



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PPGPSI - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

NILMA SOARES BARROS

***CAPACITAÇÃO PARA EDUCADORES DE ABRIGO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES: identificando representações sociais***



**Seropédica
2014**

NILMA SOARES BARROS

***CAPACITAÇÃO PARA EDUCADORES DE ABRIGO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTE: identificando representações sociais***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Processos Psicossociais e Coletivos.

Orientadora - Luciene Alves Miguez Naiff

Seropédica, RJ
Março, 2014

372.2

B277c

T

Barros, Nilma Soares, 1965-

Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescente: identificando representações sociais / Nilma Soares Barros - 2014.

91 f. : il.

Orientador: Luciene Alves Miguez Naiff.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Psicologia.

Bibliografia: f. 84-91.

1. Educadores - Aspectos sociais - Teses. 2. Educadores - Formação - Teses. 3. Psicologia social - Teses. I. Naiff, Luciene Alves Miguez, 1969-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Nome: Barros, Nilma Soares.

Título: CAPACITAÇÃO PARA EDUCADORES DE ABRIGO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTE: identificando representações sociais

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Ppgpsi - Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em: 28/03/2014

Banca Examinadora

Prof. Dr^a Luciene Alves Miguez Naiff

Instituição UFRRJ - Assinatura:_____

Prof. Dr.^aLuciana Mourão Cerqueira e Silva

Instituição UNIVERSO - Assinatura:_____

Prof. Dr. Marcos Aguiar de Souza

Instituição UFRRJ - Assinatura:_____

Aos Educadores dos Abrigos

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, pais, irmãos, demais familiares, amigos e companheiros de trabalho pelo apoio e paciência durante o período de realização desta dissertação.

À professora Dr. Luciene Naiff, pela competência e auxílio na expressão de minhas ideias.

À Valéria Brahim, da Associação Terra dos Homens, Joalice Parmegiani, da Associação Educadores Sociais e em especial Prof. Dr. Ana Uziel, pela simplicidade e disponibilidade no auxílio para contatar com os educadores participantes da pesquisa.

À Iná, coordenadora de um dos abrigos pesquisados, pela grande contribuição na aplicação dos questionários.

À Maria José Lazarewich pela compreensão e suporte na realização do Mestrado.

Às amigas formadas durante o curso.

Aos educadores que participaram da pesquisa.

EPÍGRAFE

*"É possível fazer educação em qualquer lugar, só
não é possível fazer educação sem bons educadores"*
(Tião Rocha)

RESUMO

Barros, N. S. (2014). CAPACITAÇÃO PARA EDUCADORES DE ABRIGO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTE: identificando representações sociais. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, PPGPSI - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Este estudo teve como principal objetivo identificar as representações que os cuidadores/educadores de abrigos para crianças e adolescentes fazem sobre a capacitação e, refletir a respeito das simbolizações e interpretações criadas e partilhadas por esse grupo social. A capacitação apesar de estar prevista pela Política Nacional para crianças e adolescentes ainda provoca questionamentos pela falta de explicitação de como ou quando deve ser oferecida. Portanto, abre um vasto campo para conhecermos como os educadores têm interpretado, elaborado e compartilhado informações relacionadas ao tema *capacitação* pela perspectiva da psicossociologia de Serge Moscovici. De acordo com tal perspectiva, quando nos deparamos com fenômenos sociais em nosso dia a dia, produzimos um conhecimento que nos ajuda a dar sentido e significado a esse fenômeno. Mas, como alerta Moscovici, nem sempre fazemos isso sozinhos. Produzimos teorias do senso comum partilhadas e consensuadas em nosso grupo social. Portanto, é legítimo pensar que os educadores dos abrigos produzam representações sociais do que seja *capacitação*, sendo esse um fenômeno de seu cotidiano, mas ainda confuso e com informações dispersas que exigem uma apropriação coletiva. Sendo a capacitação atualmente uma etapa de reordenamento dos abrigos e percebendo as dificuldades de execução dessa prática no dia a dia é que entendemos a importância de estudar o processo de apropriação do tema capacitação pelo grupo de educadores sociais atuantes no Estado do Rio de Janeiro. A primeira etapa da pesquisa compreendeu um questionário exploratório com perguntas abertas e fechadas de forma a permitir uma aproximação do assunto. A associação livre foi uma técnica utilizada no questionário a partir de uma palavra indutora que trará os cognemas diretamente relacionados ao tema proposto. A análise das evocações foi feita pelo EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) e apontou como provável núcleo central elementos como: aprendizado, aprimoramento, conhecimento e estudo. O estudo de campo e análise de conteúdo aprofundaram o entendimento do estudo apontando para representações sociais positivas sobre a capacitação em sua importância na formação do profissional. Mas indica também que os educadores esperam que essa possa funcionar como um espaço de troca entre os educadores e de suporte para instrumentalizá-los nas intervenções cotidianas.

Palavras Chaves: representações sociais; capacitação/treinamento; educadores sociais

ABSTRACT

This study aimed to identify the representations that educators shelters for children and teens do on enablement and reflection about the symbolization and interpretations created and shared by this social group. The training despite being scheduled by the National Policy for children and teenagers still provokes questions by the lack of explanation of how or when it should be offered . Therefore , opens a wide field to know how educators have interpreted , elaborated and shared information related to the training topic from the perspective of social psychology by Serge Moscovici. According to this perspective , when faced with social phenomena in our daily life , we produce knowledge that helps us to give meaning and significance to this phenomenon . But as alert Moscovici , not always do it alone . Make common sense theories shared and consensual in our social group . Therefore, it is legitimate to think that educators shelters produce social representations of what training , this being a phenomenon of their daily life, but still confused and scattered information requiring collective ownership . Being currently training a step of reordering the shelters and realizing the difficulties of implementing this practice in day to day is that we understand the importance of studying the process of appropriation of the theme by the group of active training educators in the state of Rio de Janeiro . The first stage of the study comprised an exploratory questionnaire with open and closed questions to allow an approximation of the subject . Free association is a technique used in the questionnaire from a word that will bring inducing cognemas directly related to the proposed topic . Analysing the replies was taken by EVOC ® 2003 (Ensemble de programs permettant l' analyse des evocations) and appointed as likely as core elements : learning, improvement , knowledge and study. The field study and content analysis deepened the understanding of the study pointing to positive social representations about its importance in training in professional training. But also indicates that educators hope that this can function as a space of exchange between educators and support instrumentalize them in everyday operations .

Keys Words –social representations; capacity/training; social educators

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Termo indutor: capacitação	53
Tabela 2 - Classe Temática, Categoria e Subcategorias.....	57
Tabela 3 – Subcategoria: aprendizado.....	60
Tabela 4 – Subcategoria: aprimoramento.....	61
Tabela 5 – Subcategoria: troca.....	64
Tabela 6 – Subcategoria: contribuição.....	66
Tabela 7 – Subcategoria: Relacionamento entre educador e criança/adolescente.....	68
Tabela 8 – Subcategoria: Trabalho em Equipe.....	69
Tabela 9 – Subcategoria: Sugestão de Temas.....	71
Tabela 10 – Subcategoria: Críticas	74

LISTA DE FIGURAS

Figura de Capa – Detalhe do Painei *Paz* de Cândido Portinari

Figura 1 – Tipo de atuação dos educadores..... 50

Figura 2 – Sexo dos educadores.....50

Figura 3 – Nível de escolaridade dos educadores.....50

LISTA DE SIGLAS

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CODEP - Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

NECA – Núcleo de Estudos da Criança e do Adolescente

NOB – Norma Operacional Básica

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

ONU – Organização das Nações Unidas

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNCFC – Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	6
1.1 História da Teoria das Representações Sociais no cenário da Psicologia Social	6
1.2 - Dissecando a Teoria	9
1.3 - Abordagem Estrutural	13
1.3.1 Métodos da Teoria do Núcleo Central.....	17
CAPÍTULO II. OBJETO DE PESQUISA-CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	21
2.1 - Contexto histórico: Proteção à Infância	21
2.2- Parâmetros da Política para crianças e adolescentes: fomentando a capacitação	30
2.3 - Medida de Proteção: Programa de Acolhimento Institucional como Política Pública	32
2.3.1- Caminhos para o acolhimento e a função dos operadores de direitos....	35
2.4 - Capacitação, Formação e Treinamento no acolhimento institucional	37
2.4.1- Conceito de capacitação: um conceito em construção.....	37
2.4.2- Capacitação nas áreas da saúde, educação e assistência social.....	40
2.5- O perfil do Educador/cuidador: o que se espera desse profissional em instituições de acolhimento institucional?	42
CAPÍTULO III- METODOLOGIA E OBJETIVOS	48
3.1- Objetivos	48
3.2- Metodologia	48
3.2.1. Participantes.....	48
3.2.1.1. Perfil dos Educadores da Pesquisa.....	49
3.2.2 Procedimentos e Instrumentos.....	51
3.2.3 Aspectos Éticos.....	52
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
4.1- Análise das evocações livres: em busca da estrutura das representações sociais	53
4.2 - Análise de Conteúdo: ampliando o olhar para o significado dado a capacitação	56
4.3- Diário de Campo: Reflexões sobre a Práxis do Educador	75
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

A história do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil é antiga. As primeiras instituições tinham cunho religioso, voltada para os mais pobres, com uma visão assistencialista e exercida por voluntários (Rizzini & Rizzini, 2004).

Nos séculos XVIII e XIX e até os anos 80 do século XX mantivera-se a dicotomização da infância, com abrigos e leis voltadas a uma criança específica, àquela que inspirava medo e pena. Segundo Rizzini e Rizzini (2004), no século XVIII tivemos a ampla atuação da igreja e os abrigos eram extremamente fechados, destinados principalmente aos chamados desvalidos. Nesse período, Frei Romão Duarte funda o Asilo dos Expostos no Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Utilizando o dispositivo da Roda dos Expostos, o Asilo tinha o objetivo de receber as crianças, normalmente recém-nascidos, que ali eram colocados em um recipiente parecido com uma bandeja que era rodada para dentro do estabelecimento sem que os autores fossem identificados.

No século XIX aparecem os primeiros abrigos oferecidos pelo Estado com a ideia de deixar de ser apenas o enclausuramento dos desvalidos para ter função de formação do indivíduo para a vida em sociedade. Nesse período, havia abrigos profissionalizantes e voltados para as forças armadas para meninos. Para as meninas, os abrigos ainda tinham a função de mantê-las sob vigília e claustro e alguns as formavam para os serviços domésticos.

O século XX trouxe os abrigos voltados para a os chamados “menores” delinquentes ou abandonados e o modelo, seguindo a lógica disciplinar de um presídio, obedecia a doutrina vigente dos Códigos de Menores de 1922, 1927 e 1979 (Rizzini, 2008). Somente no final do século XX, com a nova Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA percebe-se avanços da noção das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. A implantação dos direitos previstos no ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) passa a ser impulsionada a partir da criação do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA que tem como competência elaborar diretrizes e zelar pela aplicação da política nacional para crianças e adolescentes, bem como, apoiar a criação dos conselhos nas instâncias Estadual e Municipal (Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991).

Uma nova ordem de garantia de direitos é iniciada desde a criação dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil,

1988) e depois, mais especificamente em relação às crianças e adolescentes, com o ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), cujo objetivo era afastar-se do modelo tradicional de cuidados de cunho exclusivamente assistencialista, disciplinador/repressivo.

A partir da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente fez-se necessário todo um processo de reordenamento das instituições que atuavam com esse público-alvo em regime de internação, os chamados abrigos. Esses passaram a ter que respeitar a excepcionalidade e provisoriedade do atendimento institucionalizado em consonância com o Estatuto e com as políticas da assistência em vigência.

São elaboradas, nesse sentido, as diretrizes técnicas pelo CONANDA e o Conselho Nacional de Assistência Social- CNAS em 2009 que tiveram como objetivo a ordenação das ações em diferentes modalidades de acolhimento, dentre eles o abrigo agora denominado acolhimento institucional (Brasil, 2009). Ambos os documentos seguiram as diretrizes propostas em 2006 pelo Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária- PNCFC (Brasil, 2006) e pelas diretrizes do Sistema Único de Assistência Social-SUAS (Brasil, 2005).

É muito recente a denominação acolhimento institucional, por isso é comum ainda encontrarmos o termo abrigo em muitos documentos ou no discurso circulante ao se referir à medida de proteção preconizada pelo ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) . A mudança se deu com a intenção de um espaço de acolhida com afeto e responsabilidade, em que o indivíduo, mais que o espaço, é o principal foco, diferenciando, assim, da concepção de abrigo como apenas um local de guarda e proteção física.

Em 2006, no PNCFC (Brasil, 2006) e no ECA depois de suas alterações (Lei 12.010 de 03 de agosto de 2009) aparece a expressão Programa de Acolhimento Institucional. Já na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009) é utilizada a expressão *abrigo institucional*, e nas Orientações técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009) são utilizadas as expressões Serviços de acolhimentos de uma forma geral para todas as modalidades de acolhimento existentes e *abrigo institucional* em específico para os abrigos. Neste estudo, os termos abrigo e acolhimento institucional serão usados alternadamente, porém como sinônimos.

Outra mudança importante nesse contexto é a inclusão da modalidade de acolhimento institucional na política pública do Sistema Único de Assistência Social como medida de proteção de alta complexidade (Brasil, 2009; Brasil, 2005). Essas mudanças de concepções são oriundas de inúmeras discussões entre sociedade civil, organizações

governamentais e organizações não governamentais que influenciaram as políticas públicas voltadas para o atendimento a garantia de direitos da criança e do adolescente a se adequarem a esse novo contexto.

Com as mudanças nos princípios e diretrizes da nova política voltada para a infância e adolescência, os trabalhadores do acolhimento institucional também são alvo de adequação de sua rotina de trabalho às propostas de atuação ora em vigência. Nesse sentido, ainda hoje a participação em Programas de capacitação introdutória e de formação continuada faz-se necessária.

Esse direcionamento é proposto no documento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, no Conselho Nacional da Assistência Social - CNAS (Brasil, 2009) e na Norma Operacional Básica- Recursos Humanos - NOB RH- SUAS (Barsil, 2009), e tem por finalidade “delinear os principais pontos da gestão pública do trabalho e propor mecanismos reguladores da relação entre gestores e trabalhadores e os prestadores de serviços socioassistenciais” (Brasil, 2009, p.9).

A formação ou capacitação que deve ser oferecida aos trabalhadores e que é prevista para ser implementada nas instituições de acolhimento provoca questionamentos pela falta de explicitação de como; quando, por quem e de que forma deve ser disponibilizada. Apesar de constar nos documentos regulatórios sugestões de temas para serem trabalhados, o documento não conceitua o que entende por capacitação e formação continuada. Já a versão preliminar da Política Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Brasil, 2011), apresenta conceituações da expressão *Capacitação* seguindo as diretrizes de uma educação permanente, conforme consta na Lei nº 8.742/93 (Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993) e suas alterações na Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS , Lei nº12.435 (Lei nº 12.435 de 06 de julho de 2011), que engloba diferentes modalidades (educação presencial, a distância, Formação e Capacitação) . Tais modalidades estariam a serviço dos trabalhadores do SUAS (os abrigos estão inseridos na modalidade de Alta Complexidade desse Sistema) e conceitua os termos dando destaque ao aspecto “criativo e criador” da Educação além de sinalizar a importância do cotidiano nas práticas educativas. Portanto, os documentos reguladores apontam para a necessidade de mudanças não apenas na nomenclatura dos atendimentos, ou na adequação dos espaços, mas também na formação dos profissionais envolvidos. No entanto, esse quesito ainda carece de maior explicitação gerando dúvidas, receios e rejeição por parte dos envolvidos. Ora é visto como espaço de reflexão e desabafo

dos problemas enfrentados, ora são aulas dadas por especialistas acerca de temas específicos. Nesse sentido, enfrentaremos essa discussão aproximando o termo capacitação do presente estudo na perspectiva proposta por Carvalho e Nascimento (2002) que o aproxima dos vocábulos Treinamento, Formação e Desenvolvimento.

A expressão *capacitação* está presente na maioria dos documentos destinados à definição de parâmetros para a Política Nacional para Infância e Adolescência, e servem de base para Programas organizados por organismos não governamentais e governamentais que visam uma prática em consonância com tais documentos. Sendo assim, abre-se um vasto campo para conhecermos como os educadores, alvo de todo esse investimento em formação, têm interpretado, elaborado e compartilhado informações relacionadas ao tema *capacitação*.

Na perspectiva da Psicologia Social, mais especificamente na psicossociologia de Serge Moscovici, quando nos deparamos com fenômenos sociais em nosso dia a dia, produzimos um conhecimento que nos ajuda a dar sentido e significado a esse fenômeno. Mas, como alerta Moscovici (2003), nem sempre fazemos isso sozinhos. Produzimos teorias do senso comum partilhadas e consensuadas em nosso grupo social. Portanto, é legítimo pensar que os educadores dos abrigos produzam representações sociais do que seja *capacitação*. Sendo esse um fenômeno de seu cotidiano, mas ainda confuso e com informações dispersas afastadas de um conhecimento cientificamente balizado, chamado por Moscovici (2003) de universo reificado é válido pensar que os educadores produzam uma apropriação coletiva e familiar.

Tais questionamentos surgiram a partir da prática da pesquisadora com supervisão em dois Programas de Acolhimento Institucional, em que se percebe um comportamento refratário a qualquer tipo de capacitação gerando posteriormente uma ineficácia de tal proposta de aperfeiçoamento profissional.

Sendo a capacitação atualmente uma etapa de adequação ao CONANDA (Brasil, 2009) e ao SUAS (Brasil, 2005) que os serviços de acolhimento institucional tem que obedecer e percebendo as dificuldades de execução dessa prática no dia a dia é que entendemos a importância de estudar o processo de apropriação do tema **capacitação** pelo grupo de educadores sociais atuantes no Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, este estudo tem como principal objetivo identificar as representações que os cuidadores/educadores fazem sobre a capacitação e refletir a respeito das simbolizações e interpretações criadas e partilhadas por esse grupo social.

Para atender a esses objetivos, o trabalho está estruturado inicialmente em uma revisão bibliográfica do objeto de estudo e da teoria de suporte. A revisão da literatura é abordada no primeiro capítulo, que se divide em três etapas assim estruturadas: a) uma primeira etapa onde será apresentada a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici no cenário da Psicologia Social, buscando assim se aproximar da sua importância no contexto dessa disciplina e justificando a importância de sua escolha como referencial teórico deste estudo; b) uma segunda etapa focalizando mais detalhadamente a Teoria das Representações Sociais; e, c) na terceira etapa, destaca-se a Teoria do Núcleo Central, focalizando a sua importância para o estudo.

Em seguida, no Capítulo 2, serão apresentados os principais aspectos que vêm subsidiando a discussão dos Programas de Acolhimento Institucional, ressaltando os aspectos históricos, políticos e sociais que ao longo do tempo configuraram o Sistema de Garantia de Direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Consideraremos em especial a capacitação para trabalhadores sociais que atuam nos abrigos, dedicando atenção aos educadores sociais que atuam na política de proteção em que a medida de abrigo ou acolhimento institucional é adotada e a importância conferida à capacitação desses profissionais.

O objetivo geral é apresentado no capítulo seguinte que é identificar e analisar as representações sociais que 100 educadores sociais que atuam em acolhimento institucional fazem da capacitação. Após são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, os participantes da pesquisa e a forma de coleta de dados escolhida. Trabalhamos na perspectiva da Abordagem Estrutural das Representações Sociais, logo nossa metodologia obedece aos preceitos que favorecem a coleta e análise na abordagem conceitual escolhida. Finalizando seguem as análises dos resultados obtidos neste estudo e as considerações finais.

CAPÍTULO 1

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 – História da Teoria das Representações Sociais no cenário da Psicologia Social

A Teoria das Representações Sociais a qual nos referimos foi publicada pela primeira vez pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961. *La Psicanalise son image et son public* é considerada uma obra inaugural sobre o tema e tem repercutido em diversas pesquisas até nos dias de hoje. Tal estudo foi considerado como uma forma sociológica da Psicologia Social e despontou como uma crítica à forma tradicional e dominante da Psicologia Social psicológica. Inaugurava-se, assim, uma nova forma de pensar o individual e o social (Farr, 2000).

A Teoria de Moscovici foi de encontro aos aspectos dominantes presentes na Psicologia Social hegemônica, conforme salientou Branch (2011):

Ao fundamentar essa teoria, Moscovici (1961) o faz se opondo explicitamente à hegemonia behaviorista, ao dogmatismo do paradigma científico dominante, assim como ao seu individualismo, ao seu ahistoricismo, à sua visão dicotômica entre sujeito/objeto, ao estímulo/resposta, ao seu atomismo fragmentador da realidade social em micropartículas etc. (p.233).

Tais aspectos foram abordados de forma esclarecedora pelos estudos realizados por Farr (2000). Para o autor, não deve ser feita uma separação entre o longo passado da Psicologia Social, que inclui a tradição intelectual do ocidente, do curto passado da Psicologia Social moderna, quando ela emerge como uma ciência experimental na América. Ele considera que para rever as raízes da psicologia não se deve separar rigidamente metafísica e ciência. Nesse sentido, o autor destacou que a divisão entre as duas formas da Psicologia Social, a de concepção psicológica, que priorizava o aspecto individual e a sociológica, que primava pelo aspecto social, foram feitas a partir da influência do positivismo.

O domínio das ideias positivistas que se manifestaram fortemente na forma do behaviorismo reforçou o pensamento de que fazer ciência era pesquisar o que se podia observar e mensurar e assim, destinar o lugar da psicologia no rol das ciências naturais. Nesse

contexto, a Psicologia Social de cunho psicológico abarcou de forma mais marcante o ideário positivista. Isso afastou possibilidades de aproximação com uma perspectiva mais sociológica de estudar os fenômenos da Psicologia Social (Farr, 2000).

