obtidas através destes instrumentos serão confidenciais, sendo assegurado total sigilo quanto a sua participação e não sendo assim os dados divulgados de maneira individual ou de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá uma cópia deste termo de consentimento, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

O desenvolvimento da pesquisa não envolve riscos e/ou desconfortos previsíveis à sua saúde. Esta pesquisa foi planejada de modo a existir um mínimo de possibilidade de ocorrência de quaisquer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, tanto durante como após a coleta de dados, sendo que nenhum dos procedimentos adotados oferece risco à sua dignidade.

Não será garantido qualquer tipo de tratamento gratuito, cuidado médico ou de saúde em geral aos participantes da pesquisa, bem como você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento algum pelo mesmo.

Em caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP, Cidade

Universitária, Campo Grande – MS, telefone (67) 3345-7186 e (67) 33457187, ou via e-mail: bioetica@propp.ufms.br.

Nome da pesquisadora: Eiza Nádila Bassoli

Endereço: Rua Delamare, 1275, casa 07, Centro, Corumbá/MS -CEP:79330-040

Telefone: (67) 8136-0149 E-mail: eizangel@hotmail.com

**Declaração de Consentimento:** Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa, tendo assim concordado em participar de livre e espontânea vontade. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante (em letra de forma):

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante:\_\_\_\_\_Data:\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome da Pesquisadora: Eiza Nádila Bassoli

Assinatura da Pesquisadora:\_\_\_\_\_Data:\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXOS

## ANEXO A – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO (EACT)

Leia os itens abaixo e escolha a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz do seu contexto de trabalho

	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Frequentemente	5 - Sempre
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

**ANEXO B – ESCALA DE CUSTO HUMANO DO TRABALHO (ECHT)**

Leia os itens abaixo e escolha a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz das exigências decorrentes do seu contexto de trabalho

1 - Nunca	2 - Pouco exigido	3 - Mais ou menos exigido	4 - Bastante exigido	5 - Totalmente exigido
-----------	-------------------	---------------------------	----------------------	------------------------

1	Usar a força física	1	2	3	4	5
2	Usar os braços de forma contínua	1	2	3	4	5
3	Ficar em posição curvada	1	2	3	4	5
4	Caminhar	1	2	3	4	5
5	Ser obrigado a ficar em pé	1	2	3	4	5
6	Ter que manusear objetos pesados	1	2	3	4	5
7	Fazer esforço físico	1	2	3	4	5
8	Usar as pernas de forma contínua	1	2	3	4	5
9	Usar as mãos de forma repetida	1	2	3	4	5
10	Subir e descer escadas	1	2	3	4	5
11	Desenvolver macetes	1	2	3	4	5
12	Ter que resolver problemas	1	2	3	4	5
13	Ser obrigado a lidar com imprevistos	1	2	3	4	5
14	Fazer previsão de acontecimentos	1	2	3	4	5
15	Usar a visão de forma contínua	1	2	3	4	5
16	Usar a memória	1	2	3	4	5
17	Ter desafios intelectuais	1	2	3	4	5
18	Fazer esforço mental	1	2	3	4	5
19	Ter concentração mental	1	2	3	4	5
20	Usar a criatividade	1	2	3	4	5
21	Ter controle das emoções	1	2	3	4	5
22	Ter que lidar com ordens contraditórias	1	2	3	4	5
23	Ter custo emocional	1	2	3	4	5
24	Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros	1	2	3	4	5
25	Disfarçar os sentimentos	1	2	3	4	5
26	Ser obrigado a elogiar as pessoas	1	2	3	4	5
27	Ser obrigado a ter bom humor	1	2	3	4	5
28	Ser obrigado a cuidar da aparência física	1	2	3	4	5
29	Ser bonzinho com os outros	1	2	3	4	5
30	Transgredir valores éticos	1	2	3	4	5
31	Ser submetido a constrangimentos	1	2	3	4	5
32	Ser obrigado a sorrir	1	2	3	4	5

### ANEXO C – ESCALA DE INDICADORES DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO (EIPST)

Avaliando o seu trabalho nos últimos seis meses, marque o número de vezes em que ocorreu vivências positivas e negativas

0 - Nenhuma vez	1 - uma vez	2 - duas vezes	3 - três vezes	4 - quatro vezes	5 - cinco vezes	6 - seis ou mais vezes
-----------------------	-------------	-------------------	-------------------	---------------------	--------------------	------------------------------