No final da década de 50, a objetividade da Psicologia Social já provocava questionamentos. As ideias apresentadas nos manuais acadêmicos não se interligavam e não existia uma unidade na Psicologia Social (Palmonari & Cerrato, 2011). Nesse período, o método experimental ainda não recebia as críticas que posteriormente protagonizaram uma grande discussão na psicologia, sendo amplamente utilizado tanto entre os psicólogos sociais americanos quanto europeus.

Somente nas décadas de 60 e 70 do século XX é que temos a chamada “crise da Psicologia Social”. Esse período foi assim denominado por ter sido a Psicologia Social alvo de severas críticas. O estopim para a crise deu-se com a publicação do artigo de Kenneth Ring, em 1967, no periódico denominado *Journal of Experimental Social Psychology*. O artigo fazia duras críticas aos psicólogos sociais, que foram acusados de estarem mais preocupados com a elaboração dos métodos experimentais, de forma que lhes garantissem uma publicação em periódicos científicos, do que com o nível de relevância da Psicologia Social para a sociedade. (Palmonari & Cerrato, 2011).

Embora tal fato tenha se dado depois da publicação do livro de Moscovici sobre a Teoria das Representações Sociais: *La Psicanalise so image et son public*, em 1961 (Sá, 2011), o período do seu lançamento já estava marcado por esses fatos narrados acima. (PFU)

Denise Jodelet, principal colaboradora de Serge Moscovici, assim retrata o momento da emergência da Teoria das Representações Sociais:

A forma que Moscovici conta a descoberta do conceito de representação social mostra claramente que foi uma invenção. Certamente, ele se situava dentro de uma disciplina, a Psicologia Social, que tinha uma tradição e suas escolas Mas ele também se referia a outras ciências sociais, indo par além da Psicologia Social. Essa sua abertura é ainda mais impressionante em se considerando que estava inserida no período de pós Segunda Guerra Mundial, quando a Psicologia Social se encontrava em pleno crescimento nos Estados Unidos e ainda não se previa a crise que marcou os anos 1970 e a emergência das críticas da pós-modernidade (Jodelet, 2011, p.201).

Com a Teoria das Representações Sociais, Moscovici não incorpora em sua teorização a cisão entre sujeito e objeto. Para Moscovici, temos o objeto fruto de uma ação cognitiva do sujeito, portanto, esses dois elementos estão interligados. Essa ideia é destacada por Moscovici e vários autores a ecoaram: *uma representação, sempre é a representação de*

algo para alguém. Portanto, ela sempre terá caráter social e é uma realidade formada a partir da realidade que foi apropriada e elaborada pelo indivíduo ou pelo grupo (Abric, 1994). Complementando com Vala (2000) “é social no sentido que é coletiva” (p. 461). Moscovici (2012;1961) destaca ainda que as pessoas dão sentido à sociedade e aos fenômenos do universo, portanto, não são passivas e simplesmente reagem aos estímulos como máquinas. Elas são seres pensantes e atores sociais.

A tentativa de reformular o campo da Psicologia Social exigiria muito mais de Moscovici do que buscar em outra ciência a explicação do pensamento pela ótica do social, Ele precisava situar a Psicologia Social num espaço entre as Ciências Sociais e a Psicologia (Sá, 2004). A partir da Teoria de Moscovici esse lugar torna-se possível. Os conceitos de atitude, crença e opinião, usados com frequência na forma psicológica da Psicologia Social, são complementados pelo de representações sociais. Desse modo, ele abarca o estudo dos demais conceitos a partir da articulação entre as formas psicológicas e sociológicas, diferenciando assim, do que era vigente nos anos 50, a ciência cognitiva e a filosofia do espírito, além de possibilitar um diálogo com outras ciências humanas (Jodelet, 2011).

Moscovici (2003) questiona sobre “o que a Psicologia Social é ou deveria ser” (p.111). Para ele, a resposta a esse questionamento estaria de acordo com as circunstâncias, ou seja, Moscovici não repudia a tradição norte americana, apenas a contextualiza em sua cultura e, portanto, caberia a outros psicólogos sociais de culturas diferentes trabalharem no sentido de buscarem uma Psicologia Social que tivesse mais coerência com as suas próprias culturas ou restar-lhes-ia a aplicação de um modelo que limitaria seus estudos por ser de outra realidade cultural. Ressalta ainda que o grande legado do Estados Unidos foi o de trabalhar em seus estudos a realidade de sua própria sociedade.

Trazendo uma visão de uma forma diferenciada dos autores citados acima, Rose (2008) disse que apesar de não negar a influencia desses pontos de vista discorda que eles sejam tratados como “mito formador” (p 156). Para ela, a maneira de entender a formação da psicologia estaria mais voltada para uma “cadeia de pretensões de conhecimento sobre pessoas: individual e coletivamente, permitindo que fossem melhor administradas” (p. 156).

Moscovici destacou que o desenvolvimento da Psicologia Social esteve sempre muito atrelado às necessidades do “mercado” das “indústrias de produção” e de “serviços”. O autor apresenta vários exemplos dos quais destacamos apenas dois para ilustrar seu pensamento: a) os estudos de dinâmica de grupos, que deixaram de lado o estudo da

“satisfação” por não ter sido possível firmar a existência de uma correlação entre esta e o aumento de produtividade; b) os estudos sobre “resistência a mudanças”, que não se propuseram a um estudo global que envolvesse a todos sob a mesma ótica, ou seja, a atitude dos trabalhadores era vista como “resistência” e “as intenções da direção” eram vistas como favoráveis à mudança. (Moscovici, 2003, p.120). Nesse sentido, esses estudos foram responsáveis por deixar de lado aspectos interacionais a partir da conhecida dicotomia entre psicológico e sociológico. Moscovici abriu caminhos na Psicologia Social para a realização de estudos da vida social e de suas questões cotidianas.

1.2 Dissecando a Teoria

Para Jodelet (2002), um aspecto fundamental da teoria das Representações Sociais, que a torna um feito inédito, refere-se à contribuição para os estudos de uma psicossociologia do conhecimento que reunia a sociologia do conhecimento e a epistemologia do senso comum. A teoria objetiva mostrar como a sociedade interpreta saberes científicos e os traz de seu universo de origem para um universo criado pelo senso comum. A partir de então, seus estudos, além de denotarem grande valor para a Psicologia Social, passaram a ser referenciados também por outras ciências na análise dos fenômenos sociais, onde o indivíduo sob essa perspectiva, tal como a representação social propõe, aponta a complexidade do termo e de sua definição (Palmonari & Cerrato, 2011).

De acordo com Sá (2004), a definição do conceito de Representações Sociais demanda cuidado para não reduzi-lo ou diante de sua complexidade ampliá-lo de tal forma que sua compreensão seja prejudicada. Nesse sentido, Moscovici apresenta a seguinte definição:

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro do universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas dela. Como sabemos, correspondem, por um lado, a substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, a prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica (Moscovici, p.39, 1961. 2012).

Sá (2004) apontou ainda que, por ser um conceito em construção como pontua Moscovici, as contribuições teóricas e metodológicas ajudam com o tempo a cunhar uma definição que vai sempre recebendo novas contribuições. A definição de representações sociais é apresentada por Jodelet como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada

e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2002, p.22).

A perspectiva do estudo das representações sociais possibilita uma aproximação com o funcionamento do pensamento social e com as identificações que os sujeitos/grupos possuem, e como, a partir desse processo, organizam seus comportamentos. O aspecto interacional entre individual e coletivo é finalmente vislumbrado, permitindo, assim, compreender as interações sociais e conhecer fatores que influenciam as práticas sociais (Sá, 2004).

Para Jodelet (2002), todo esse processo de apreensão da realidade será construído a partir da necessidade do indivíduo em buscar meios para entender as informações que circulam no mundo e, posteriormente, serão absorvidas na medida em que as pessoas necessitarem conhecê-las. Esse processo de conhecimento dá-se de forma dinâmica e exige interpretação, decisão e posicionamento para que seja possível ajustar e organizar comportamentos. Ele ocorre no coletivo, no cotidiano, na medida em que é compartilhado com outras pessoas pela comunicação.

O aspecto dinâmico presente na elaboração do que foi apropriado caracteriza as representações sociais como um fenômeno de movimento na vida social. As interpretações feitas na representação do objeto ou do sujeito são resultados de atividades que envolvem processos cognitivos e psicológicos e, segundo Jodelet (2002), são: “integrados a pertença e a participação sociais e culturais, do sujeito ou a atividade mental de um grupo ou de uma coletividade” (p.27). Este é o ponto crucial característico da representação social, diferenciando-as das abordagens clínicas e psicológicas, segundo a autora.

Vala (2000) propõe que, para entender a representação social como fenômeno e conceito, é necessário compreender a sua função de comunicação e de organização de comportamento, possibilitando assim construir na ação. Portanto, é no saber prático, que Jodelet (2002) sinalizou em sua definição sobre o termo, que se torna possível a compreensão da dinâmica social.

Abric (1994) ressaltou que os aspectos dinâmicos das relações sociais são o lócus para as representações sociais desempenharem suas quatro funções. Nele, os “atores sociais” apropriam a realidade de acordo com suas capacidades cognitivas para elaborarem seus conhecimentos. Essa característica refere-se à primeira função de “saber comum”. A segunda função diz respeito à representação social possibilitar contribuir com a formação da

identidade social e pessoal. A partir do momento que situa grupo/indivíduo em seu campo e, por conseguinte, protege normas e valores que formam suas imagens. A terceira função é resultado de três fatores: a) intervém diretamente em como a finalidade da situação será definida formando um “sistema de antecipações e expectativas”; b) a maneira que será interpretada vai depender diretamente de como é a natureza do que foi representado pelo sujeito; e c) ela não vai depender do desenvolvimento de uma interação, ela “precede e determina”. Como consequência a conclusão antecede a ação. Esses fatores, então, denotam a função de “sistema de antecipações e expectativas”, onde definindo antecipadamente o contexto social, torna-se possível organizar a conduta. A quarta função está relacionada com a justificativa que pode ser apresentada pelos sujeitos/grupo sobre a conduta que exhibe em relação ao outro. A representação efetuada será de acordo com a natureza da relação estabelecida com o outro grupo/indivíduo (Abric, 1994, p.16).

As funções cumprem seu papel de “origem”, “moldar” ou “induzir” as práticas sociais. Em relação à origem, concentra-se na dinâmica de apropriação da realidade para lhe dar um sentido familiar, que seja coerente com sua capacidade cognitiva, permitindo assim sua comunicação social e, por conseguinte, manter o seu lugar no campo social. Nesse sentido, o “controle social” dos membros do grupo pela coletividade influencia a socialização. Já no que tange a “moldar” as práticas sociais concentra-se no fato de afastamento dos grupos a partir de uma diferenciação, incorrendo no risco de separar pelo critério da discriminação (Abric, 1994). E por fim, induzem ao comportamento.

Para Vala (2000) a formação da representação social dá-se a partir da relação entre sujeito e objeto, onde ao mesmo tempo em que o indivíduo constrói a representação ele a simboliza. Uma vez reconstruído, o objeto só existirá na relação com o sujeito ou com o grupo. Por isso, toda representação é representação de algo por alguém.

Nesse sentido, toda realidade será apropriada pelo sujeito/grupo e reconstruída, tornando-se a “realidade mesma”. Esse processo envolve aspectos cognitivos e valores inerentes a sua história que por sua vez é marcada pelo seu campo social e ideológico. A realidade é transformada pela perspectiva do sujeito. Assim, a realidade passa pela apropriação de características que serão constitutivas do objeto a partir de um sistema de normas e atitudes (Abric, 1994).

Esse aspecto abre possibilidade para um novo tipo de entendimento sobre a atividade cognitiva e simbólica dos indivíduos em suas interações cotidianas no social (Vala, 2000). A

representação é cognitiva porque apresenta um aspecto psicológico que compreende regras que comandam os processos cognitivos. Por essa ótica, o sujeito é um ser pensante. Ela é social porque a forma que resulta dos processos cognitivos será determinada pelos aspectos sociais (Abric, 1994).

Os processos sociocognitivos presentes na formação da representação social são a ancoragem e a objetivação. De acordo com Moscovici, as ciências, por exemplo, ocupam um lugar de geradoras de representações sociais no sentido de que os discursos científicos construídos pela gama de informações que circulam alimentam o “mundo reificado”, ou seja, oriundos do universo reificado surgem vários fenômenos sociais que precisam ser apreendidos pelos grupos sociais e dos quais poucas informações disponíveis são oferecidas. A partir de então, o indivíduo aciona o primeiro mecanismo: a ancoragem, que consiste, diante das “ideias estranhas reduzi-los a categorias e imagens comuns e colocá-los em um contexto familiar” (Moscovici, 2003, p.60). O segundo mecanismo, é a objetivação. Este mecanismo é responsável por transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico.

Como Vala (2000) destacou, os dois processos ocorrem ao mesmo tempo e são fundamentais para representar um determinado objeto. Cabendo, portanto, à ancoragem instrumentalizar o objeto representado e à objetivação organizar os elementos que a compõem e lhe dão estrutura.

O aspecto dinâmico das representações sociais trazido pela Teoria de Moscovici contribuiu para a diversidade dos estudos e metodologias na Psicologia Social, como assinalou Vala (2000) referindo-se ao pluralismo metodológico envolvendo as pesquisas em Psicologia Social. Sobre isso, Jodelet (2002) apontou que a ênfase nos “aspectos específicos” resulta em “estudos multidimensionais”. Moscovici (2011), no prefácio da revista *Temas de Psicologia*, em comemoração aos 50 anos da Teoria das Representações Sociais, destacou que os textos apresentados nessa edição comemorativa mostram a “diversidade de escolhas científicas e de pesquisas realizadas.” Para ele, isso parece testemunhar a vitalidade da Teoria das Representações Sociais e como a relação entre fenômeno das representações sociais e problemas da sociedade tem despertado o interesse de pesquisas.

Moscovici (2011) sinalizou que o que era retratado na Europa pós-guerra era reflexo da ignorância da influência e penetração das questões sociais na vida coletiva. E com essa visão foi em busca de respostas, levando com ele uma série de seguidores que buscavam

complementar e dar continuidade as suas ideias em relação à “compreensão do nosso mundo” e que continuam existindo até hoje.

Importante ressaltar que, ao longo desses mais de 50 anos da teoria das Representações Sociais, diversas contribuições somaram-se à versão apresentada por Serge Moscovici. Dentre as três mais importantes, que de acordo com Sá (1996), complementam a Teoria, podemos destacar Importante ressaltar que, ao longo desses mais de 50 anos da teoria das Representações Sociais, diversas contribuições somaram-se à versão apresentada por Serge Moscovici. Dentre as três mais importantes, que de acordo com Sá (1996), complementam a Teoria, podemos destacar: a abordagem Societal de Williem Doise; a abordagem proposta por Denise Jodelet; e a abordagem Estrutural de Jean Claude Abric.

Williem Doise, representante da abordagem Societal, construiu uma definição sobre representações sociais fundamentando-a na grande Teoria e tomando por base a relação entre processos sociais e cognitivos. Fez isso a partir de um aspecto trazido por Moscovici sobre o *metassistema*, compreendido da seguinte forma: “o metassistema é constituído por regulações sociais que controlam, verificam e dirigem as operações cognitivas” (Sá, 1996, p.34). Esse aspecto ocasiona uma “variabilidade das respostas” e aponta para um repúdio ao aspecto consensual, comumente associado à Teoria das Representações Sociais.

Denise Jodelet é a que se aproxima mais da proposta original e concentrou seus estudos sobre a Teoria das Representações Sociais mapeando o campo fenomenologicamente a partir de ênfase do cognitivo na construção da representação, na atividade representativa e seus significados; no discurso do sujeito; nas práticas sociais, na dinâmica das representações sociais e pela reprodução das representações (Sá, 1996).

A proposta da Abordagem Estrutural, em que se destaca a Teoria do Núcleo Central, foi criada em 1976 por Jean Claude Abric, e iremos nos aprofundar na próxima seção na última por ser a abordagem escolhida na presente pesquisa.

1.3 - Abordagem Estrutural

Sá (1996) destacou que a Teoria do Núcleo Central é uma proposição dos pesquisadores das Escolas de Aix-en-Provence e Montpellier do Grupo de Midi, que assim são chamados por estarem no Sul da França, na região do Mediterrâneo. O grupo dedica-se a realização de pesquisas no campo das representações sociais, e tem por finalidade contribuir

para o refinamento da Teoria de Serge Moscovici, seja no campo conceitual, teórico ou metodológico.

Apesar de não compartilharem com a tradição puramente experimental clássica, tal como a utilizada pela cognição social, consideram a importância dos experimentos em suas pesquisas. A diferença entre os dois modelos experimentais concentra-se no fato de que seus experimentos não possuem um desenho metodológico onde existam variáveis ou influências culturais a serem controladas ou eliminadas, conforme mostrado por Sá (2004): “Ao invés disso, a influência das representações nutridas pela participação na cultura sobre o comportamento no laboratório é ela própria explicitamente testada por meio de um design experimental” (p.53).

Ter antecedentes experimentais não era o principal problema para Moscovici que se utilizou dessa técnica da coleta de dados em seus estudos sobre influência minoritária. Para o autor, mais importante era a técnica estar a serviço do que se pretende estudar e não o inverso (Moscovici, 2011).

Para Abric, ressaltou Sá (1996), as críticas aos experimentos clássicos sobre conflito pessoal são baseadas no fato de que, apesar de disporem de técnicas clássicas para avaliar cooperação e competição, falhavam no exame do material pesquisado. Para ele, o fato de terem analisado os componentes objetivos no experimento, ao invés de se aproximar dos significados que a situação tinha para os participantes do experimento, é um dos motivos da ineficácia. Essa compreensão dá-se a partir do entendimento de que o que vai determinar o comportamento do sujeito ou do grupo em uma pesquisa é a representação que ele faz de uma dada situação e não os seus componentes objetivos. Tal reflexão advém da definição de representação social construída por Abric: “como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas , y entender la realidad mediante su próprio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo um lugar para si” (Abric, 1994, p.13).

O aspecto metodológico da Teoria do Núcleo Central permite uma complementaridade à Teoria de Moscovici e está claro que o Grupo de Midi propõe uma abordagem plurimetodológica das representações (Sá, 1996; Campos, 2003). O seu “valor heurístico e sua validade” têm sido comprovados em diversas pesquisas (Campos, 2003, p.34).

Abric (1998) abordou a representação social como sendo constituída por dois componentes, onde um deles é o Núcleo Central e o outro é o Sistema Periférico. Ambos, apesar de terem papéis específicos, se complementam. Cada qual tem seus elementos que se posicionam de formas diferentes e compõem um duplo sistema. A Teoria vai ser abordada pela ótica da centralidade e essa ideia não é nova na Psicologia Social. Segundo Abric (1994), tanto F. Heider, em 1927 sobre fenômenos de atribuição, quanto Asch, em 1946 referente a investigação sobre impressões e julgamentos, já tratavam desse tipo de concepção. Dando destaque para a presença dessa noção também na Teoria de Moscovici que fala sobre o núcleo figurativo das representações sociais.

Na Teoria das Representações Sociais, para selecionar e reorganizar o objeto que será representado e formar o seu “todo”, apenas uma parte dele será levada em consideração, essa seria a primeira etapa do mecanismo de objetivação. Assim haverá uma escolha de qual parte da informação será apropriada, formando seu saber particular. A compreensão desse processo a partir da análise da objetivação mostra que o processo de transformação passa do saber científico para o “modelo figurativo” ou “Núcleo Figurativo”, que é o esquema criado para sustentar a teoria “nova” que foi transformada para construir seus conhecimentos (Vala, 2000).

Destaca-se, então, que a recriação do núcleo do objeto será na prática social, um instrumento para construir novos saberes e assimilar novas informações. Esse Núcleo apresenta características como: “simples, concreto, gráfico e coerente” e traz normas e valores condizentes com o grupo de origem do indivíduo. Assim, os outros elementos passarão pelo processo de retenção e categorização e sua interpretação será feita com base na “natureza do Núcleo Figurativo”. Nesse sentido, é uma teoria totalmente autônoma em relação ao campo de onde foi gerada. É com esse ponto de partida que Abric desenvolve a Teoria do Núcleo Central (Abric, 1994, p.20).

O Núcleo Central apresenta aspectos “valorativos e cognitivos”, nesse sentido, facilitam mais as pesquisas do que as realizadas pela ótica do Núcleo Figurativo.

A Teoria do Núcleo Central é complementar à Teoria das Representações Sociais, de Moscovici e aborda a estrutura e o funcionamento em consonância com tal teoria, assumindo um papel “descritivo e explicativo” complementar (Sá, 1996).

O conceito de representação social é compreendido por Abric, da seguinte forma: “produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou grupo reconstitui o

real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica” (Abric, 1994, p.13). Se, como disse Abric (1994), “Toda representação está organizada em torno de um Núcleo Central” (p. 20) será conhecendo o núcleo central que chegaremos ao verdadeiro sentido dado ao fenômeno pelo grupo.

As duas funções inerentes ao referido Núcleo são: a função geradora e a função organizadora. A primeira dá-se pela criação de elementos que são transformados e recebem significação a partir do Núcleo Central. E a segunda faz referência ao fato de o Núcleo determinar a natureza dos elementos que compõem a representação social, unificando-a e estabilizando-a. O Núcleo apresenta como propriedade principal a estabilidade. Nesse sentido, sua mudança não é uma tarefa fácil e, por isso, quando modificado, transforma a representação social. A organização do núcleo central da representação é tão significativa, que a diferença entre representações dar-se-á a partir dela, não bastando apenas identificar o seu conteúdo, conforme é destacado por Abric:

É a organização desse conteúdo que é essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo, e, portanto a centralidade de certos elementos, for diferente (Abric, 1994, p.21).

Os elementos da representação que ocupam posição privilegiada e formam o Núcleo Central, como foi apontado por Abric, estarão no Núcleo de acordo com a relação que o sujeito/grupo mantém com o objeto que é representado ou pela sua natureza, podendo, de acordo com essa lógica, assumir diferentes dimensões. Na dimensão funcional, os elementos que ocuparão o núcleo central serão aqueles que estarão em consonância com a finalidade da representação. Todo grupo possui normas e valores e é sob estes aspectos que a “dimensão normativa” vai atuar, envolvendo aspectos “socioafetivos, sociais e ideológicos” (Abric, 1994, p. 22).

Outro ponto importante da teoria de Abric é a compreensão dos elementos periféricos e suas respectivas funções. Estes estão em relação direta com o núcleo e terão, portanto, valor e função a partir dele. O sistema periférico tem seus elementos dispostos de forma hierarquizada. Quanto mais próximos do núcleo, mais são importantes na significação da representação, e se mais afastados apresentam outros aspectos ligados a sua significação. Sua importância justifica-se por “constituir a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou funciona e respondem a três funções

essenciais”: a) A primeira diz respeito a ação de tornar concreto o objeto representado; b) a segunda é a função de regulação e c) a terceira é a de defesa (Abric, 1994 p.23).

Para Sá (1996), os dois sistemas central e periférico contribuem para lidar com as contradições que as representações sociais apresentam em relação a suas características. Por um lado, temos um grupo de características que compõem o sistema central, são elas: estabilidade, rigidez, consenso, e por outro lado, temos as características que compõem o sistema periférico como: mobilidade, flexibilidade, e diferenças interindividuais. É sobre esses aspectos que as pesquisas de representações sociais sob a ótica da abordagem estrutural, terão que se debruçar.

Conforme nos orienta Abric (1994), conhecer o conteúdo e a estrutura da representação é passo fundamental para efetuar sua análise. A dinâmica existente entre os elementos que a constituem determinam os significados e que lugar ocupam nesse sistema, que é hierarquizado. Assim, a definição da representação social dar-se-ia partir de alguns componentes, conforme abordou Abric:

Uma representação social se define por dois componentes: por um lado, seu conteúdo (informações e atitudes para utilizar os termos de Moscovici), e por outro sua organização, ou seja, sua estrutura interna (o campo da representação). Portanto, não é unicamente o conteúdo em si mesmo o que deve ser investigado, se não também a organização desse conteúdo. Acreditamos que essa organização repousa sobre uma hierarquia determinada, entre elementos, pelo que temos denominado “núcleo central (Abric, 1994, p.54).

Sá (1996) ressaltou que a criatividade tem sido uma característica presente nos métodos utilizados nas pesquisas de representação social, e que vem contribuindo para criação de novas técnicas. A metodologia utilizada deve ter cuidado com a escolha da teoria que dará respaldo à pesquisa. Nesse sentido, as orientações conceituais vão determinar os modelos técnicos adotados que nortearão a coleta de dados e sua análise. Nas pesquisas de representações sociais onde a escolha da teoria complementar é a do Núcleo Central, as escolhas das técnicas de coleta e de análise serão no sentido de identificar estruturas e organização.

1.3.1 Métodos da Teoria do Núcleo Central

Abric (1994) destacou que existem diferentes métodos para a pesquisa: o investigativo, que visa conhecer o que o sujeito da pesquisa expressa sobre o objeto em estudo; e o associativo, que visa buscar uma expressão mais autêntica, menos controlada.

Dentre os interrogativos, encontra-se a entrevista, considerada um método qualitativo fundamental nas pesquisas sobre representações, pois permite uma aproximação com seu conteúdo representado e permite também conhecer as atitudes do sujeito da pesquisa. Sempre devem estar associadas à análise de conteúdo e é interessante que estejam associadas a outros métodos, já que dificulta acessar a “organização e estrutura interna” da representação.

O questionário tem sido o instrumento de coleta de dados mais utilizado nas pesquisas sobre representação. Isso se justifica pelo fato de ter um caráter quantitativo e, portanto, possibilitar a análise “do aspecto social de uma representação” (Abric, 1994, p.56) e reduzir o risco de se ter um excesso de interpretações subjetivas. Para o estudo das representações, espera-se que o questionário seja elaborado de forma que possibilite e valorize a “atividade” do sujeito de pesquisa. Um aspecto importante é que ele permite se aproximar do sistema periférico.

Outro método são as tabelas indutoras, ideal para pessoas que têm dificuldades em responder via entrevista ou questionário, como as crianças, por exemplo, pois pode apresentar estímulos gráficos. Essa técnica consiste na apresentação de desenhos elaborados pelo pesquisador com base em temas elencados por uma pesquisa prévia sobre o que se pretende investigar. Em seguida solicita que o participante da pesquisa se expresse livremente sobre o que está vendo. É inspirada em aproximações projetivas e, apesar de apresentar a vantagem de favorecer a expressão, apresenta desvantagem na análise das respostas, seja pelas dificuldades inerentes a uma análise de conteúdo ou pelo cuidado exigido para o pesquisador não estandardizar as respostas com os testes que lhes originaram.

Porém, quando associadas a outros métodos podem ser utilizadas nas pesquisas de representação social. Os desenhos também são aplicados, principalmente em pesquisas que envolvam crianças e também são interessantes para estudar objetos de pesquisa em que a expressão verbalizada é essencial. Finalizando as técnicas investigativas destaca-se a aproximação monográfica. Tal técnica se aproxima dos métodos utilizados pela antropologia e requer habilidade do pesquisador para realizar uma combinação de técnicas. Sua importância justifica-se por permitir uma aproximação com o contexto de uma representação social. Para melhor entendimento da importância dessa técnica, Abric (1994) relembra o trabalho principal de Jodelet, que associou as técnicas, etnográficas, sociológicas, análises históricas e técnicas psicológicas e tornou-se referência metodológica entre as pesquisas de representações sociais.

Quanto às técnicas associativas, encontra-se principalmente a associação livre, que apesar de também necessitar de uma produção verbal reduz a dificuldade encontrada na expressão discursiva. É apresentado ao indivíduo um ou mais termos indutores e que diga o que lhe vier à cabeça, ou seja, o mais presente no momento. Seu caráter espontâneo e a dimensão projetiva possibilita a expressão de termos referentes ao objeto investigado. Traz também elementos latentes ou implícitos que provavelmente não apareceriam numa produção discursiva e a conhecer o conteúdo das representações. Alguns autores ainda reforçam a sua utilização nas pesquisas de representação social por permitir acesso aos núcleos figurativos e são ideais para se aproximarem dos núcleos estruturais latentes.

Sá (1996) destacou que o método de Evocação (ou associação) Livre pode ser encontrado em outras circunstâncias que tem como características a possibilidade de exploração dentro de um arco metodológico maior que prioriza a diversidade e a articulação. Nesse sentido, demonstrou que o método utilizado por Vergès, em que existe uma combinação entre os critérios de evocação e a ordem média De cada palavra evocada, aumentando a chance de as palavras mais evocadas serem parte do Núcleo Central. Ainda segundo o autor, o método de evocação livre tem duas principais variantes: as *triagens hierarquizadas sucessivas*, a qual foi utilizada por Abric em sua pesquisa sobre representação social do artesão e do artesanato e, trabalha com ordem de importância. E a outra variante consiste nas *escolhas sucessivas por bloco*, no trabalho sobre representação da caça e da natureza, trabalho de Guimelli, que permite avaliar a similaridade e o antagonismo no interior da representação. Segundo Abric (1994), esses métodos levam o sujeito a produzir uma hierarquia entre as palavras que surgem.

Para possibilitar a identificação da organização e da estrutura da representação social, alguns métodos foram destacados por Abric (1994). O primeiro refere-se ao método de identificação de laços entre os elementos da representação, que se divide em constituição de pares de palavras. Pode se iniciar com a associação livre e depois pedir que os participantes separem as que parecem que estão juntas. A sua análise permite aproximação com o seu sentido. Na medida em que palavras começam a ser repetidas torna-se possível identificar palavras polarizadas. O segundo, a comparação pareada, muita parecida com a técnica anterior, nos tratamentos estatísticos para conhecer a hierarquia dos fatores. O terceiro refere-se à constituição do conjunto dos termos. O participante da pesquisa tem que agrupar em pacotes todos os termos que acredita que possam ir juntos para depois ser interrogado sobre

os motivos de suas escolhas. Com isso consegue-se conhecer as estruturas esquemáticas e analisar os recortes que foram surgindo.

No Método das triagens hierarquizadas sucessivas, inicialmente, faz-se um levantamento dos termos associados ao objeto da representação foco do estudo e depois se apresenta para o grupo. Em seguida, pede-se ao participante que a partir de uma lista em forma de trinta e dois itens, formem duas outras listas, sendo dezesseis itens mais característicos e os outros dezesseis menos característicos. Assim, segue-se sucessivamente até que permaneça apenas um. Esta técnica é importante para identificar elementos centrais.

A técnica de eleição sucessiva de blocos é semelhante à técnica anterior, no entanto inicia-se com o número vinte e selecionam-se quatro mais importantes que são valorados com mais dois e os quatro menos representativos recebem menos dois. Faz-se um cálculo que correlacione semelhanças e exclusão. A vantagem é que permite comparação de grupos. No entanto, essas técnicas exigem um retorno ao campo nem sempre possível.

Por último, dentre a série de técnicas apresentadas por Abric, seguem os Métodos de Controle de Centralidade que permitem validar o núcleo central. As duas técnicas destacadas por Abric são: técnica de Questionamento do Núcleo Central e o Método de Indução por Cenário Ambíguo (Abric, 1994, pp.53-69).

Como pode ser percebido existe um leque de técnicas que estão ao alcance dos pesquisadores de representações sociais. Essas técnicas permitem identificar conteúdo, estrutura e organização das representações sociais. Podem ser usadas separadamente, mas com frequência recomenda-se o uso de técnicas associadas de preferência com abordagens quantitativas e/ou qualitativas, que podem se complementar no entendimento das representações sociais.

A Teoria das Representações Sociais possui uma construção sólida na área de pesquisa em Psicologia Social tanto nos avanços teóricos quanto metodológicos. Torna-se, nesse sentido, um fundamento essencial para se entender como fenômenos sociais são apropriados por grupamentos humanos que interagem entre si, levando em consideração que a dimensão social do indivíduo é determinante em seu comportamento e visão de mundo.

A capacitação como um fenômeno é representado pelos educadores e torna-se uma relação legítima entre objeto e grupo no que tange à produção e apropriação de sentidos e será abordada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

OBJETO DE PESQUISA- CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

2.1 - Contexto histórico: Proteção à Infância

Não foi possível encontrar um marco histórico definido que ligasse a capacitação de profissionais ao universo da garantia de direitos das crianças e adolescentes em unidades de abrigo. Somente depois do ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) esse aspecto ganha relevância pela necessidade de adequação desses espaços de proteção às novas legislações e regulamentações.

Este capítulo tem como proposta apresentar as medidas de proteção destinada às crianças ao longo da história para que seja possível trazer algumas reflexões sobre as origens e as motivações para as capacitações que são oferecidas atualmente para os educadores das instituições de acolhimento de crianças.

Nesse caminho veremos que controle, disciplina coercitiva e assistencialismo eram fortemente utilizados sob o argumento da proteção aos enjeitados, órfãos e abandonados, deixando de lado uma dimensão educacional voltada para a acolhida e a socioeducação. Portanto, a lógica fundante dessas instituições (higienismo, assistencialismo, caridade, correção) davam o tom do atendimento, sem parecer necessário uma política que tivesse como foco a capacitação dos trabalhadores do abrigo.

A dimensão da proteção destinada a crianças e adolescentes ao longo dos tempos, principalmente quando se trata da criança pobre, atrelava-se às condições necessárias para manter a ordem de uma determinada época, refletindo interesses do Estado e da Sociedade (Priore, 1991; Faleiros, 2011; Rizzini & Rizzini, 2004).

Na medida em que vai havendo a necessidade de uma reconfiguração das cidades ao longo do tempo, há também um reordenamento de diversas políticas que deverão se adequar à nova realidade que se impõe. Vemos mudanças nas políticas de saúde, de prevenção a doenças, de educação e escolarização da população, e em diversas outras dentre elas a política de assistência à criança (Rizzini & Rizzini, 2004).

A política de assistência à criança no que diz respeito às instituições destinadas à proteção das crianças abandonadas, órfãs ou enjeitadas, nem sempre teve a presença do

Estado. Inicialmente essas foram feitas por meio de assistencialismo, de caridades religiosas e voluntariados. Tal prática existiu de forma tão marcante, que mesmo com intervenções do Estado, o assistencialismo continuou presente na política de proteção à infância e à adolescência, ora tendo suas ações subsidiadas pelo governo, ora atendendo seus reais interesses (Faleiros, 2011; Rizzini & Rizzini, 2004).

As normatizações e legislações dos diferentes períodos surgiam numa tentativa de legalizar práticas já existentes e que, embora fossem feitas em nome da proteção à infância, tinham como função o controle social. Uma dessas práticas refere-se à roda dos expostos, que consistia num dispositivo cilíndrico, que ao girar conduzia a criança para o interior da instituição e acionava uma sineta que anunciava a sua chegada. O seu destino a partir desse momento virava uma incógnita e a Roda cumpria a sua função social: transformar a classe pobre em classe trabalhadora, uma vez que as crianças quando completavam 7 anos eram destinadas à mão de obra (Leite, 1991).

A classe pobre no Brasil Colônia e no Império era alvo de intervenções e vista pelos seguintes estereótipos: “viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados...” (Rizzini, 2011, p. 325). Representados por essa ótica, à classe pobre eram oferecidas intervenções das instituições filantrópicas laicas ou religiosas, para que a ordem pública fosse garantida.

Vista como incapaz de gerir seus cuidados pessoais, seria impossível à Sociedade acreditar que a classe pobre poderia cuidar de seus filhos. Nesse sentido, a educação era o caminho possível para que as crianças pobres pudessem contribuir para o desenvolvimento do país e, portanto, serem salvos de caírem na vadiagem, exploração, delinquência (Rizzini, 2011).

Durante a República Velha, o paternalismo e o assistencialismo vigoravam em nome da proteção às crianças diante da omissão do Estado, reflexo de política que pregava a não intervenção social. Diante disso, as instituições que visavam a proteção, criando os “enjeitados” restringia-se à Santa Casa da Misericórdia, Instituição de Proteção à Infância e a Casa dos Expostos (Faleiros, 2011).

No campo social, são subsidiadas por entidades privadas, as implantações de asilos e escolas e, como resultado, uma legislação voltada à proteção à infância negligenciada, desconsiderando problemas fundamentais como a mortalidade infantil e as péssimas

condições dos asilos. Os aspectos clientelistas estavam presentes na relação entre público e privado que, ao se aliarem no enfrentamento aos problemas sociais, caracterizavam relações que giravam em torno de incertezas. As subvenções que legitimavam suas negociações poderiam ser cortadas no momento em que deixassem de ser de interesse à política vigente.

Essa política contribuiu para a criação de categorias extremamente pejorativas para a criança pobre. Ser pobre era praticamente sinônimo de delinquência, desvalido, enjeitado e abandonado, adjetivos suficientes para legitimar a intervenção pela ordem. É nesse contexto que o movimento higienista ganha força. Composto por instituições médicas e jurídicas, assim foram chamados por pregarem uma política, em nome da ciência, de “limpeza” para manter a ordem e evitar, por meio de estratégias repressivas à “desordem”, que consideravam ser ocasionada pela pobreza (Faleiros, 2011; Freire- Costa, 2004; Rizzini & Rizzini, 2004).

Em relação à criança, o que se vê nessa época é o aumento da mão de obra infantil nas indústrias, com cargas horárias abusivas. Asilos e orfanatos defendiam a proteção às crianças, entendida como uma educação física e moral, voltada para uma futura inserção na mão de obra de um país querendo se desenvolver. Curiosamente, esses eram os mesmos objetivos defendidos pela Escola correcional 15 de novembro, criada em 1903 para os “menores” que eram recolhidos (Faleiros, 2011).

Londono (1991) contribuiu com estudo da legislação voltada para a infância no Brasil sinalizando como o termo “menor” foi ganhando força nos discursos de juristas, higienistas e na educação, respaldado sempre pelos jornais, revistas e conferências. Se antes, a condição de “menor” estava atrelada ao uso pelos juristas na discussão sobre os limites de idade que classificariam a maioridade para assumir direitos civis, canônicos e suas responsabilidades, é no final do século XIX que a designação da palavra menor ganha outro sentido. Afastando-se do sentido inicial do termo, a expressão, a partir de 1920, passou a designar criança em situação de marginalidade e abandono (Londono, 1991) e que, portanto, deveria receber intervenção do Estado.

Entra em cena, em 1923, o “Serviço de Proteção à Infância Abandonada e aos Delinquentes”. A criança e o adolescente “vadio”, “abandonado” e “infrator” não é mais da alçada da polícia e sim da Assistência e Proteção. Através de Instituições e Patronatos, o Estado segue cumprindo o seu dever (Londono, 1991; Rizzini & Rizzini, 2004). O Brasil amalgama a expressão **abandonado** à expressão **menor** para se referir as crianças pobres que viviam nas ruas. Como lhes era comum também a criminalidade, logo a expressão “menor

criminoso” ganha destaque. Assim, ressaltou o autor: “ o menor não era, pois, o filho de família sujeito à autoridade paterna, ou mesmo órfão devidamente tutelado e sim criança ou adolescente abandonado, tanto material quanto moralmente” (Londono,1991, p.80).

Combinando repressão e assistência, o movimento higienista impulsiona a criação do código de menores, em 1927, que estrutura e dá bases legais à implantação do serviço de proteção e assistência ao “menor” em situação de abandono e delinquência. Valorizando a filosofia higienista e a disciplina, o código inova e marca a criação da categoria “menor” (Faleiros, 2011; Rizzini & Rizzini, 2004).

O Código de Menores, apesar de retirar da polícia a responsabilidade de agir com as crianças, atrelava a Proteção à criança a Proteção à sociedade. Indo na mesma direção, em 1941 surge o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, cuja prática maior acabou sendo a de corrigir e reprimir (Rizzini & Rizzini 2004). Por essa lógica, a proteção destinada a crianças acaba voltando-se de forma preventiva para a Escola, que seria o “antídoto” para o mal da criminalidade. A implicação de todo esses aspectos fez com que o sentido original da expressão menor fosse influenciado por diferentes contextos, resultando num novo significado. Nesse sentido, órfãos, pobres, os que cometiam delitos, ou simplesmente os que estavam sozinhos em vias públicas, deveriam ser imediatamente destinados a tais escolas, que eram na verdade, reformatórios sob a égide do higienismo. O pano de fundo dessa cena ia ao encontro da “preocupação com a preservação da ordem social aparentemente ameaçada e o interesse em assegurar a modernização capitalista brasileira” (Londono, 1991, p. 87).

Os especialistas com discursos advindos do movimento higienista, passam a intervir em nome do Estado, numa área antes restrita à caridade. O foco passa a ser na criminalização e na medicalização, principalmente dos pobres. Como não era muito apropriado aplicar punição para os que se encontravam em situação irregular vinculados a sua condição de “carentes”, a saída era tratar e ressocializar (Arantes,1999).

A Era Vargas, coloca as questões sociais e econômicas sob intervenção do Estado. Leis e decretos em relação à Educação e ao trabalho infantil eram feitos e refeitos na medida em que não agradava aos interesses dos atores privados. O que pode então ser observado é que nessa construção da política de assistência à infância, a articulação entre público e privado ainda se fazia presente. E, podia ser percebida pelo predomínio do ensino secundário nas instituições particulares ou no novo enquadre dado como estratégia para a redução da idade para o trabalho a partir dos 12 anos para aqueles que possuíam o certificado do estudo

primário, o que contrariava o código de menores. Somente mais tarde, em 1946, será efetivamente proibido o trabalho para os menores de 14 anos, porém ainda com uma exceção, a qual se destinava à permissão para aqueles que trabalhassem em instituições beneficentes (Faleiros, 2011). Combinando repressão e assistência, o movimento higienista impulsiona a criação do Código de Menores, em 1927, que estrutura e dá base legais à implantação do Serviço de proteção e assistência ao “menor” em situação de abandono e delinquência. Valorizando a filosofia higienista e a disciplina, o código inova e marca a criação da categoria “menor” (Faleiros, 2011; Rizzini & Rizzini, 2004)

O SAM que originalmente foi criado com o objetivo de propor diretrizes para a política da infância é reformulado e vincula-se ao Ministério da Justiça e ao juizado de menores, passando a orientar e fiscalizar os educandários. Esse órgão passa a incorporar todos os asilos, educandários e patronatos. Com essa reformulação dos objetivos, o SAM reafirma intenções repressivas e de manutenção da ordem. Os juízes passam a se responsabilizar pela aplicação do código. Para tanto, caberia a eles decidir sobre a periculosidade do “menor” por meio de estudos da sua personalidade. As delegacias se reorganizam, ainda dentro dessa estratégia de manutenção da ordem, e criam a Delegacia de Menores. SAM, Juizado e Delegacia tornam-se órgãos oficiais responsáveis pelas ações repressivas do Estado. E eram autorizados a detectar atos delinquentes, baseando-se apenas nas aparências e em suspeitas (Faleiros, 2011).