1	Satisfação	0	1	2	3	4	5	6
2	Motivação	0	1	2	3	4	5	6
3	Orgulho pelo que faço	0	1	2	3	4	5	6
4	Bem-estar	0	1	2	3	4	5	6
5	Realização profissional	0	1	2	3	4	5	6
6	Valorização	0	1	2	3	4	5	6
7	Reconhecimento	0	1	2	3	4	5	6
8	Identificação com as minhas tarefas	0	1	2	3	4	5	6
9	Gratificação pessoal com as minhas atividades	0	1	2	3	4	5	6
10	Liberdade com a chefia para negociar o que preciso	0	1	2	3	4	5	6
11	Liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas	0	1	2	3	4	5	6
12	Solidariedade entre colegas	0	1	2	3	4	5	6
13	Confiança entre colegas	0	1	2	3	4	5	6
14	Liberdade para expressar minhas opiniões no local de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
15	Liberdade para usar a minha criatividade	0	1	2	3	4	5	6
16	Liberdade para falar sobre o meu trabalho com as chefias	0	1	2	3	4	5	6
17	Cooperação entre os colegas	0	1	2	3	4	5	6
18	Esgotamento emocional	0	1	2	3	4	5	6
19	Estresse	0	1	2	3	4	5	6
20	Insatisfação	0	1	2	3	4	5	6
21	Sobrecarga	0	1	2	3	4	5	6
22	Frustração	0	1	2	3	4	5	6
23	Insegurança	0	1	2	3	4	5	6
24	Medo	0	1	2	3	4	5	6
25	Falta de reconhecimento do meu esforço	0	1	2	3	4	5	6
26	Falta de reconhecimento do meu desempenho	0	1	2	3	4	5	6
27	Desvalorização	0	1	2	3	4	5	6
28	Indignação	0	1	2	3	4	5	6
29	Inutilidade	0	1	2	3	4	5	6
30	Desqualificação	0	1	2	3	4	5	6
31	Injustiça	0	1	2	3	4	5	6
32	Discriminação	0	1	2	3	4	5	6

## ANEXO D – ESCALA DE AVALIAÇÃO DOS DANOS RELACIONADOS AO TRABALHO (EADRT)

Os itens a seguir tratam de problemas físicos, psicológicos e sociais que podem ser causados essencialmente pelo seu trabalho. Marque o número que melhor corresponde à frequência com a qual eles estiveram presentes na sua vida nos últimos três meses

0 - Nenhuma vez	1 - uma vez	2 - duas vezes	3 - três vezes	4 - quatro vezes	5 - cinco vezes	6 - seis ou mais vezes
-----------------------	-------------	-------------------	-------------------	------------------	--------------------	------------------------------

1	Dores no corpo	0	1	2	3	4	5	6
2	Dores nos braços	0	1	2	3	4	5	6
3	Dor de cabeça	0	1	2	3	4	5	6
4	Distúrbios respiratórios	0	1	2	3	4	5	6
5	Distúrbios digestivos	0	1	2	3	4	5	6
6	Dores nas costas	0	1	2	3	4	5	6
7	Distúrbios auditivos	0	1	2	3	4	5	6
8	Alterações de apetite	0	1	2	3	4	5	6
9	Distúrbios na visão	0	1	2	3	4	5	6
10	Alterações do sono	0	1	2	3	4	5	6
11	Dores nas pernas	0	1	2	3	4	5	6
12	Distúrbios circulatórios	0	1	2	3	4	5	6
13	Amargura	0	1	2	3	4	5	6
14	Sensação de vazio	0	1	2	3	4	5	6
15	Sentimento de desamparo	0	1	2	3	4	5	6
16	Mau-humor	0	1	2	3	4	5	6
17	Vontade de desistir de tudo	0	1	2	3	4	5	6
18	Tristeza	0	1	2	3	4	5	6
19	Irritação com tudo	0	1	2	3	4	5	6
20	Sensação de abandono	0	1	2	3	4	5	6
21	Dúvida sobre a capacidade de fazer as tarefas	0	1	2	3	4	5	6
22	Solidão	0	1	2	3	4	5	6
23	Insensibilidade em relação aos colegas	0	1	2	3	4	5	6
24	Dificuldades nas relações fora do trabalho	0	1	2	3	4	5	6
25	Vontade de ficar sozinho	0	1	2	3	4	5	6
26	Conflito nas relações familiares	0	1	2	3	4	5	6
27	Agressividade com os outros	0	1	2	3	4	5	6
28	Dificuldade com os amigos	0	1	2	3	4	5	6
29	Impaciência com as pessoas em geral	0	1	2	3	4	5	6