No pós-guerra, após o primeiro governo de Vargas, o Brasil passa por mudanças políticas. Segue o governo de Dutra e depois Getúlio Vargas retorna ao poder onde permanece de 1951 à 1954. Durante esse período, a democracia cresce, assim como a economia. O país volta-se para a política das massas. Direitos trabalhistas passam a ser incluídos na nova Constituição. No que diz respeito à criança, o trabalho para menores de 14 anos finalmente fica proibido, sem exceções. As políticas são direcionadas à participação da comunidade e para preocupação com a saúde de suas crianças, e não mais se restringem apenas à repressão e à assistência. Havia uma combinação de políticas assistencialistas, higienistas, participativas e desenvolvimentistas, reflexo de forças dentro do governo. Em relação à prática dos juízes de menores ainda observa-se o controle e a ordem social, e os alvos continuam os mesmos dos períodos anteriores. Existe uma onda de queixa dos juízes referente à falta de vagas nas instituições de internação. Clamam também por recursos e melhores condições nessas

referidas instituições. Com isso pode se observar que, no entendimento dessa categoria, a internação parecia ser a saída para uma infância abandonada e miserável.

O SAM começa a ser alvo de duras críticas, pois não estava garantindo a readaptação dos menores. Juntando-se ao coro dos juízes contra o SAM, estão o Parlamento, a Imprensa e deputados que faziam oposição a Getulio Vargas. As crises no SAM atravessam os governos de Café Filho, Kubitschek e Quadros com comissões de intervenção e tentativas de reformulação. Somente após o golpe militar de 1964, com Castelo Branco no Poder, há um encaminhamento para o Congresso solicitando a sua extinção e a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM. Havia grupos contrários a tal decisão, mas o clima militar impedia a sua manifestação. Agora o novo ordenamento institucional recai sobre as famílias despontando assim, uma nova maneira de intervir do governo. Um governo repressivo que intervém de forma integrativa (Faleiros, 2011; Rizzini, 2011).

As ações da FUNABEM contemplavam a assistência ao jovem que pendesse a marginalização: proteção, vigilância e educação, bem como, a assistência a suas famílias com práticas educativas. Acreditando que o crescimento da urbanização era o responsável pelo surgimento das favelas e demais moradias de grande concentração de pobres, seus mecanismos de repressão e a política para a infância, denominadas “Sistema” faziam destes locais pontos de intervenção. Um quadro pintado com tintas de intervenções educativas, porém borrado mais uma vez com manchas da manutenção da ordem e do controle social por meio de ações repressivas (Faleiros, 2011).

Em 1979, com a criação do 2º Código de Menores, a proteção à infância passa a ser atrelada à doutrina da “situação irregular” onde os responsabilizados são as crianças e seus pais. (Arantes, 1999). Os “menores” nessa nova doutrina, são os que se encontravam em situação de patologia social. Embora reafirme as direções existentes na FUNABEM, o Código traz novidades que vão facilitar o processo de adoção. No entanto, o novo Código não traz benefícios para a população infantil. Devido ao aumento da miséria, causada por medidas adotadas pelo governo, as crianças acabavam se inserindo no mundo do trabalho, apesar de o Código proibir. A ditadura não propiciou para a política da infância um avanço e com o passar do tempo o modelo da FUNABEM gerou críticas que redundaram em um documento da Diretoria de Estudos e Normas Técnicas, em 1979. Destaca-se que uma das críticas presentes no documento referia-se ao fato de a instituição oferecer todas as atividades para os “menores” em seu próprio espaço físico, fomentando a relação menor-instituição em

detrimento da relação menor-sociedade. Outras críticas diziam respeito à indefinição das competências, ao assistencialismo e ao fracasso no objetivo de reeducação proposta pela instituição. Mas, vale destacar que o avanço dessa política concentra-se no surgimento de um pensamento crítico do corpo técnico.

Em 1980, já era possível falar de trabalhadores de abrigo como educadores, bem como nota-se uma abertura para o quadro de psicólogos nos internatos (Altoé, 2008). O momento histórico vivido pelo Brasil nesse período era de abertura política, onde havia uma transição para a democracia e, junto com ela, uma transição do modelo corretivo vigente na política da infância para o modelo educativo (Faleiros, 2011).

Com as pressões feitas pelos movimentos sociais em nome da cidadania, os direitos das crianças ganham longo alcance através de inúmeras organizações, com destaque para o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Pastoral do Menor da igreja católica. Assim, os direitos das crianças são garantidos, na Constituição de 1988, por meio de artigos específicos que dão destaque à responsabilidade do Estado em prover tais direitos. Com essa direção, a política infantojuvenil inova e revoga o Código de Menores e cria o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 em consonância com o que foi estabelecido na Assembleia Geral da ONU em 1989. Nessa nova legislação a doutrina é a de Proteção Integral e por ela a criança e o adolescente são reconhecidos como sujeitos de direitos. Inova também na relação com a Sociedade criando instâncias paritárias entre governo e sociedade, como o Conselho de Direitos da Criança e o Conselho Tutelar. Cabendo ao primeiro deliberar sobre as políticas e ao segundo a garantia dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes (Faleiros, 2011; Rizzini, Rizzini, Naiff & Batista, 2007;).

As raízes históricas e culturais tornaram difícil a transição para um novo modelo que apregoa o direito à convivência familiar e comunitária, trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Rizzini & Rizzini, 2004). Regulamentado pelo Art. 277 da Constituição Federal (1988), o ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) ressalta a noção de cidadania e de sujeito de direitos, afastando-se assim das doutrinas anteriores relacionadas a questões médicas e policiais. No entanto, ainda é grande o desafio a enfrentar para uma mudança efetiva desta visão trazida pelo ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) na sociedade brasileira (Arantes, 2011).

Rizzini e Kaufman (2007) chamam a atenção para a ratificação de inúmeros tratados internacionais na área da infância e da adolescência por diferentes países. Tais documentos

visam a garantia de seus direitos apontando para o que é necessário para que cresçam com dignidade, bem-estar e em convivência com a família e com a comunidade. No entanto, as autoras destacam que a despeito desse panorama, para que tais direitos sejam aplicados efetivamente no cotidiano ainda é necessário sobrepor desafios. Um deles refere-se à posição ocupada pela criança na sociedade. Ocupando lugares secundários nos âmbitos administrativos e econômicos não influenciam planejamentos públicos e privados. Uma vez que não possuem recursos econômicos são sub-representadas nas esferas sociais e políticas. Para a superação dessa situação propõem que se reconheçam algumas condições relacionadas à infância e ao contexto que as leis são implementadas.

É preciso aumentar a atenção na forma de abordar o contexto no qual se espera que as leis sejam implementadas, reconhecendo a capacidade limitada das crianças de se defender legalmente e de ter acesso a recursos financeiros e outros tipos necessários para garantir a efetividade da lei (Rizzini & Kaufman, 2007,p.22).

É importante ressaltar que o que vivemos atualmente em termos de formulação de políticas públicas também não escapa das influências que seguem aos interesses dos governantes e que refletem uma política do passado. Um exemplo de tal afirmação pode ser visto nas políticas efetuadas em épocas de grandes eventos em que o recolhimento da população vulnerável dos espaços urbanos fica flagrante (Rizzini, 2011).

Outro exemplo que pode ser referenciado para a compreensão dessa discussão é a temática abordada pela Resolução 20/2011 da Secretaria Municipal de Assistência Social – SMAS (2011) do Rio de Janeiro, que parece ir à contramão da desinstitucionalização, conforme entendimento de Rizzini (2011).

Em nosso entendimento, essa resolução de cunho repressivo desconsidera as lutas históricas dos diversos movimentos pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, da reforma psiquiátrica, da assistência social e mais uma vez atribui às crianças e aos adolescentes pobres e às suas famílias a responsabilidade pela sua condição. Sabemos que no final do século XIX em nome da “salvação da criança” instituiu-se toda uma política de estado voltada à institucionalização da infância pobre brasileira. Em nome da proteção, o recolhimento compulsório imprime um renascimento desta antiga prática tão combatida pelos movimentos sociais desde a década de 1980 (Rizzini, 2011, p. 26).

A institucionalização de crianças e adolescentes pobres foi feita em nome da sua proteção e escondia uma estigmatização que parece perdurar até os dias de hoje. No entanto, na contramão da estigmatização é possível encontrar uma política para infância que tem

concentrado esforços para fazer da medida de proteção: acolhimento institucional, uma medida que garanta às crianças e adolescentes a restauração de seus direitos violados, em especial o direito à convivência familiar e comunitária.

Atualmente, o sentido de proteção é feito com a centralidade na família. Por essa ótica, cabe ao Estado se responsabilizar pela implantação de políticas públicas que possibilitem à família condições para cuidar de seus filhos e garantir o direito dessas crianças e adolescentes a uma convivência familiar e comunitária. Apesar de o novo olhar, não se pode esquecer que as marcas históricas que estiveram presentes nas modalidades de proteção e que geraram discriminações contra a classe pobre ainda repercutam na criação e na execução de novas políticas públicas. São representações sociais resistentes produzidas por grupos sociais dominantes que teimam em procurar bodes expiatórios para a violência reinante.

No entanto, pode ser visto um grande avanço na legislação brasileira que tem contribuído para o enfrentamento desse aspecto (Faleiros, 2011; Londono, 1991; Naiff, 2008; Priore, 1991; Rede Nacional Primeira Infância, 2010; Rizzini, 2011;).

Diante deste quadro é possível entender porque a capacitação para os educadores custou a se tornar uma política da assistência social, tal com hoje. Ao olhar para as nomenclaturas destinadas às crianças e aos trabalhadores e à própria instituição é possível entender que os objetivos da chamada “proteção à infância” eram outros. Elage, Góes, Fiks e Gentile (2011) destacam que os educadores já foram tratados como monitores e instrutores. As crianças, eram referidas como órfãs e menores, a instituição, por asilo, educandário, orfanato. Para tanto, todas as nomenclaturas favorecem o entendimento de que a dimensão educacional, que contemple a acolhida e socioeducação, não era o alvo dessas políticas e sim, as dimensões da disciplina correcional e o assistencialismo, coerente, portanto, com o fato da capacitação só passar a ser fomentada como política a partir do ponto de vista de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, trazido pelo ECA (Lei 8069 de 13 de julho de 1990). Com essa nova visão, a categoria “menor” dá lugar a crianças e adolescentes; e, a disciplina e correção dão lugar a acolhida e socioeducação. Com isso, cada vez mais a política para criança e adolescente, bem como a Política da Assistência Social e seus respectivos Conselhos de Direitos, têm elaborado e disseminado documentos que sinalizam para a importância do fomento da capacitação para os educadores sociais que atuam nos abrigos.

2.2. Parâmetros da Política para crianças e adolescentes: fomentando a capacitação para educadores de abrigo

A mudança na legislação brasileira para a infância e a adolescência tem possibilitado seu avanço. A proposta para o Plano Nacional da Primeira Infância de 2010 (Rede Nacional Primeira Infância, 2010) dedica um capítulo à proteção de crianças em vulnerabilidade pessoal e social abordando os Programas de Acolhimento. Nesse âmbito o Plano apresenta propostas com centralidade na família e atenção ao desenvolvimento global de crianças e adolescente, propondo o fortalecimento das famílias como forma de prevenir o acolhimento.

Quanto ao acolhimento institucional, ressalta que o grande desafio que tal Programa enfrenta refere-se ao atendimento que prime pela individualidade e singularidade de seu público, sugerindo, então, que o trabalho com os educadores se dê no sentido de desenvolver atenção e sensibilidade na relação com as crianças, que estes participem de capacitações continuadas e, que se cumpra o que está previsto na NOB-RH (Brasil, 2009) em relação a sugestão da equipe mínima (Rede da Primeira Infância, 2010).

Com característica pioneira, as mudanças que os artigos do ECA sofreram a partir de outras legislações, abre caminhos para aprimoramento sem, no entanto, afastar-se de seus princípios e diretrizes. Esse exemplo pode ser visto com a Regulamentação do Sistema Único de Saúde SUS (Lei 8080 de 19 de setembro de 1990) com o Código Civil de 2002, SUAS (Brasil, 2005), Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006), entre outros. Desde a sua construção o Estatuto mantém um diálogo com diferentes atores e de diversas áreas, conforme ressalta o documento elaborado pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos em comemoração aos 20 anos do ECA:

Nesta perspectiva, é importante ler o Estatuto com uma visão interdisciplinar e em diálogo com outras legislações setoriais, como a Lei nº 8.080, que institui o Sistema Único de Saúde (SUS), promulgada em 1990; a Lei nº 9.394, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996; a Lei nº 8.742, que institui a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), de 1993; a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social-Resolução nº 145 de 2004, e a regulação do Sistema Único de Assistência Social (Suas), em 2005. (PNDH-3, 2010). (Brasil, 2010, p.37)

Vale ressaltar, que essa lista ainda está longe do seu fim. A mudança na legislação brasileira para a infância e a adolescência tem possibilitado seu avanço. A proposta para o Plano Nacional da Primeira Infância de 2010 (Rede Nacional Primeira Infância, 2010) dedica

um capítulo à proteção de crianças em vulnerabilidade pessoal e social, abordando os Programas de Acolhimento.

Outro documento que merece destaque, ainda em sua versão preliminar, é o que trata das propostas para Política Nacional dos Direitos Humanos e do Plano Decenal dos Direitos Humanos para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2010). Este documento é fruto de debates e de Conferências que o CONANDA tem realizado desde a sua criação, em 1992. A última Conferência Nacional, que foi a 8ª, realizada em 2009 em Brasília, contou com a participação de 65 mil pessoas, sendo que um terço destes eram de adolescentes. As propostas que chegaram a Brasília vieram das 2.611 Conferências Municipais, 260 Regionais e 27 Estaduais/Distrital. O documento também tem como característica a articulação com várias políticas setoriais. Segue princípios relacionados aos Direitos Humanos e Princípios Organizativos. Em relação ao primeiro: proteção integral, prioridade absoluta e reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos. No que diz respeito ao segundo, destaca-se: descentralização, controle e participação social, trabalho em rede pela ótica da Intersetorialidade (ações governamentais e não governamentais) (Brasil, 2010).

No entanto, tal documento, sem perder a sua importância, não dá destaque e nem elenca entre suas metas até 2020 um Programa de capacitação para trabalhadores de abrigo, restringindo com muita ênfase tal programa, somente aos conselheiros tutelares. Este aspecto merece atenção, pois refere-se a metas elaboradas por representantes governamentais e da sociedade civil, uma vez que são frutos de Conferências, onde esse é o público majoritário e, que deixaram de lado um aspecto tão importante que reflete em um atendimento de qualidade às crianças e aos adolescentes. Diante da complexidade do trabalho em Programa de Acolhimento Institucional é importante que haja investimento em capacitação e acompanhamento dos educadores como um caminho para garantir a qualidade do atendimento às crianças e adolescentes (Elage et al; 2011).

2.3 - Medida de Proteção: Programa de Acolhimento Institucional como Política Pública

As Medidas de Proteção seguem os princípios e diretrizes estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) que prima pela Proteção Integral e apresenta uma forma diferente de olhar para os que ainda não completaram 18 anos. A noção de sujeito de direito e a concepção da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento torna o ECA um marco por ser um dos documentos mais importante, nessa esfera e, que reflete avanços na política infanto-juvenil que estão em consonância com documentos internacionais. (Brasil, 2010).

A Medida de Proteção é um direito previsto no ECA e que visa a restauração dos direitos da criança e do adolescente. Sua aplicação se dá nas seguintes situações:

Art. 98: **I** - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado ;**II** - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável ;**III** - em razão de sua conduta .

De acordo com o ECA, as Medidas de Proteção, são as seguinte:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; **II** - orientação, apoio e acompanhamento temporários; **III** - matrícula e frequência obrigatórias e estabelecimento oficial de ensino fundamental; **IV** - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; **V** - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime Hospitalar ou ambulatorial; **VI** - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; **VII** - acolhimento institucional; **VIII** - inclusão em programa de acolhimento familiar; **IX** - colocação em família substituta (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990).

As Medidas de Proteção são aplicadas isoladas ou cumulativamente pela Vara de Infância ou Conselho Tutelar, dependendo da intervenção a ser feita. São aplicadas diante da omissão ou abuso dos pais ou responsável legal (tutor ou guardião), ou ainda, diante da ação ou omissão do Estado. Sua aplicação sempre deve ser feita em conjunto com as medidas previstas no Art. 129 do ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), referente às medidas pertinentes aos pais ou responsável. São norteadas pelo fortalecimento do direito a convivência familiar e comunitária (Digiácomo & Digiácomo, 2010).

Para que haja maior eficácia ao cumprimento das Medidas de Proteção há de existir uma articulação entre os operadores do chamado Sistema de Garantia de Direitos – SGD. As Resoluções nº113 e nº 117 de 2006 do COANANDA (2006) dispõem sobre a

institucionalização e parâmetros do Sistema. Fazem parte desse Sistema os organismos governamentais e não governamentais que se organizam pela articulação e integração para exercer sua função em rede pela perspectiva de três eixos: Defesa, Promoção e Controle Social. O eixo de Defesa é composto por organismos jurídicos, tais como: Vara da Infância e Juventude, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar, ouvidoria, delegacias, entre outros. O eixo Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente estão previstas no art. 86 do ECA (Lei 8069 de 13 de julho de 1990): “conjunto de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

A política pública se estrutura em organismos voltados para o atendimento dos Direitos Humanos; serviços de Medida de Proteção dos Direitos Humanos e Serviços e Programas de execução de medidas socioeducativas. E o eixo Controle Social que acompanha, avalia e monitora as políticas públicas de forma que garante a participação da Sociedade deliberação, controle e financiamento das políticas públicas voltadas para a infância. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança está inserido nesse eixo. Esses Programas e Serviços são regulados pelo CONANDA por meio de normas operacionais básicas específicas que auxiliam na organização do atendimento (CONANDA, 2006).

Entre as Medidas de Proteção previstas no art. 101 encontra-se a denominada *abrigo em entidade*, como era denominado na primeira versão do ECA (Lei 8069 de 13 de julho de 1990), e que a partir da Lei 12.010 de 2009 (2009), passou a ser denominado *acolhimento institucional*, mas ainda existem documentos vigentes, como vistos anteriormente, que utilizam a expressão abrigo. Ressalta-se que essa medida só deve ser aplicada como última alternativa, em caráter excepcional, pois sempre deve ser priorizada a convivência familiar. Uma vez acolhida a criança ou o adolescente, o parâmetro da provisoriedade tem que nortear a intervenção.

Diversos autores chamaram a atenção ao longo dos anos 90 e início do século XXI para a discussão sobre a institucionalização de crianças e adolescentes em asilos, orfanatos educandários e abrigos que, apesar de mudança das nomenclaturas ao longo do tempo, possuíam algo em comum: características de instituições totais. Os danos causados ao seu desenvolvimento global e a estigmatização sofrida pela classe pobre que só tinha assistência do Estado quando seu filho era institucionalizado, são características dessas políticas (Faleiros, 2011; Londono, 1991; Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, 2008; Serra, Souza & Naiff, 2011). Tal fato gerou duras críticas entre os que defendiam os Direitos das crianças e

adolescentes e impulsionou a criação de novas leis que promovessem mudanças. É nesse contexto que surge o ECA (Lei 8069 de 13 de julho de 1990). Mas, apesar da Constituição (1988) e do ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) trazerem a concepção do trabalho com família como fundamental para evitar a institucionalização, isso ainda está longe de ser uma prática que respeite os caráter de excepcionalidade e provisoriedade (Rizzini et al, 2007; Naiff, 2008).

Em 2005, com a regulamentação do SUAS (Brasil, 2005), a centralidade na família preconizada pela Assistência Social provoca discussões e impulsiona novas normativas. A organização adotada por essa política coloca o abrigo como política pública da Assistência Social. Dividida em alta e média complexidade, o abrigo se encaixa na segunda modalidade por estar relacionado com o rompimento dos vínculos familiares.

Impulsionado pela necessidade de estabelecer estratégias para o trabalho com famílias, surge então, em 2006, o Plano Nacional de Convivência familiar e comunitária (Brasil, 2006). Tendo como responsáveis pela sua construção representante de Conselhos de Direitos, da Sociedade Civil e de Organismos Governamentais e não governamentais. Como resultado desse Plano e visando a implantação de suas propostas é aprovada, em 2009, a versão final do documento de Orientações Técnicas para regulamentar no território nacional a reordenação dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes no âmbito da Política da Assistência Social (Brasil, 2009). Outro fator importante para a criação desse Plano foi o resultado da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Aplicada- IPEA (2004). Apenas 14,1% dos abrigos pesquisados realizavam trabalhos com famílias conforme estabelecido pela política da infância e adolescência e em quase 72% dos casos não foi efetuado nenhum encaminhamento para as famílias com vistas ao seu fortalecimento.

Os Programas de Acolhimento podem ser público estatal ou não estatal. O SUAS compreende diversas modalidades de serviços de acolhimento: abrigo institucional, casa lar, família acolhedora e república. Por abrigo institucional, foco deste trabalho, compreende-se: Serviço de acolhimento provisório para crianças e adolescentes que devido à situação de risco pessoal ou social foram afastados de seu convívio familiar pelo fato de seus responsáveis estarem impossibilitados momentaneamente ou impedidos de exercerem sua função de cuidados e proteção (Beasil, 2006).

A Pesquisa realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Brasil, 2011), exibiu dados mostrando que no Brasil existem 2.624

serviços de acolhimento institucional, entre os quais a região Sudeste aparece com mais da metade desse número e a Região Norte aparece em último lugar com 97 Serviços de Acolhimento. A pesquisa constatou uma incidência maior de abrigos (64,2%) entre as modalidades de Serviços de Acolhimento. Estatísticas mais recentes (CNMP, 2013), também exibem a superioridade de abrigos, 75,5%, seguido pela modalidade casa lar, com 24,5%. Esta pesquisa mapeou 2598 Serviços em 2012 (este número representa apenas as entidades inspecionadas: 85,1%) que atendem cerca de 30 mil crianças/adolescentes.

2.3.1- Caminhos para o acolhimento e a função dos operadores de direitos

O Conselho Tutelar, de acordo com o ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), “é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei”. Cabe a esse órgão receber denúncias de ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente. Sua atuação dá-se no sentido de restauração desses direitos. Seguindo os parâmetros de excepcionalidade e de provisoriedade deve encaminhar para os programas de acolhimento institucional, somente depois de esgotada as alternativas de reintegração familiar (Digiácomo & Diagiácomo, 2010; Rizzini et al; 2007). Respeitando tais critérios, uma vez constatada a necessidade de acolhimento, a criança/adolescente é acompanhada até o abrigo. O ECA preconiza que a responsabilidade pelo acolhimento de crianças e adolescentes é de competência da autoridade judiciária.

No entanto, os Programas de Acolhimento, caso seja necessário, podem acolher sem a autorização do Judiciário, desde que estes sejam informados em um prazo de 24h. O Conselho aciona o Ministério Público que oficializa o juizado para emitir a guia de acolhimento (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990).

Ao receber a criança/adolescente, a equipe do abrigo deve imediatamente formular o Plano Individual de Atendimento - PIA, um instrumento que auxilia na construção de atendimentos especializados para as crianças e adolescentes, com vistas a reparação da violação de seus direitos fundamentais. Está previsto no ECA, a partir das modificações da lei 12.010 (Lei n ° 12.010 de 03 de agosto de 2009), nas Orientações Técnicas do Conselho Nacional de Assistência Social, sobre Acolhimento Institucional (Brasil, 2009).

A elaboração do PIA deve levar em consideração a opinião da criança e do adolescente e a oitiva dos pais ou responsável legal. Durante a sua permanência no Programa,

a criança/adolescente deverá ser atendida em seu desenvolvimento global, bem como devem existir atividades com familiares, salvo nos casos de proibição da justiça. No momento em que a equipe técnica do Programa decidir pela possibilidade ou impossibilidade de reintegração familiar, tal decisão será comunicada, via relatório detalhado sobre a situação da criança e de seus familiares, ao Ministério Público. Este órgão tem, então, 30 dias, nos casos de destituição familiar, para ajuizamento da demanda. Caso ache necessário estudos complementares, esse prazo se modifica. (Digiácomo & Digiácomo, 2010)

De acordo com o ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), o tempo máximo de permanência dos abrigados deve ser de dois anos, sendo que a cada seis meses a situação dos abrigados é reavaliada pela autoridade judiciária com base nos relatórios elaborados pela equipe técnica dos abrigos. No entanto, a própria lei ressalva que caso haja necessidade comprovada que atenda ao interesse da criança ou adolescente esse tempo pode se prolongar. Na prática, principalmente se tratando de adolescentes, observa-se que esse tempo se estende com maior frequência apesar do caráter provisório dos abrigos, conforme preconizado no ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990). Tal fato leva a crer que não basta apenas existirem leis de proteção de direito para dar conta do cotidiano dos abrigos (Rizzini et al; 2007)

Nascimento, Lacaz e Travassos (2010) realizaram um estudo sobre diversas produções teóricas referentes a instituições de acolhimento e deram destaque à análise do descompasso entre leis e a prática no cotidiano dessas instituições e que causam danos ao seu público atendido, foi um dos temas. Sinalizando assim, para o fato de que as novas leis de proteção, principalmente o ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) com a noção de sujeito de direitos, devam ser vistos como instrumentos de intervenção e não como solução, pois o que acontece na prática nem sempre respeita as noções estabelecidas nas leis e normas. Tal constatação leva a pensar na necessidade de propor projetos de capacitação continuada que possibilitem atuar na tensão do cotidiano, na lacuna existente entre teoria e prática.

A proposta de capacitação para equipes de abrigos pode ser encontrada na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH (Brasil, 2009), no ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), no PNCFC (Brasil, 2006) e na versão preliminar do Plano Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Brasil, 2011). No primeiro documento citado, a referência de capacitação se faz para todos os trabalhadores sociais. Os dois últimos citam a capacitação, em especial para os trabalhadores dos abrigos.

A diversidade de expressões: formação, qualificação, capacitação presente nestes documentos apontam para uma necessidade de buscar uma compreensão mais ampla acerca de suas origens e definições. Para tanto, a seguir essas expressões serão mais detalhadas quanto ao seu uso em diferentes áreas.

2.4 - Capacitação, Formação e Treinamento no acolhimento institucional

2.4.1- Conceito de capacitação: um conceito em construção

De acordo com o dicionário (michaelis.uol.com.br) , *capacitar* significa “(lat *capacitate+ar*²) **1** Tornar capaz. **2** Ficar convencido, persuadir-se. **3** Fazer acreditar, persuadir”; *formação* **1** Ato ou efeito de formar ou formar-se. **2** Modo por que uma coisa se forma. **3** Disposição ordenada. **4** A formatura das tropas”; e *treinar* é definido como: “(treino ou treina+ar²) **1** dar cevo a (aves). **2** Acostumar, adestrar ou submeter a treino: Treinar o corpo, treinar a mente. **3** Exercitar-se para jogos desportivos ou para certos trabalhos”. Essas expressões são comumente utilizadas de formas diferenciadas entre as áreas organizacionais, de saúde, social e educação. No entanto, o que chama a atenção entre as definições é que *treinar* é a única das três expressões que apresenta o contexto do trabalho atrelado a sua definição.

Treinamento compreende três categorias: *formação*, onde são oferecidas condições mínimas para o cargo; *aperfeiçoamento*, que visa a melhora na realização da função exercida; e *desenvolvimento* para trabalhar potencialidades para assumir cargos no futuro (Felippe, 2006). O *treinamento* estaria voltado para o cargo ocupado e o *desenvolvimento* se concentraria no desenvolvimento de habilidades para um cargo a ser ocupado futuramente. Carvalho e Nascimento (2002) entendem o conceito de capacitação, formação e treinamento relacionados a um estudo especializado que tem como função preparar pessoas para o desempenho de tarefas. Vargas e Abbad (2006) sinalizaram para controvérsia existente entre as definições dos termos treinamento, desenvolvimento e educação, no entanto, reforçam todos são processos de aprendizagem e visam mudanças de comportamento.

Quanto a duração, Cardoso (2006) afirma que eles podem compreender: programas de ações pontuais, diversos encontros durante o ano ou serem formados por diversos ciclos para atingir os objetivos propostos. Já Petrus (2003), referindo-se especificamente aos educadores sociais, chama a atenção para participação contínua em formação que considerem a princípio, duas aprendizagens: uma voltada à melhoria das habilidades do próprio educador,

e a outra, ao desenvolvimento das habilidades das crianças/adolescentes a partir de uma educação interativa que o educador constrói com elas.

Posto isso, para melhor abarcamos o objeto de estudo da presente pesquisa teremos que aprofundar a ideia de capacitação da forma como vem associada na literatura, a saber: associada à ideia de treinamento, educação para o trabalho e aprendizagem.

A área de Recursos Humanos nas organizações foi se desenvolvendo a partir de tecnologias e estratégias trazidas por empresas estrangeiras que se interessavam cada vez mais pela tríade: empresas, pessoas e mercado. Esse caminho contribuiu para uma visão do ser humano como foco principal para as organizações que precisavam se manter num mercado extremamente competitivo. Como resultado, se viram diante da necessidade de manter uma política que pensasse em ações onde, por um lado mantivessem em seu quadro aqueles que se destacavam por seus talentos, e por outro, enfrentassem o desafio de desenvolver potenciais dos que necessitavam de aprimoramento (Boog & Boog, 2006).

Por esse aspecto, a política de aprendizagem nas empresas passa a ser valorizada. A Educação Empresarial é entendida como um caminho para garantir a sobrevivência e a competitividade de mercado, mantendo assim, seus produtos e serviços em nível de excelência (Boog & Boog, 2006).

Ainda de acordo com os autores citados acima, a década de 1960 foi marcada por inúmeros fatos que contribuíram para o desenvolvimento dos Programas de Treinamento, entre os quais, a criação de entidades e Associações ligadas a Treinamento e a regulamentação de profissões como Administração e Psicologia. Em 1960-1961, a partir da união de várias entidades, incluindo o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, surgiu o primeiro curso voltado especialmente para Encarregados de Treinamento.

Já na década de 1970, como fruto da expansão descrita acima, destacaram-se fatos marcantes nessa área, como a criação da Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento – ABTD e a promulgação da Lei nº 6297/75, contribuindo assim, para a expansão e valorização de treinamento nas organizações. Boog e Boog (2006) destacaram que existe uma especial atenção com a criação de normas que forneçam diretrizes às áreas de treinamento, destacando a norma NBR ISO 10015, Gestão e Qualidade – Diretrizes para Treinamento da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Outros aspectos referem-se aos relacionados a cuidados metodológicos com uma didática clara e objetiva; a identificação da necessidade do treinamento; a importância de um planejamento e a ação e

avaliação de resultados. Esse é um processo que se destina a todos trabalhadores e gestores da empresa, de acordo com os autores.

Os autores apontam ainda que os indicadores também são tratados de forma prioritária na educação empresarial. Eles estão presentes no momento inicial, no levantamento de necessidades de treinamento, no planejamento e na sua execução. Sempre voltados para dois pontos: a racionalidade e a economicidade. O treinamento na educação empresarial volta-se para o desenvolvimento de competências, no sentido de desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam economicamente a empresa e contribua para o desenvolvimento do valor social do indivíduo.

Gonçalves e Mourão (2011) destacam que em relação à aprendizagem no ambiente organizacional, o treinamento e desenvolvimento possibilitam um conjunto de ações de aprendizagem induzida. A aprendizagem induzida ocorre mediante ações e estratégias previamente preparadas para alcançar determinados conhecimentos, habilidades e atitudes em situação de formação ou qualificação profissional no contexto corporativo.

De acordo com Zerbini e Abbad (2010) a aprendizagem induzida pode ocorrer baseando-se nas teorias de aprendizagem existentes: Behaviorista, Cognitivista ou Construcionista. Apesar de a abordagem cognitivista, de caráter objetivado, manter-se há décadas como dominante nas ações instrucionais das organizações, a Teoria Construcionista vem ganhando espaço no contexto corporativo e tem emprestado suas características à abordagem cognitiva nas ações de treinamento e desenvolvimento. Sendo assim, tal abordagem que antes era praticamente do domínio da Psicologia escolar e da Pedagogia passa a ganhar terreno também nas organizações.

Lee (2006) ressaltou que diferentes normas responsáveis por certificar empresas ou apenas orientá-las quanto ao treinamento têm sido implementadas sempre visando à consonância com os objetivos da organização e a definição de competências e atitudes, pensando na aplicabilidade do aprendizado e na avaliação da eficácia do treinamento. Essa preocupação com recursos humanos não tem sido diferente também nas áreas públicas de educação, assistência social e saúde, apesar do surgimento mais tardio do que nas organizações de fins lucrativos.

2.4.2- Capacitação nas áreas da saúde, educação e assistência social.

A leitura de alguns documentos governamentais nas áreas de saúde, educação e assistência social foi realizada, neste estudo, com intuito de perceber como os documentos denominaram e conceituaram as estratégias de aprendizagem destinadas aos recursos humanos.

Desde a Lei 8080 de 19 de setembro de 1990 (1990) que regulamenta o Sistema Único de Saúde – SUS e, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção, recuperação da saúde e organização e funcionamento dos serviços, verifica-se que a preocupação com os seres humanos é evidenciada apenas no que diz respeito a saúde e aos aspectos relacionados aos cuidados em caso de acidentes e prevenção do trabalhador. A portaria GM/MS nº 1.886, de 18 de dezembro de 1997 (1997) – que aprova normas e diretrizes do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e do Programa de Saúde da Família referencia a capacitação dos trabalhadores envolvidos nos Programas. A expressão capacitação, então, começa a ser referenciada

Nos documentos a partir de 2000, as expressões *capacitação* e *formação* aparecem com mais frequência em leis e normativas, porém ainda sem definição. São apenas citadas como estratégias para melhora da qualidade dos serviços prestados. São exemplos disso: *Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial* (Brasil, 2004) onde, a expressão *formação* compreende cursos e capacitação voltados principalmente a autonomia do usuário e a participação de familiares no tratamento; no decreto 7.179 de 2010 (2010) que Institui o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, que fazem alusão aos termos *formação*, relacionados a estudos, principalmente ao mestrado profissional e *capacitação* para profissionais, comunidade e rede. Ou, ainda no documento elaborado pelo Ministério da Saúde sobre consultório de rua (Brasil, 2010), onde o termo *capacitação* também se faz presente.

A importância destinada a capacitação dos trabalhadores da saúde é refletida na elaboração da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (Brasil, 2009), no Plano Anual de Capacitação em 2012 e pela existência de uma Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas- CODEP, responsável pela organização das capacitações dos profissionais da saúde. A responsável pela coordenação, Priscila Aquino, em entrevista ao site do Ministério da Saúde explica que capacitação nesse contexto compreende: “aulas presenciais e a distância,

palestras, seminários, reuniões além de tantas outras formas de capacitação (www.saude.gov.br/)

Nas publicações governamentais na área da Educação, a expressão *capacitação* tanto aparece sozinha, quanto associada à *qualificação*, *educação* e *treinamento*, como pode ser vistos nos trechos de publicações apresentados neste estudo. É importante ressaltar que os destaques não são com intuito de concordar ou discordar sobre a veracidade do que está escrito. As transcrições servem, apenas, para uma aproximação com as expressões utilizadas nas publicações da área governamental em relação às estratégias de aprendizagem para o funcionalismo público.

Na publicação do Plano do Governo Federal intitulado: *Mãos à Obra, Brasil* (Brasil, 1994), destaca-se o seguinte trecho: “a qualificação da mão-de-obra é um dos elementos-chave no novo modelo, o Governo Fernando Henrique vai executar um amplo programa de educação, treinamento e capacitação.”(p.33) ou ainda: “promover programas de capacitação que tratem da questão racial, dirigidos a professores, agentes educacionais”(p.105).

Na publicação: *Avança Brasil*, a expressão *capacitação* e *qualificação* são citadas no seguinte trecho: “A melhoria da formação inicial não resolve, contudo, a questão de oferecer qualificação adequada aos professores em exercício, muitos dos quais não possuem a capacitação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases” (Brasil, 1988, p.69).

Em relação à Assistência Social a Norma Operacional Básica – Recursos Humanos – Sistema Único da Assistência Social - NOB RH- SUAS (2009) e o documento do CONANDA (Brasil, 2009), destacam que todos os que atuam nos Programas de Acolhimento Institucional devem participar de capacitação introdutória e formação continuada. Apesar de sugestão de temas a ser trabalhado, o documento não conceitua o que entende por capacitação e formação continuada. Nesses documentos observou-se com maior frequência o uso da expressão capacitação. Já a versão preliminar da Política Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, (Brasil, 2011), apresenta o vocábulo *capacitação* associada as diretrizes de uma educação permanente, conforme consta nas leis 8.742/93 (1993) e suas alterações na LOAS (lei 12.435/2011), que engloba diferentes modalidades (educação presencial, a distância, Formação e Capacitação). Tais modalidades estariam a serviço dos trabalhadores do SUAS (os abrigos estão inseridos na modalidade de Alta Complexidade desse Sistema) e conceitua os termos dando destaque que a educação

permanente é compreendida pelo seu aspecto “criativo e criador” e sinaliza para a importância do cotidiano nas práticas educativas.

Nessa mesma direção, Elage et al (2011), ressaltaram a importância do cotidiano para a dimensão educacional:

“Uma parte significativa da dimensão educacional está na sua própria rotina: como está organizada, como as crianças estão envolvidas, etc. No entanto, ainda há uma parte que se refere às atividades que podem ser realizadas pelos educadores do abrigo nos momentos em que estão em casa, convivendo entre si, aguardando, por exemplo, o horário de uma refeição, de dormir, de ir para escola ou a um médico”. (pp.61)

Quanto aos temas que devem estar presentes na capacitação permanente são discriminados os seguintes na publicação sobre as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009): “cuidados com crianças e adolescentes; noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil; noções sobre ECA (1990); SUAS (2005); Sistema de Justiça e PNCFC (2006)” (p.57). Tal documento ressalta ainda que apesar de ser histórico o trabalho de voluntários nas instituições destinadas a receber crianças e a visão antiquada que se tinha de que bastava um bom coração para atuar nesses espaços, ambas as visões não cabem mais na atualidade.

Nesta seção vimos que independentemente da expressão adotada (treinamento, qualificação, formação ou capacitação), destaca-se o interesse na área governamental pela implantação de ações e estratégias de aprendizagem, reafirmando a importância de capacitar trabalhadores públicos. Dando destaque à área social, na qual os trabalhadores de abrigos estão inseridos, é possível verificar que a implantação do SUAS e do CONANDA impulsionaram publicações contendo diretrizes para capacitação que servem de base às ações de capacitação para os educadores de abrigo.

2.5- O perfil do Educador: o que se espera desse profissional em instituições de acolhimento institucional?

A expressão *educador*, de acordo com o dicionário (michaelis.uol.com.br/), é definida como: “que ou aquele que educa ou dá educação a outrem, mestre, preceptor, professor, pedagogo”. Pode-se dizer que tal definição aproxima-se do conceito de educação formal, que de acordo com Petrus (2003) refere-se à educação exercida nos espaços escolares, embora a educação ultrapasse esses espaços (Petrus, 2003). Apesar da controvérsia existente

entre alguns autores quanto ao uso das expressões *educação formal e não formal*, e coube a esta última ser amplamente utilizada nos espaços fora da escola. A educação não formal cresce na Europa, logo depois da segunda Guerra Mundial, e surge a expressão “educador social”. Tal crescimento ocorre diante da necessidade de atender crianças e adolescentes que haviam perdido suas famílias. A educação destinada a tal público teria que ser diferente da educação que a escola regular ofertava. Com o passar do tempo, na década de 90 as ações da educação social voltam-se para intervenções com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade diante do alto índice de desemprego que colaborava com o rompimento de vínculos familiares e a violência social (Ribeiro, 2009).

No Brasil, a educação social surge na década de 1980, quando movimentos sociais lutavam pela não institucionalização e segregação de crianças e adolescentes em instituições. As intervenções vinham na contramão das ações disciplinadoras vigentes nessas instituições (Cunha, 2011).

Assim, estaria em pauta uma nova categoria profissional que constrói sua identidade “nos encontros, conflitos, trocas e entrecosques com diferentes áreas do saber” (Garcia & Rota, 2011, p. 61), considerando também que podem vir de diferentes áreas de formação e atuação profissional. Quanto a sua formação, ela se dará de acordo com sua prática que estará vinculada à educação não formal.

A educação não formal para Costa (2011), dentro da política pública social, pode apresentar a seguinte compreensão: “atividade socioeducativa que, de forma continuada, visa à melhoria da vida da população, por meio de implementação de ações direcionadas para as necessidades básicas, e ao desenvolvimento de competências de um determinado grupo” (p.187). Na medida em que os abrigos estão inseridos na política social, esse tipo de educação é também proposta nessas instituições, assim os educadores têm como responsabilidade desenvolver ações socioeducativas com grupo de crianças e adolescentes que estão acolhidos em abrigos institucionais.

A existência da profissão “educador social” e sua respectiva valorização ainda estão em construção. O Projeto de Lei que regulamenta a profissão tramita na Câmara¹. No âmbito da atuação uma de suas principais responsabilidades é conseguir a medida entre afeto e profissionalismo.

¹ Projeto de Lei nº 5.346/2009 **Situação:** Aguardando Parecer na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público – CTASP - **Autor** Chico Lopes - PCdoB/CE

No que diz respeito aos abrigos, O CONANDA, exige apenas o nível médio para os profissionais que atuam na função de educador/cuidador e nível fundamental para os demais. Parecendo assim, que a categoria “educador” está mais próxima da educação não formal, que apoia na ideia da educação popular de Paulo Freire e da classificação apresentada pelo Código Brasileiro de Ocupação: educador social. Quanto a aproximação do educador do abrigo com o que é trazido por Freire (1984), ao falar de educador popular, pode ser justificada pelas ideias trazidas pelo autor sobre o tema. Para ele, a educação popular deveria voltar-se para a liberdade, assim, ensinar não poderia ser um ato de transmissão de conhecimento que aprisionasse o educando no conteúdo. Ensinar deveria possibilitar a cidadania, para os direitos fundamentais. A educação popular trouxe a visão do educando como sujeito de direitos, portanto, apoia a noção de educador da qual tratamos no presente texto.

O papel desempenhado pelos educadores de abrigo se aproxima também do enquadre encontrado no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho sobre o educador social, que apresenta a seguinte classificação e descrição:

“5153 :: **Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei** - Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador sócio educativo
Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal, social e a adolescentes em conflito com a lei. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”. (www.mte.gov.br).

O Programa de Acolhimento Institucional, segundo as orientações técnicas do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Brasil, 2009), deve ter em seu quadro de funcionários os seguintes profissionais: 1 coordenador de nível superior, 01 psicóloga(o), 01 Assistente Social, 01 cuidadores/educadores para cada grupo de 10 crianças/adolescentes e 10 auxiliares de cuidadores para cada 10 crianças/adolescentes. A capacidade máxima para essa modalidade de acolhimento deve ser de 20 crianças/adolescentes. Em relação ao educador/cuidador o CONANDA (Brasil, 2009) apresenta o seguinte perfil para o exercício dessa função:

- Formação Mínima: Nível médio e capacitação específica. Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes. Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida fortalecimento da auto-estima e construção da identidade;
- Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;
- 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;
- Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior
- (p.66).

Já para os auxiliares de educador as funções são as seguintes:

- Auxiliar de Educador/cuidador;
- Formação mínima: Nível fundamental e capacitação específica;
- Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes (p.66).

Sabe-se que a Política da Infância e adolescente é favorável a ideia de que todos que trabalham na equipe são educadores, pois independentemente de suas funções (educador/cuidador, auxiliar de educador, Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo) estarão mantendo um nível de relacionamento com a criança/adolescente. (Brasil, 2009).

Guará (2010), considerando como meta do trabalho dos abrigos a reintegração familiar, assinalou que os educadores tem que se apropriar do ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) para direcionar sua prática . Nesse caminho, não podem deixar de lado o que a autora denominou de “ações impostergáveis” como respeitar a individualidade de crianças e adolescentes e apoiá-los quando necessário no decorrer do seu desenvolvimento integral.

Sinaliza ainda para a importância do educador vai além de ser “compreensivo, o educador deve ser ponderado e seguro, para evitar definitivamente qualquer forma de imposição de disciplina baseada na agressão física” (p.64).

Nesse sentido, Gulassa (2010) questionou o papel do educador do abrigo, que é demandando para usar de afetividade sem esquecer-se do aspecto profissional. Para a autora, o afeto do educador deve se dar de forma que promova a autonomia da criança e do adolescente e não alimentar uma dependência. Continuando, a autora destaca uma discussão muito comum nos abrigos que é comparar os cuidados do abrigo com os cuidados ofertados pelas famílias. Nessa dicotomia pode ser possível, mas é sempre desafiante, se aproximar da família no que tange a afetividade e ao mesmo tempo se afastar dela pelo profissionalismo que possibilita manter o foco no educacional.

Tais aspectos só realçam a importância de cuidados com esse profissional no sentido de possibilitar acolher suas demandas. Pois, como assinalou Gulassa (2010), o lugar do abrigo costuma ser um lugar de solidão. E a contrapartida dessa situação é que a instituição precisa sair dessa posição atuando em Rede². E, no que diz respeito ao educador, este também ocupa o mesmo lugar de solidão e a saída neste caso seriam capacitação, formação e supervisão.

“A saída da solidão leva o educador a ter possibilidade de formação, de capacitação continuada para lidar com a intensa demanda humana das crianças e dos adolescentes. Precisa de um apoio constante de supervisão para se distanciar de problemas tão complexos e poder olhá-los de fora, a fim de fazer uma intervenção adequada” (Gulassa, 2010, p.53)

Vimos com esse capítulo que a proteção à infância no Brasil vem se modificando historicamente, e com isso, os papéis exercidos pelos atores envolvidos nessa proteção também sofrem alterações e adaptações aos novos tempos. Os educadores de hoje atuam em acolhimentos institucionais e estão cada vez mais submetidos a uma ação que confunde assistência, educação e proteção judicial, voltados principalmente para a socioeducação. Percebe-se ainda, que apesar do CONANDA apresentar atribuições do educador/cuidador e de seu auxiliar separadamente não descarta a ideia de que todos são educadores. Neste sentido, a função dos educadores do abrigo coaduna com a Educação Popular de Paulo Freire

² “ A palavra ‘rede’ deriva do latim *retis*, que se refere a trama ou conjunto de fios entrelaçados. Associa a ideia de *socius* ou sociedade, a noção de rede irá designar o fenômeno de elaboração dos vínculos sociais entre indivíduos e grupo de indivíduos” (Martinho e Felix, 2011, p. 13).

e com as definições referentes ao educador sociais como foi exposto acima. Para tanto, optamos neste estudo pelo uso das expressões *educador social* ou simplesmente *educador* para fazer referência ao que o CONANDA denominou de educador/cuidador e seu auxiliar, bem como para as demais funções correlatas existentes nos abrigos pesquisados.

Nessa seção procuramos também refletir sobre a construção histórica do abrigo e relacioná-la com o papel do educador para entender como esse grupo social absorve a capacitação que participa. O caminho da garantia de direitos à criança e ao adolescente no Brasil ainda está em construção, bem como o caminho da profissionalização de seus educadores, e, entender os aspectos envolvidos nesse caminho ajuda a subsidiar ações mais respaldadas e fundamentadas nas expressões dos atores envolvidos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E OBJETIVOS

3.1- Objetivos

Objetivo Geral- Identificar as representações sociais que 100 educadores sociais fazem da capacitação. Considerando todos os profissionais que atuam diretamente na rotina do acolhimento institucional tirando dessa categoria apenas os técnicos.

Objetivos Específicos:

- Identificar as representações sociais dadas ao objeto principal **capacitação**;
- Apoiar a análise das representações sociais que os educadores fazem do objeto principal, qual seja: capacitação, com as representações sociais identificadas da relação da capacitação com a prática profissional, as reflexões acerca de sua profissão e o cotidiano do abrigo.

3.2- Metodologia

3.2.1. Participantes

Participaram da pesquisa 100 educadores sociais que desenvolvem trabalhos nos Programas de Acolhimento Institucional em serviços públicos ou Organismos não governamentais. Na seleção desses profissionais optou-se por selecionar a população de acordo com os seguintes critérios de corte: 1) Município de grande porte (101.000 habitantes até 900.000 habitantes) onde, conforme preconizado na NOB- SUAS, deva oferecer serviços de proteção especial nos níveis de média e alta complexidade, incluindo abrigo. Dessa forma, abarcamos instituições em que a capacitação é uma realidade de acordo com a NOB-SUAS. 2) Educadores e que já receberam capacitação com base na suposição de que teriam uma aproximação com o tema em questão e estejam trabalhando atualmente no abrigo.

3.2.1.1. Perfil dos educadores sociais da pesquisa

O grupo pesquisado foi composto por educadores que trabalham nos abrigos. Foram excluídos os técnicos, apesar de a literatura apontar que todos que trabalham no abrigo são considerados educadores. A exclusão desses profissionais foi feita com base na compreensão de que o nível de escolaridade entre técnicos e demais educadores poderia interferir nos resultados. Bem como pelo fato dos educadores despertarem mais interesse por serem estes os que atuam diretamente com as crianças e os adolescentes, auxiliando assim na compreensão da relação entre a rotina de cuidados e capacitação. Sendo assim, todos os demais profissionais que tivessem participado de capacitação e atuassem em instituições localizadas em municípios com mais de 100 mil habitantes, considerados os municípios de grande porte, conforme a classificação do SUAS (Brasil, 2005), formaram o público-alvo.

Os dados demográficos mostraram os seguintes resultados: 84% corresponde aos educadores (Fig. 1), 16% compreendem: supervisor de educador, auxiliar de cuidador e responsável pela limpeza que nos dados aparecem como “outros” (Fig. 2). Essa divisão formou-se a partir da autodenominação dos participantes, mas para fins desta pesquisa todos foram nomeados educadores(ou educadores sociais) por todas as justificativas apresentadas anteriormente.

Quanto ao sexo (Fig.3), a maioria dos educadores são mulheres, com o índice de 69,7%, enquanto o sexo masculino é formado por 30,3%. A maioria possui escolaridade de nível médio, 56%.

Podemos destacar alguns pontos que os dados demográficos que apresentam os participantes mostram. O primeiro ponto refere-se às questões da divisão do trabalho por sexo quando o público é exclusivo de crianças ou de adolescentes. A elaboração do diário de campo contribuiu com a percepção de que nos abrigos, em especial, os de adolescentes masculinos, a maioria esmagadora eram de educadores masculinos, já nos abrigos exclusivos para a 1ª infância a totalidade era formada por educadoras, restando ao homem o papel de motorista. Sugerindo que quando se trata de cuidados relacionados a primeira infância, é mais comum a presença de educadoras. E, quando exige mais disciplina, quando o público é de adolescentes, há um domínio de educadores do sexo masculino.

Entre as sugestões para futuros temas a serem pesquisados, Cavalcante e Correa (2012), em seu estudo sobre educadores de abrigo, sinalizaram para a importância das políticas públicas valorizarem o papel de cuidados também feito por homens.

Outro ponto que chama a atenção é em relação a ausência de profissionais participantes da pesquisa na categoria de vigia, cozinheiro, motorista e administrativo.

Gráfico 1- Tipo de Atuação

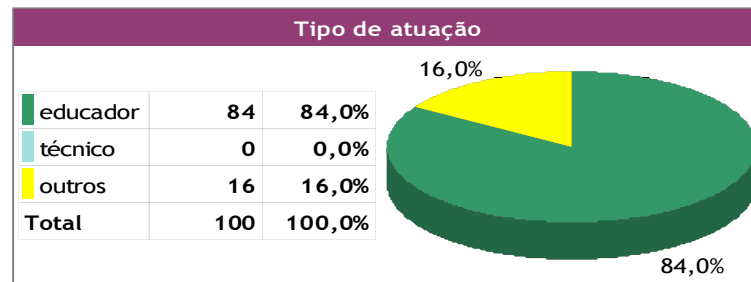


Gráfico 2- Gênero

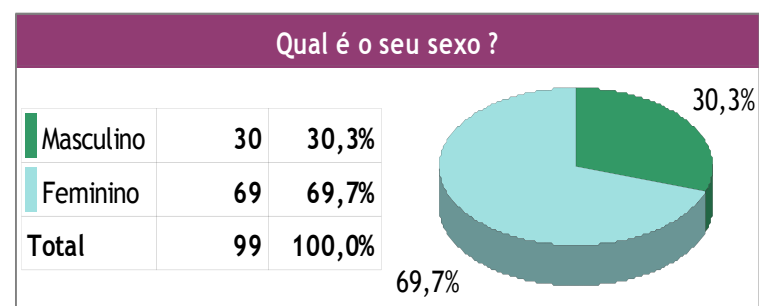
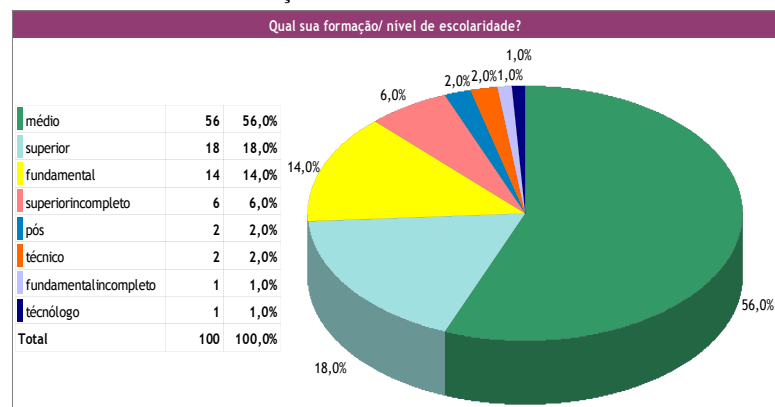


Gráfico 3- Formação



3.2.2 Procedimentos e Instrumentos

Na pesquisa empírica foi utilizado um questionário com perguntas abertas e perguntas sócio demográficas fechadas. De forma a permitir uma aproximação do assunto, as perguntas abertas combinadas com a técnica de associação livre permitiram o aparecimento de elementos de conexão de sentidos e significados.

É consenso entre alguns autores (Baptista & Campos, 2007; Minayo, 2010) que diante de uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos aumenta-se a possibilidades de exploração dos dados e de oportunidades para validar e interpretar o material coletado. Nas pesquisas de representações sociais Sá (1996), reforça a ideia de articulação entre diferentes métodos com intuito de obter maiores conclusões sobre o tema pesquisado. Na presente pesquisa, utilizamos um formato simplificado de quantificação dos dados, permitindo a observação do fluxo de sentidos e significados dentro do grupo. A quantificação e relação percentual permite explorar a saliência e emergência dos conteúdos no grupo em consonância com a TRS, teoria de base que advoga pela existência de um pensamento socialmente compartilhado nos grupos sociais.

Dos 100 questionários, 60 foram preenchidos a partir das visitas as instituições e o restante se deu pela aplicação da técnica de “bola de neve”, iniciada com um contato com a coordenação de um abrigo e posteriormente se estendendo a outros contatos com diferentes profissionais de outras 4 instituições existentes no município do primeiro contato. Para a análise dos dados foram utilizados 98 questionários, tendo em vista que dois foram anulados por apresentarem dados de difícil compreensão e por não estarem preenchidos totalmente.

Para este estudo optou-se pela utilização de dois instrumentos de coleta de dados com as respectivas formas de análise condizentes, a saber: *software* EVOC para as tarefas de evocação livre e Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e quantificação para as perguntas abertas e fechadas. Um terceiro instrumento, o Diário de Campo, permitiu a construção de inferências a partir da percepção sobre o cotidiano do abrigo e as relações entre os educadores, contribuindo assim, na complementação da análise dos dados obtidos.

As associações livres, presentes na primeira parte do questionário, forneceram evocações por meio do termo indutor, *capacitação*, que foram analisadas pelo EVOC. Na segunda parte do questionário, as perguntas abertas geraram respostas que foram transformadas em categorias e subcategorias pela análise de conteúdo.

Os resultados de ambos os instrumentos ainda foram complementados pelo que foi percebido durante as visitas aos abrigos e registrado em um diário de campo. Tal instrumento facilitou a aproximação com o cotidiano do abrigo e serviu como mais um recurso para ampliar o entendimento da representação dos educadores sobre capacitação. O capítulo subsequente será referente a apresentação e discussão dos resultados de forma combinada para melhor explicitar como chegamos as inferências propostas.

3.2.3- Aspectos éticos

Todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que as informações sobre a pesquisa que estão participando estava explicitada e os contatos da pesquisadora. Somente após a leitura e concordância dos participantes foi iniciada a pesquisa propriamente dita.

O projeto passou pela Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro de acordo com Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 que prevê normas para pesquisas com seres humanos e foi aprovado.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1- Análise das evocações livres: em busca da estrutura das representações sociais

Os dados utilizados nesta etapa da pesquisa foram evocações livres coletadas a partir da primeira parte do questionário e examinados pelo *software* EVOC. O EVOC é um *software* ainda não licenciado que vem sofrendo ao longo dos anos aperfeiçoamentos e que trabalha estatisticamente com as evocações a partir de diferentes etapas. O produto final fornecido pelo Programa é um corpus com várias palavras distribuídas em quadrantes de acordo com a frequência média e ordem das evocações, que são organizadas em elementos centrais e periféricos (Pereira, 2005). Ou seja, os elementos com ordem de evocação mais próxima de 1 serão aqueles mais prontamente evocados pelos sujeitos e os com maior frequência os evocados um maior número de vezes pelos sujeitos. Neste estudo, as palavras encontradas organizaram-se de acordo com o arranjo mostrado na tabela 1:

Tabela 1 – Termo Indutor Capacitação

Aprendizado	41	1,951		
Conhecimento	35	2,057	Troca de ideia	12 3,500
Estudo	12	2,167		
Aprimoramento	12	2,333	Troca de ideias	12 3,500
			Motivação	10 3,400
			Frequência ≥ 10	
Frequência < 10				
Renovação	9	2,222	Informação	9 3,222
Preparação	9	1,667	Valorização	9 4,111
Trabalhar em equipe	7	2,571	Respeito	6 3,500
Melhorar	7	1,857	Capacidade	5 2,800
Aperfeiçoamento	6	2,000	Integração	5 3,200
Qualificar	6	2,500	Paciência	4 4,000
Orientação	5	1,800		
Atualização	4	2,250		
Habilitar	4	2,000		

No primeiro quadrante do lado esquerdo encontram-se os elementos prováveis do Núcleo Central. Estes elementos são os mais prontamente evocados e mais significativos (Abric, 1998). Neste estudo, a palavra: *Aprendizado* apareceu 41 vezes associada ao termo indutor capacitação, vindo logo em seguida o vocábulo *Conhecimento*, que aparece com uma frequência de 35 vezes. Esses dois vocábulos também apresentam a ordem de evocação mais próxima de um em relação aos demais. Com a mesma frequência de 12, observa-se *Aprimoramento e Estudo*.

Os elementos do Núcleo Central fornecem pistas da organização e dão significado a Representação Social (Abric, 1994). Diante do que foi encontrado é possível pensar que os educadores fazem uma representação sobre *capacitação* coerente com a ideia disseminada nos documentos relacionados à Política da Assistência Social e da Criança e do Adolescente. Desde o ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), do SUAS (Brasil, 2005) e de outras ações e iniciativas da sociedade civil e de órgãos públicos, a importância da capacitação vem sendo apregoada como fundamental aos trabalhadores dos abrigos. O Conselho Nacional do Ministério Público elaborou em 2011 a resolução 71 (CNMP, 2011) que objetivou regulamentar ações de fiscalização nos serviços e destacam também a importância da capacitação. Observa-se cada vez mais a capacitação se ramificando em diferentes abrigos. De acordo com dados estatísticos elaborados pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2013), a capacitação atinge atualmente cerca de 58% dos serviços de acolhimento institucional. O CNAS e o CONANDA também tem estado à frente de diversas publicações e resoluções, que apregoam a valorização e implementação de programas de capacitação.

Nesse sentido, a coerência encontrada entre como o educador pensa *capacitação* e as diretrizes da política da infância e adolescência, fundamentam uma representação que possui elementos de um universo reificado, formado por diretrizes e valores presentes na ideia de *capacitação* como tem sido apresentada aos educadores.

Podemos dizer também que o provável núcleo central tem uma volação positiva no sentido que elementos como conhecimento, aprendizagem, estudo e aprimoramento são socialmente valorizados em nossa cultura. Na apropriação desses elementos a importância dada à *capacitação* imprime na forma que a representam. No entanto, vale supor que para os educadores, o “modus operandis” desta capacitação deve se dar no sentido de que também

seja uma oportunidade de **troca de ideias** e **motivação**, conforme pode ser visto no quadrante superior direito, referente aos vocábulos da primeira periferia.

Para Abric (1994), os elementos presentes na primeira periferia vão proteger o Núcleo Central, legitimando a representação que o indivíduo ou grupo tenha em relação ao objeto. Flament (2001) refere-se aos elementos periféricos à ideia de para-choques que protegem o núcleo central de uma realidade que a questiona. A primeira periferia ancora a realidade do grupo mostrada pela centralidade da representação.

A ancoragem permite a compreensão do significado atribuído ao objeto, onde a pessoa vai buscar sentido com o que lhe é familiar, entrando em jogo valores sociais presentes no seu grupo (Jodelet, 2002). Sendo assim, é possível supor que *troca de ideias* e *motivação* sustentam a visão positivada sobre capacitação presente nas palavras que compõem o núcleo central, garantindo, assim, a importância dada à capacitação. No entanto, mostram também que concretamente os educadores ancoram o significado de capacitação com um espaço de troca, além de um espaço de aprendizado, conhecimento, aprimoramento e estudo.

As palavras encontradas sugerem um entendimento semelhante à ideia trazida por Elage et al (2011) referente à proposta de formação para os educadores: “...um espaço de encontro, troca e diálogo, onde os trabalhadores encontram a possibilidade de conhecer, esclarecer e se posicionar (p. 47)”.

A zona de contraste, no quadrante inferior esquerdo, apesar de apresentar frequência menor, refere-se as palavras que foram prontamente evocadas ou consideradas importantes por um grupo menor de indivíduos, então, podem sinalizar a existência de subgrupo que tenham representações diferentes (Pereira, 2005). No caso desta pesquisa, o seu conteúdo parece reforçar o sentido das palavras presentes no núcleo central (**aprendizado, conhecimento, estudo, aprimoramento**), uma vez que traz os vocábulos que, semanticamente, se complementam e se assemelham como **habilitar, renovação, preparação, trabalhar em equipe, melhorar, aperfeiçoamento, qualificar, orientação, atualização**, com exceção de **trabalhar em equipe**.

Na 2ª Periferia estão os elementos com frequência menor e ordem de evocação mais elevada e que estão mais distantes em relação aos elementos centrais. Mas, vale destacar que as palavras presentes neste quadrante podem estar sinalizando para outra concepção de *capacitação* relacionada a temas a serem tratados ou a espaço para queixas de situações presentes no ambiente de trabalho. O último quadrante pode auxiliar na interpretação das

representações de pelo menos duas formas: como elementos que estão saindo das representações sociais do grupo ou elementos que estão entrando nas representações sociais. Nesse caso específico, a segunda periferia deflagra as inquietações presentes entre o que se sabe sobre o fazer (presente nas legislações e regulamentações e que alimenta as capacitações) e o fazer propriamente dito (o cotidiano de um educador que muitas vezes não tem respeito, valorização, integração e que precisa de paciência). Nesse sentido, os termos **Informação, Valorização, Respeito, Capacidade, Integração e Paciência** parecem sinalizar para características que os educadores desejam para si e que seriam fundamentais para a sua prática.

4.2 - Análise de Conteúdo: ampliando o olhar para o significado dado á capacitação

A análise dos dados obtidos pelo *software* EVOC auxiliaram, na primeira etapa desta pesquisa, a identificar a significação e organização das representações sociais que os educadores fazem sobre capacitação. A análise de conteúdo contribuiu para desvelar nuances que revelaram perspectivas complementares aos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, onde as respostas foram emitidas a partir do termo indutor: *capacitação*. Para auxiliar na compreensão da forma que os educadores pensam a capacitação, a análise de conteúdo foi feita inspirada nas concepções de Laurence Bardin (1977) que permite analisar através do conteúdo explícito o sentido implícito.

Este estudo utilizou três perguntas abertas que constavam na segunda parte do questionário e que tiveram como tema, a *capacitação*. As repostas foram examinadas tendo como interesse ampliar e enriquecer a compreensão da estrutura e da organização da representação social sobre a capacitação, encontradas a partir das evocações livres da primeira parte dos questionários que foram examinadas pelo *software* EVOC. O objetivo da pesquisa foi o norteador de todo o processo da análise de conteúdo.

O *corpus* deste estudo foi composto por um conjunto de 362 Unidades de Registro classificadas de acordo com duas Classes Temáticas, que se dividem em quatro categorias e posteriormente em oito subcategorias. A ordenação das subcategorias está relacionada com a quantidade de aparição ou pela ordem de aparição no conteúdo. Para chegar a essa divisão as seguintes etapas tiveram que ser cumpridas: a primeira é a denominada **pré-análise** e é feita a partir de uma leitura flutuante. É o momento de entrar em contato com as respostas emitidas de uma forma mais intuitiva, formulando algumas considerações iniciais a partir de uma

leitura livre do material bruto. A segunda etapa é o momento de iniciar a classificação das categorias, é a etapa de exploração do material seguindo alguns critérios específicos. No caso deste estudo, optou-se por agrupar as respostas com sentidos semelhantes, considerando a semântica. Formam-se as Unidades de Registro (UR), que podem ser frases ou temas. A terceira e última etapa refere-se à inferência e interpretação do que foi construído (Bardin, 1977). O material foi desmembrado e não seguiu uma análise pergunta a pergunta, portanto, um mesmo conteúdo poderia aparecer em mais de uma pergunta no mesmo sujeito chegando as 362 unidades de registro.

O tema que norteou as classificações concentrou-se na forma pela qual os educadores sociais compreendem o termo *capacitação* e, de como elaboram suas reflexões e concepções sobre a experiência vivida na capacitação. Apresentaremos os dados a partir de duas grandes Classes Temáticas em que se organizam os conteúdos: I –SIGNIFICADO CAPACITAÇÃO e II CAPACITAÇÃO E PRÁXIS. A segunda classe temática foi a mais pregnante nas respostas aparecendo 68,24% no corpus contra 31,76% da classe relativa ao significado da capacitação. Com isso, as Classes temáticas, categorias e subcategorias construídas foram as seguintes apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2 – Classe Temática, Categoria e Subcategorias

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	f (%)	SUBCATEGORIAS	f (%)
I. SIGNIFICADO CAPACITAÇÃO	1. Aquisição de Conhecimento	17,95	1.1. Aprendizado	11,32
			1.2. Aprimoramento	6,63
	2. Reflexões	13,81	2.1. Troca	13,81
II. CAPACITAÇÃO E PRÁXIS	3. Cotidiano do abrigo	33,7	3.1. Contribuição	17,68
			3.2. Relacionamento entre os educadores e crianças/adolescentes	12,15
			3.3. Trabalho em equipe	3,87
	4. Perspectivas	34,54	4.1. Sugestão de Temas	31,23
			4.2. Críticas	3,31

CLASSE TEMÁTICA I. SIGNIFICADO DA CAPACITAÇÃO

Destaca-se nessa classe temática que os elementos que apresentaram uma frequência maior confirmando o Núcleo Central, foram *Aprendizagem* e *Aprimoramento*; Estes dois vocábulos formaram as subcategorias da Categoria 1- *Aquisição de conhecimento*. Em relação à Categoria 2- *Reflexão*, apenas uma subcategoria emergiu *Troca*.

Estes três vocábulos combinados quais sejam: aprendizagem, aprimoramento e troca dão um tom de importância ao significado que os educadores atribuem à capacitação, realçando representações sociais que mostram como os elementos do Universo reificado foram compreendidos e elaborados pelos educadores.

CATEGORIA 1: Aquisição de Conhecimento

Conhecer é definido no dicionário (Michaelis.uol.com.br) como (*lat cognoscere*) *vtd* **1** Ter ou chegar a ter conhecimento, ideia, noção ou informação de; **2** Ter relações com; **3** Ser perito ou versado em; **4** Ter experiência de; **5** Discernir, distinguir, reconhecer; **6** Ter ideia justa da própria capacidade; **7** Tomar conhecimento; **8** Ter ligações sexuais com; **9** Apreciar, julgar; **10** Ter competência para intervir como julgador em certas causas; **11** Admitir; **12** Sentir os efeitos de; **13** Acolher; Estas expressões sugerem a ideia de chegar perto para entender melhor, de se aproximar de algo que lhe desperta o interesse e tomar para si, de TER. As unidades de registro que compreendem a Categoria Aquisição de Conhecimento parecem trilhar tal ideia. Os sentidos presentes nessas unidades permeiam vocábulos que reforçam a ligação entre aprendizagem e aprimoramento e, por conseguinte um melhor desempenho. Bem como, denotam atenção para um fator importante: estão em consonância com vocábulos encontrados nas definições da literatura organizacional de termos como Capacitação, Qualificação, Formação, Treinamento e Desenvolvimento (Carvalho & Nascimento, 2002; Pereira & Marques, 2004), onde o processo de aprendizagem é o que rege as estratégias, sejam elas definidas por qualquer um desses termos. Processo o qual, parece ser o incentivo encontrado pelos educadores para participarem das capacitações. Aprender e aprimorar ações e estratégias relacionadas a sua atuação é uma das possibilidades de aquisição de habilidades necessárias a sua prática.

Subcategoria 1.1. Aprendizado

Em referência aos abrigos, as metodologias de capacitação presentes, por exemplo, no *Programa abrigar, Coleção Abrigos e Movimento* organizada pelo Núcleo de Estudos da Criança – NECA e pelo Instituto Fazendo História e no *Programa Perspectivas* do Instituto Fazendo História, utilizadas frequentemente nos abrigos do Estado do Rio de Janeiro, chamam a atenção para o fato de que na capacitação, a aprendizagem possa se dar por meio de um ambiente propício que estimule e dê voz aos participantes. Nesse sentido, apresentam características que se assemelham as propostas da abordagem construcionista, corroborando com o que Zerbini e Abbad (2010) apontaram em relação à expansão dessa abordagem no campo das capacitações.

As unidades de registro desta subcategoria *aprendizado* apresentam alguns aspectos que merecem destaque. O primeiro é a escassez de temas relacionados ao conteúdo das diretrizes da política para infância e adolescência, mas, no entanto, referem-se a mudanças de comportamento que vão influenciar a práxis do educador. Um segundo aspecto, é que os educadores não se implicam ou se corresponsabilizam pela construção do *aprendizado*. Como se a compreensão do termo capacitação se desse no sentido de receber orientações prontas para que possam aplicá-la na prática. Sobre esse aspecto, Gulassa (2010) afirma que existem expectativas que a capacitação proporcione o contato com alguém que entende do assunto, não faz parte de seu cotidiano e ainda irá trazer direções claras a serem seguidas, possibilitando ao educador a ter referências do seu papel. Corroborando esta ideia, Elage et al (2011) afirmaram ser comum os grupos adotarem uma posição de dependência esperando que a solução seja trazida por alguma pessoa de fora do seu contexto, destinando a este, um lugar de salvador. Diante desse aspecto é possível pensar no cuidado que deve ser dispensado a uma metodologia de capacitação que não reforce tal aspecto.

Moscovici (2003), ao abordar a construção das Representações Sociais, afirma que as antecipações e expectativas criadas pelas pessoas a respeito de um determinado objeto, são construídas a partir de ideias consensuadas, por influência do contexto social ou da identidade do grupo, o qual está incluído. As expectativas presentes nas respostas dos educadores levam a pensar no fato da passividade refletir a realidade de seu cotidiano de trabalho, onde também ocupam um lugar de passividade diante das direções e decisões em relação as crianças e adolescentes, restando-lhes apenas a função de “tarefeiros”, sinalizando a alienação de seu

trabalho. De qualquer forma, fica claro, que querem aprender muito mais, mesmo que seja acreditando que apenas “o outro” possa lhe dar isso. Querem *aprender* para sua prática e acreditam que a capacitação é o caminho. Como pode ser visto nas Unidades de Registro da Tabela 3.

Tabela 3 – Subcategoria: aprendizado

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 11,32% na subcategoria Aprendizado
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Aprender mais;</i> 2. <i>Habilidade para tornar-se capaz</i> 3. <i>Conhecer o objetivo proposto;</i> 4. <i>Entender o que está sendo proposto</i> 5. <i>Orientação</i> 6. <i>Conhecer o propósito do abrigamento</i> 7. <i>Informado sobre tudo referente ao meu trabalho</i> 8. <i>Acesso ao Conhecimento.</i> 9. <i>Aprender</i> 10. <i>Adquirir informação</i> 11. <i>Conhecer as estratégias necessárias para desenvolver o trabalho</i> 12. <i>Conhecer para ampliar o entendimento e ser mais criativo</i> 13. <i>Entender melhor os direitos da criança e do adolescente</i> 14. <i>Conhecer direitos do profissional e do adolescente</i> 15. <i>Definir o campo de trabalho</i> 16. <i>Aprendizagem e disciplina</i> 17. <i>Aprender várias formas de lidar com a situação</i> 18. <i>Informações necessárias para facilitar o trabalho</i> 19. <i>Ter conhecimento do nosso trabalho</i> 20. <i>Aprendizado é constante</i> 21. <i>Esclarecimento</i> 22. <i>Aprendizagem que embasa a prática</i> 23. <i>Ter conhecimento profissional</i> 24. <i>Qualificação por serviço prestado</i> 25. <i>Aprender esclarecer sobre leis, empoderar famílias, adoção e encaminhamento para a rede</i> 26. <i>Mais conhecimento</i> 27. <i>Realidade de cada função</i> 28. <i>Treinamento para um fim específico</i> 29. <i>Ficar por dentro de tudo que acontece</i> 30. <i>Preparar para os acontecimentos que venham surgir</i> 31. <i>Aprender mais sobre a profissão</i> 32. <i>Preparar o profissional para mostrar caminhos para os adolescentes...</i> 33. <i>Preparar para as ações do dia a dia</i> 34. <i>Compreensão do trabalho</i> 35. <i>Conhecer o abrigo</i> 36. <i>Novas formas de abordagem, aprendi sobre redução de danos</i> 37. <i>Renovar Conhecimento</i> 38. <i>Tem que preparar</i> 39. <i>Aprendizado</i> 40. <i>Esclarecer o trabalho</i> 41. <i>Renovar o conhecimentos</i>

Subcategoria 1.2. **Aprimoramento**

A palavra *Aprimorar* compreendida no seu sentido literal, conforme pode ser visto na definição do dicionário (michaelis.uol.com.br): **1** Aperfeiçoar(-se), esmerar(-se), tornar(-se), deixa claro a ideia de movimento, do esforço para atingir o “primor”, da predisposição do educador pela conquista de um crescimento profissional para uma melhor atuação.

Mas ao mesmo tempo em que tem todo esse investimento para o aperfeiçoamento, as Unidades de Registro presentes nesta subcategoria parecem revelar nos educadores uma percepção de defasagem quanto a suas habilidades para a realização de seu trabalho no abrigo. Sugerindo impressões de que precisam melhorar e, que trabalham em um campo ainda muito desconhecido e cheio de dúvidas de como lidar, aperfeiçoar e alcançar objetivos. Enfim, com uma gama de desafios a superar, mas com muita vontade de fazer diferente e cada vez melhor. Em relação a esse aspecto, Cunha (2011) chamou a atenção que a atuação do educador social foi sendo ampliada desde o seu surgimento, sem existir, no entanto, uma definição clara do seu papel.

Na experiência de formação, vivida pelos educadores dos abrigos do Projeto Abrigar, do Núcleo de Estudo sobre a criança e o adolescente - NECA, é dado destaque aos esforços que os educadores concentram para vencer os obstáculos na construção de uma metodologia para orientar suas atuações no cotidiano do abrigo, de forma que envolvessem a família, a rede e equipe e gerassem melhorias na qualidade de cuidados ofertados a crianças e adolescentes.

Tabela 4 – Subcategoria: Aprimoramento

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 6,63% na subcategoria Aprimoramento
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Melhoria do trabalho com condições de relacionamento</i> 2. <i>Aperfeiçoamento é necessário</i> 3. <i>Aperfeiçoar conceitos já existentes, inovar</i> 4. <i>Qualifica mais o aprendizado do educador</i> 5. <i>Melhor maneira de exercer a função</i> 6. <i>Ensinar a trabalhar melhor</i> 7. <i>Melhorar o atendimento ao adolescente</i> 8. <i>Serviço cada vez melhor</i> 9. <i>Aprimorar para elevar o nível</i> 10. <i>Obter novas informações para melhorar</i> 11. <i>Fazer melhor o trabalho</i> 12. <i>Trabalhar melhor</i> 13. <i>Leva a melhoria contínua</i>

14. *Melhorar sempre*
15. *Prática mais eficiente.*
16. *Competências*
- 17.4 *Entender melhor o funcionamento do abrigo*
18. *Renovar o que já aprendeu*
19. *Aumentando a compreensão do educador*
20. *Para melhorar o trabalho*
21. *Complemento para ampliação da visão de mundo e conhecimento*
22. *Melhoria no trabalho*
23. *Momento para melhorar continuamente*
24. *Mais capacitação*

CATEGORIA 2: Reflexões

A seguinte frase: “O educador precisa estar em constante reflexão, percebendo seus próprios sentimentos e emoções, e lembrando o propósito de suas ações” (Gulassa, 2010, p.17) reflete o sentido encontrado nas capacitações da área social. Na literatura referente a área organizacional, pesquisada neste estudo, a expressão *Reflexão* não foi encontrada com esse mesmo sentido. Talvez isso aconteça porque na área organizacional utiliza-se mais como base teórica da sua metodologia, a aprendizagem “cognitiva de caráter objetivo” (Zerbini & Abbad, 2010; p.182). Concentrando-se assim, no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes voltadas para aprimoramento no trabalho e no desenvolvimento pessoal pela ótica da aprendizagem induzida pela instrução (Zerbini & Abbad, 2010).

Assim refletir, ganha um significado diferente do encontrado em alguns Programas de Capacitação voltados para abrigos, onde refletir se aproxima da construção do conhecimento, como uma oportunidade para rever suas ações e mudar concepções em relação aos cuidados das crianças e de adolescentes.

Nessa lógica, cabe ao espaço de capacitação ser um lugar de construção de metodologias participativas que vão auxiliar em suas atuações cotidianas, conforme destacado por Elage et al. (2011). Para esses autores, possibilitar a reflexão de educadores traz um aspecto de grande valor, pois contribui para uma sensibilização em relação ao público atendido, bem como para construção de intervenções com mais qualidade, favorecendo a dimensão educacional a partir das relações cotidianas entre educadores e criança/adolescente. Essa dimensão educacional deve se dar na relação entre educador e criança/adolescente, mas nem sempre esse entendimento se coaduna com o cotidiano enfrentado.

Nesta categoria, cabe destacar que o fato dos educadores considerarem a capacitação como um espaço propício para realizar trocas, destinam-na um lugar de valorização pessoal, profissional e ao mesmo tempo um espaço que cuida dos educadores, pois aproxima equipe e permite dividir mobilizações do cotidiano. Quanto a este último aspecto, sua compreensão pode se dar pela seguinte forma: “Cuidar do educador significa criar espaços próprios para o educador lidar com seus sentimentos, conflitos, amores e raivas” (Gulassa, 2010, p.31).

Em relação ao que foi levantado na estrutura da organização das Representações Sociais da capacitação, percebe-se que a segunda periferia traz alguns elementos que compreendem esta categoria. Talvez isso reflita o fato de serem visões novas, que estão começando a ser interpretadas pelos educadores na medida em que vão imprimindo a capacitação em sua prática.

Subcategoria 2.1. Troca

As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009) dão destaque à importância de o educador ter um espaço de troca que possibilite falar sobre suas mobilizações e experiências, estimulando assim, criar ações e estratégias para lidar com os desafios do cotidiano. Essa ideia é plenamente disseminada pela experiência de capacitação do Programa Abrigar do NECA e do Programa Perspectivas do Instituto Fazendo História, como pode ser vista nas respectivas publicações de grande importância da atualidade: Coleção Abrigos em Movimento de 2010 (Gulassa, 2010) e Perspectivas de 2011 (Elage et al; 2011). De acordo com o Programa Perspectiva, “é constituído um espaço favorável para troca de experiências bem-sucedidas e construção onde soluções criativas para o desafio do cotidiano” (Elage et al; 2011, p.57). Esse caminho é fundamental para que os trabalhadores sintam-se fortalecidos e coloquem em prática ações que contribuam para a transformação dos serviços.

Tais ideias estão presentes também na forma que os educadores pensam a capacitação, atribuindo um olhar para a importância de esta funcionar como espaço de troca de experiências e de sentimentos provenientes da sua prática. A capacitação pode se tornar também uma possibilidade para entrar em contato com afetos e emoções proveniente de seu trabalho e toda demanda emocional envolvida nesse contexto. (Elage et al; 2011)

Importante ressaltar que *troca* aparece na Classe Temática SIGNIFICADO CAPACITAÇÃO exatamente por ser um dos aspectos relacionados ao discurso reificado amplamente divulgado entre os educadores acerca do que seja a capacitação. Conhecimento e

troca são os principais aspectos que ancoram o significado da capacitação nos documentos que regulamentam essa prática (Tabela 5).

Tabela 5 – Subcategoria: Troca

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 13,81% na subcategoria Troca
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Comprometimento</i> 2. <i>Dá vontade de desafiar o desconhecido</i> 3. <i>Paciência para tomarmos decisão com amor</i> 4. <i>Nunca sabemos de tudo</i> 5. <i>É ouvir, pensar, calar, sofrer, perdoar, sorrir e amar</i> 6. <i>Valorizar pessoas</i> 7. <i>Valorização e Incentivo profissional</i> 8. <i>Respeitar para ser respeitado</i> 9. <i>Valorização e incentivo profissional</i> 10. <i>Para aprender a dar o melhor de si, a cada dia</i> 11. <i>Dividir angústias, medos</i> 12. <i>Dividir angústias, medos e resultados</i> 13. <i>Mesmo funcionários com muito tempo tem muito o que aprender</i> 14. <i>Sensibiliza, torna mais flexível</i> 15. <i>Valorização pessoal</i> 16. <i>Que tenho defeitos</i> 17. <i>Que a equipe também erra e acerta</i> 18. <i>Possibilita reflexão</i> 19. <i>Sensibilização</i> 20. <i>Que sempre existe saída</i> 21. <i>Ter satisfação no trabalho</i> 22. <i>Relaxar da tensão diária</i> 23. <i>Ser mais segura, saber ouvir e buscar sempre aprender</i> 24. <i>Uma forma de ajudar o próximo</i> 25. <i>Aprender a viver u dia de cada vez</i> 26. <i>Levanta a autoestima para o dia a dia</i> 27. <i>Perceber que cada pessoa e família têm seus valores</i> 28. <i>Paciência, querer ajudar mais, por saber mais</i> 29. <i>Profissional capacitado é profissional valorizado</i> 30. <i>Valorização do trabalho</i> 31. <i>Valorização profissional</i> 32. <i>Liberdade para expor pensamentos</i> 33. <i>Pessoas com mais experiência, compartilhando seu saber</i> 34. <i>Troca de conhecimento com colegas de trabalho</i> 33. <i>Contato com colegas de trabalho</i> 36. <i>Aprender com a experiência dos outros</i> 37. <i>Ser esclarecido por quem já passou uma situação igual</i> 38. <i>Permite relatar dificuldades com a equipe, crianças, adolescentes e educador</i> 39. <i>Tirar dúvidas</i> 40. <i>Aprender pela troca de experiência</i> 41. <i>Integração está em primeiro lugar</i> 42. <i>Dividir informações do dia a dia</i> 43. <i>Trocar informações com quem sabe</i> 44. <i>Trocar informações</i>

45. *Tirei dúvidas*
46. *Tirar dúvidas para aplicar no dia a dia*
47. *Aprendi com relato dos funcionários de outros abrigos*
48. *Trocar informações com funcionários de outros abrigos*
49. *Troca de experiência*
50. *Conhecer melhor as pessoas*

CLASSE TEMÁTICA II – CAPACITAÇÃO E PRÁTICA

A relação existente entre capacitação e prática apareceu de forma marcante na análise desta pesquisa, e traz nuances que parecem bem peculiar ao universo da atuação do educador sinalizando para o modelo de capacitação que desenvolva habilidades específicas para o cotidiano.

Vale salientar a importância da utilização de instrumentos variados se coaduna com a Classe Temática I, encontramos nessa segunda Classe Temática os aspectos relacionados a prática do trabalho do educador e as demandas e expectativas que complementam as representações sociais acerca da capacitação.

CATEGORIA 3: Cotidiano do Abrigo

Já foi abordada no início deste estudo a complexidade que envolve o cotidiano do abrigo. É um espaço que é construído com polaridades. É um espaço público que deve funcionar como uma casa, é um local que os educadores devem cuidar e serem afetivos sem perder a dimensão técnica, devem acolher e devem reintegrar. Esse universo de trabalho coloca os trabalhadores do abrigo como responsáveis por cuidar e ávidos de serem cuidados (Gulassa, 2010). As subcategorias inerentes à categoria *Cotidiano do abrigo*, realçaram essa dimensão da complexidade de seu trabalho e de como isso reflete na sua atuação do dia a dia, e traz uma forte noção de como precisam de caminhos para lidar com seu público. Pois, apesar de destacarem questões relativas à equipe, deram ênfase aos cuidados com as crianças/adolescentes, como pode ser visto a seguir.

Subcategoria 3.1. Contribuição

A lista de Unidades de registro referentes à subcategoria contribuição sugere uma vontade dos educadores em melhorar a qualidade da atuação, e assim aproximar-SE mais do seu papel de educador.

Gonçalves e Mourão (2011) afirmam que a avaliação positiva de um treinamento pode se dar porque os participantes encontraram o que esperavam ou os dados da avaliação foram coletados imediatamente após os encontros. Momento esse, que segundo as autoras, ainda é bastante influenciado pelo vínculo sedutor que normalmente o saber causa.

A tabela 6 apresentou a subcategoria *contribuição* com uma frequência de 17,68%, conforme pode ser verificado na tabela a seguir.

Tabela 6 – Subcategoria: contribuição

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 17,68% na subcategoria Contribuição
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Serve para prática</i> 2. <i>Intervir para sair do obscuro</i> 3. (...) <i>ajuda a desenvolver um bom trabalho</i> 4. <i>Lidar com o dia a dia</i> 5. <i>Capacidade no que fazer no dia a dia</i> 6. <i>Fortalecer e criar estratégias de trabalho</i> 7. <i>Mais suporte e segurança para o dia a dia</i> 8. <i>Incentivo profissional no seu dia a dia</i> 9. <i>Incentivo profissional no dia a dia</i> 10. <i>Rever atitudes do acolhido e do educador</i> 11. <i>É um meio para saber agir</i> 12. <i>Ter experiência para lidar com vários problemas</i> 13. (...) <i>analisar com mais clareza</i> 14. <i>Enfrentar situações que acontecem no dia a dia</i> 15. <i>Explicar a realidade do abrigo</i> 16. <i>Lidar com as necessidades mais difíceis do trabalho</i> 17. <i>Profissionalismo e consciência</i> 18. <i>Maior esclarecimentos das ações executadas que se baseiam no ECA</i> 19. <i>Ser bem articulado</i> 20. <i>Lidar melhor com nossos problemas do dia a dia</i> 21. <i>Mais orientado para lidar melhor com situações adversas</i> 22. (...) <i>ver que sou capaz de ser um bom educador</i> 23. <i>Como abordar certos tipos de situações</i> 24. <i>Ajudar com situações adversas na prática, pertinentes ao cotidiano do abrigado</i> 25. <i>A ter mais respeito e autonomia</i> 26. <i>No conhecimento e na motivação no trabalho</i> 27. <i>Ter um novo olhar sobre o cotidiano do abrigo</i> 28. <i>Avaliar verdades por diferentes ângulos.</i>

29. Adequar as variadas mudanças inerentes ao abrigo
30. Lidar com determinadas situações e maneiras diferentes de abordar a clientela.
31. Atuação mais coerente em intervenções que exigem sabedoria e perspicácia
32. Praticar o que foi abordado na capacitação
33. Saber esclarecer sobre adoção, encaminhamentos
34. Ter uma visão mais ampla do dia a dia, da família e do abrigo
35. Agir com mais segurança no dia a dia diante de situações de conflito
36. Nova visão da minha prática
37. Como lidar com determinadas situações
38. Maneiras diferentes de intervenção
39. Ter uma visão melhor do dia a dia
40. Ter várias formas de intervir, a sair das situações de risco de agressão
41. Melhorou o dia a dia com os bebês
42. No dia a dia
43. Entendi melhor o dia a dia
44. Rever tabus
45. Mais preparado física e mentalmente
46. Lidar melhor com as pessoas
47. Por em prática
48. Capacidade, competência e responsabilidade
49. Como se deve educar
50. Alcançar objetivos
51. Objetivos para seguir em frente
52. Busca de conhecimento com a Rede
53. Diferentes maneiras de intervir
54. Para o abrigo funcionar melhor
55. Descobrir coisas novas
56. Objetivos a conquistar
57. Agir com sabedoria
58. Diferenciar prática de teoria. Atuar tecnicamente
59. Práticas direcionadas
60. Trabalho no cotidiano do abrigo
61. Diálogo e ação
62. Olhar o problema por diferentes ângulos, pensar em soluções imediatas
63. Raciocinar
64. Executar orientações

Subcategoria 3.2. Relacionamento entre educador e criança/adolescente

A relação entre educador e criança/adolescente tem sido destacada como sendo fundamental para um atendimento de qualidade. Essa relação deve estar pautada em segurança, acolhida e ser suportiva, tendo em vista que se trata de crianças/adolescentes que tiveram seus vínculos, com pessoas significativas, rompidos (Grajew, 2012). Nesta subcategoria os educadores sinalizaram para aspectos cruciais da noção de cuidado, destacando a importância da subjetividade, individualidade, intervenções e o conhecimento da história das crianças.

A capacitação parece ter possibilitado aos educadores desenvolverem um conhecimento do que é importante na relação de cuidados na relação entre educador e criança/adolescente. Esse conhecimento abre possibilidades para reforçar a dimensão educativa que deve nortear a relação entre educador e criança/adolescente. Na mesma direção, Elage et al. (2011) já sinalizaram para o fato de os educadores se ocuparem com suas tarefas rotineiras e não conseguirem compreender que a dimensão educativa desenvolve-se na relação.

A Tabela 7 traz a subcategoria *relacionamento entre educador e criança/adolescente* com uma frequência de 12,15%.

Tabela 7 - Subcategoria: Relacionamento entre educador e criança/adolescente

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 12,15% na subcategoria Relacionamento entre educador e criança/adolescente
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar o adolescente em tarefas 2.(...) Respeito as crianças e ao nosso próximo 3.Aprender com as crianças 4.Como vemos os adolescentes, pois cada um vem de um lugar diferente 5.Compreender atitudes inesperadas das crianças 6.(...) falar uma linguagem mais simples 7.Fazer grupo com as crianças para auxiliá-la no seu desenvolvimento. 8.Dar carinho para as crianças 9.Conhecer mais a fundo a história de cada um que entra no abrigo para melhor ajudar 10.Tratar o adolescente com respeito e educação para ser respeitado 11.Olhar o abrigado como se fosse eu 12.Ter coragem de educar. Mostrar o que é certo e errado.Não esquecer que as crianças são vidas e precisam de carinho 13.Dar qualidade de vida aos acolhidos, autoestima elevada,crescimento. 14.Aprendizado com as crianças 15.No modo de conversar e tratar os adolescentes 16.A Entender melhor os problemas de cada um 17.Compreender as crianças, ter paciência, dar amor e carinho,atenção e respeito. 18.(...)procurar resolver os problemas que fizeram o acolhimento acontecer. No modo de ver o acolhido e toda a sua história. Trabalhar com as diferenças. 19.Respeitar a individualidade dos acolhidos e funcionários 20. Tratar de forma diferenciada 21.Conseguir reconhecer um dependente químico 22.Contribuir para cidadania dos acolhidos 23; A abordar de acordo com cada um 24. Entender a realidade de cada criança. Contribuir para o retornar à família. 25 Ser mais flexível, sabendo que cada caso é um caso. 26.Relacionamento com os adolescentes 27. ...ver os acolhidos de forma diferente 28 A lidar com adolescente usuário de droga

29. *Enxergar limite entre adolescente e educador*
30. *Educar para cidadania*
31. *Todos tem um envolvimento com crianças*
32. *Trabalhar mais a realidade da criança no abrigo e dependência química.*
33. *Entender mais a criança*
34. *Aprender a me impor mais e a ouvir*
35. *Entender meu papel no abrigo e lidar melhor com as crianças*
36. *A respeitar o espaço das crianças, a escutar mais*
37. *Entender o comportamento de cada criança/adolescente e a compreender suas reações e atitudes*
38. *Ver cada criança como única*
39. *Ver que cada criança tem sua personalidade*
40. *Atitude nos momentos de conflito entre os adolescentes*
41. *Tentando acertar para ajudar o adolescente*
42. *A realidade da criança para melhor trabalhar com ela*
43. *Respeitar a individualidade das crianças e dos funcionários*
44. *Acolher e abordar*

Subcategoria 3.3. Trabalho em equipe

Os vocábulos que compreendem a subcategoria *Trabalho em equipe* e que também estão presente na análise das estruturas da representação social, no quadrante da zona de contraste, tiveram uma frequência baixa. Com isso, é possível supor que os educadores, ao pensarem sobre capacitação, pouco a relacionam como uma contribuição ao trabalho em equipe. Essa baixa frequência em ambas as análises chama a atenção para o fato de que, talvez, essa questão não seja consensuada pelo grupo e sim apenas por um subgrupo, conforme destacou Campos (2003). Mas, é importante considerá-la porque apareceu como uma demanda de capacitação, como poderá ser visto mais adiante neste estudo, quando for abordada a subcategoria *Sugestão de temas para capacitação*. A Tabela 8 apresenta a frequência de 3,87 para a subcategoria *Trabalho em equipe*.

Tabela 8 – Subcategoria: Trabalho em Equipe

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 3,87% na subcategoria Trabalho em Equipe
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ser mais equipe</i> 2. <i>Organizar a equipe</i> 3. <i>Contar com o companheiro de equipe</i> 4. <i>Todos trabalham em conjunto</i> 5. <i>...busca de soluções deve ser compartilhada</i> 6. <i>Desenvolvimento profissional</i> 7. <i>Trabalhar no coletivo e no individual</i> 8. <i>Desenvolver um trabalho mais específico com os colegas</i> 9. <i>Trabalhar sempre em equipe</i> 10. <i>Educação e postura dos educadores</i>

- 11. Fortalece o trabalho em equipe
- 12. Trabalho em grupo. Entender uns aos outros e não decidir sozinho
- 13. Nunca decidir nada sozinho
- 14. Trabalhar em grupo

CATEGORIA 4: Perspectivas

A categoria *Perspectiva* tem a intenção de destacar a direção do olhar do educador. O que ele espera de um espaço de capacitação. *Sugestões de Temas* e *Críticas* formam as subcategorias. Apesar da subcategoria *crítica* ter baixa frequência e não estar presente na estrutura e na organização da representação social, optou-se por incluí-la neste item por, de certa forma, complementar o que foi encontrado na sugestão de temas em relação a especificidades profissionais dos educadores. Como, por exemplo, de 120 unidades de registro que compreendem a subcategoria *Sugestões de temas*, 30 citam questões específicas dos educadores.

Subcategoria 4.1. Sugestões de Temas

Campos (2012) salientou: “Uma representação dá significado a uma dada situação social, bem como aos comportamentos e condutas observados” (p.16). A aproximação com a sugestão de temas sugeridos para capacitação facilita o entendimento do significado que os educadores lhe atribuem. O tipo de conteúdo que querem ver presentes em uma capacitação parecem ter sido elencados a partir das dificuldades encontradas em sua prática.

Intervenções mais técnicas e garantia de direitos do educador foram os temas mais proeminentes nesta subcategoria, parecendo confirmar afirmações das análises anteriores de que a capacitação deva proporcionar especificidades que os habilitem para praticidade das intervenções cotidianas. Vai além do que ser informado e não significa um manual pronto e acabado, e sim uma troca por meio de reflexões e conhecimento de experiência de outros abrigos que complementem as informações técnicas ofertadas na capacitação. E, se possível, possam incluir neste bojo um olhar mais cuidadoso com as especificidades emocionais e trabalhistas dos educadores. Elage et al. (2011) já haviam chamado a atenção para alguns desses aspectos, dando destaque à importância de a capacitação abordar além de aspectos conceituais da política para infância e adolescência, dar espaço também para os aspectos

subjetivos, para o que for da ordem das emoções e “interfere diretamente na compreensão dos acontecimentos e comportamentos dos trabalhadores, no atendimento das crianças e dos adolescentes” (p.53). A Tabela 9 apresenta a subcategoria *Sugestão de Temas* com uma frequência de 31,23%.

Tabela 9 - Subcategoria: Sugestão de Temas

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 31,23% na subcategoria Sugestões de temas
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lidar com o adolescente, aprendendo com o próprio. Ajudar a melhorar na educação e no relacionamento interpessoal</i> 2. <i>Dificuldades do dia a dia.</i> 3. <i>Afetividade familiar</i> 4. <i>O real papel da profissão de educador social</i> 5. <i>Respeito em relação ao próximo</i> 6. <i>Direitos e deveres do funcionário. Saúde</i> 7. <i>Saúde e insalubridade, Cuidados com crianças e adolescentes com deficiência.</i> 8. <i>Método para lidar com agressividade dos abrigados.</i> 9. <i>Tipo de trabalho que tem que exercer no equipamento.</i> 10. <i>A cuidar e acolher.</i> 11. <i>Leis atualizadas sobre adoção, sexualidade, drogas, epilepsia, infarto, primeiros socorros</i> 12. <i>Educação, postura dos educadores (nunca se sabe quem é abrigado e que é funcionário)</i> 13. <i>Como deve ser tratado um adolescente</i> 14. <i>Droga, higiene e comportamento</i> 15. <i>Método de solução de problemas para o profissional ser mais criativo em suas resoluções</i> 16. <i>Abuso sexual, dependência química e maus tratos</i> 17. <i>Atendimento ao cliente, relacionamento, empatia, consciência de cidadania, conhecimento do ECA</i> 18. <i>Valorização do profissional, pois é sempre esquecido e sem apoio</i> 19. <i>Levar os profissionais a aprimorar seu relacionamento</i> 20. <i>Aprender a externar afetos</i> 21. <i>Entender o comportamento do dependente químico</i> 22. <i>Amor ao próximo, relacionamento interpessoal</i> 23. <i>Temas relacionados ao exercício da profissão, contínuo aprendizado</i> 24. <i>Carinho e atenção, cuidado e respeito, Preparo psicológico para lidar com crianças</i> 25. <i>Atualização da legislação, competência do educador, fases do desenvolvimento e como lidar</i> 26. <i>Aprender a conviver com os abrigados. Saber entender a linguagem deles</i> 27. <i>Acolhimento</i> 28. <i>Droga, sexo, abandono, maus tratos</i> 29. <i>O propósito de um abrigo, como os educadores podem auxiliar as crianças de forma mais adequada</i> 30. <i>Informação sobre a clientela atendida, o que significa o acolhimento e tudo o que isso gera</i> 31. <i>Informações atualizadas sobre as leis referentes ao abrigo</i> 32. <i>Preparação emocional para lidar com os problemas que possam aparecer</i> 33. <i>ECA, Manual do CONANDA, Fases do desenvolvimento, Transtornos mentais e dependência química, aspectos legais do acolhimento institucional,</i>

relacionamento interpessoal e trabalho em equipe
 34. *Como acolher quem está chegando, como lidar com cada tipo de situação, postura no abrigo, separar o profissionalismo do emocional*
 35. *Relacionamentos entre equipe, família e rede, conflitos, cidadania, autonomia, assistência social, rede, sexualidade, dependência química, limite, direitos, deveres*
 36. *Normas internas dos abrigos. O que educador deve e não deve fazer*
 37. *Droga.afetividade, família, sexo, abuso*
 38. *Drogas, convívio familiar e comunicação*
 39. *Promover jogos e elogiar*
 40. *Conflitos, trabalho em grupo, respeitar a função de cada um, informação e comunicação*
 41. *Drogas, sexualidade e convívio família*
 42. *Planejamento, informação, comunicação, profissionalismo, conflito familiar*
 43. *Legislação, função do profissional*
 44. *Abuso, drogas, maus tratos e exploração sexual*
 45. *Droga, sexualidade, higiene, comportamento e estudo*
 46. *Orientação sobre abrigo ,motivação, ajudar o adolescente a ter objetivos na vida*
 47. *Temas pertinente ao objetivo proposto. Assuntos do dia a dia*
 48. *Conflito familiar, integração, profissionalismo e planejamento*
 49. *Conflito familiar, dependência química e planejamento*
 50. *Assuntos religiosos, suporte para o dia a dia e para soluções de problemas*
 51. *Vida familiar, abuso, abandono, conflito familiar e drogas*
 52. *Trabalho e visão do trabalhador*
 53. *Drogas, esquizofrenia, sexualidade e adolescente infrator*
 54. *Dependência química, família conflituosa, crianças e adolescentes em situação de rua, como educar crianças e adolescentes rebeldes*
 55. *Motivação, relacionamento, conflito familiar e adolescente infrator*
 56. *Relaxamento, autoestima, valorização, profissionalismo, comunicação, informação, conflito familiar, planejamento*
 57. *Conflito familiar*
 58. *Política pública, saúde, direitos e deveres.*
 59. *Comprometimento, conhecimento e troca.*
 60. *Integração, respeito, atenção, compreensão e condições de trabalho*
 61. *Drogas*
 62. *Bem estar do profissional e do adolescente.*
 63. *Regras para adolescentes e profissionais*
 64. *Rotina do abrigo, estudo de casos e estrutura*
 65. *Orientação, informação sobre casos polêmicos que trazem problemas e integração*
 66. *Integração entre educadores e equipe técnica*
 67. *Direitos e deveres de crianças e adolescentes*
 68. *Ações sociais do governo e como aplicá-las*
 69. *Primeiros socorros, ECA, noções de psicologia, recreação, jogos esportivos, ética no serviço, direitos do profissional*
 70. *Curso pedagógico, primeiros socorros, bem que a criança traz.*
 71. *Primeiros socorros, crise na adolescência, aspecto afetivo emocional*
 72. *Como lidar com as diferentes faixas etária, com os pais, com os cuidados diários. Higiene, dependência química*
 73. *Primeiros socorros, DST*
 74. *Sexualidade*
 75. *Como lidar com cada problema em especial*
 76. *Como lidar com bebes prematuros*
 77. *Primeiros socorros, recreação e jogos esportivos*
 78. *Primeiros socorros*

79. *Aprender como lidar com as crianças*
80. *Abuso infantil, primeiros socorros*
81. *Como lidar com crianças*
82. *Sexualidade, como responder perguntas sobre a família das crianças*
83. *Como trabalhar com a realidade que temos*
84. *Dificuldades de adaptação ao acolhimento, como ajudar mais, papel dos educadores*
85. *Informações sobre as crianças*
86. *Relações Humanas, saúde dos funcionários, construção da individualidade de cada criança e adolescente. Importância do atendimento psicossocial das famílias biológicas, extensivas ou substituta. Integração com a Rede*
87. *Relações humanas, sexualidade e drogas*
88. *Trabalho em equipe, gostar de crianças, individualidade das crianças, superação*
89. *Os funcionários terem amor no coração e ser paciente*
90. *Relações interpessoais*
91. *Doenças*
92. *Como lidar com agressividade e doenças contagiosas*
93. *DST/AIDS, tuberculose e drogas*
94. *Normas, regras, direitos*
95. *Autoavaliação*
96. *Expor fatos verdadeiros para os profissionais e para o adolescente*
97. *Ouvir mais os profissionais que estão na linha de frente*
98. *Diálogo com os profissionais, respeito e abordagem do trabalho em conjunto*
99. *Apoio da equipe técnica*
100. *Usar a verdade para buscar confiança do adolescente*
101. *Verdade sobre o ECA*
102. *Conhecer outros abrigos*
103. *Amor e respeito com as nossas crianças*
104. *Mais condições de trabalho (salário e plano de saúde)*
105. *Mais projetos*
106. *Respeitar as crianças, adolescentes e equipe*
107. *Trabalhar o emocional e psicológico dos funcionários para que não sobrecarreguem no dia a dia*
108. *Consciência profissional para melhorar*
109. *Refletir sobre projeto profissional*
110. *Ter boa postura, sempre lidar com cautela e agir com inteligência*
111. *Dever de todos com respeito a verdade*

Subcategoria 4.2. Críticas

Como foi dito anteriormente, apesar de não ser muito representativa em termos de frequência, optou-se por incluir esta subcategoria nas análises pelos objetivos expostos e por abrir um espaço neste estudo para reforçar o que foi encontrado na literatura pesquisada. A ausência de arranjos que dê um ordenamento as ações de capacitação faz com que qualquer ação pontual apareça nas estatísticas como abrigo que tem equipes capacitadas. Ou seja, existe uma gama de ações, muitas vezes desarticuladas, que oferecem a chamada capacitação apenas para cumprir requisitos sem que estas de fato alcancem os objetivos esperados. Vale dizer que

talvez as respostas, que destoam da representação positivada que os educadores apresentaram sobre capacitação, apontam para esse aspecto (Tabela 10).

Tabela 10 – Subcategoria: críticas

UNIDADES DE REGISTRO Com aparição de 3,31% na subcategoria Críticas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Até hoje perda de tempo 2. O que dizem da capacitação não condiz com a realidade 3. Nem sempre a teoria é aplicada 4. Há muita teoria, questões do ECA. Pouca experiência prática 5. Números e teorias não nos ajudam. A capacitação tem que ser na prática 6. A prática é totalmente diferente. A capacitação não discute dinâmica do abrigo. A prática é difícil 7. Não oferece cursos preparatórios sobre primeiros socorros, noções de psicologia, ECA 8. Foge da nossa realidade 9. Falta apoio na hora de resolução de problema junto ao abrigado 10. Desde que sempre tenha estudo de caso e dinâmicas 11. Se não tivermos profissionalismo, nunca seremos um bom funcionário 12. Colocar em prática, não só ficar na teoria 13. Valorização do nosso trabalho com salário 14. Tem que desenvolver uma capacitação que seja na prática

4.3. Diário de Campo: Reflexões sobre a Práxis do Educador

O diário de campo é uma técnica utilizada em pesquisa e pode ser compreendido, de acordo com Minayo (2010), como um instrumento de anotações referentes as “percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (p.63).

Com intuito de ampliar o contexto da pesquisa e dar suporte à discussão sobre o campo representacional que os educadores sociais fazem sobre capacitação, foi elaborado um registro a partir das visitas em cinco serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescente. Sua construção se deu a partir de reflexões e informações pontuais no momento da visita e com reflexões vindas a partir da evocação das lembranças sobre o vivido.

As visitas ocorreram pela necessidade de aplicar os questionários para coletar dados da pesquisa. No entanto, mesmo o questionário sendo autoaplicável, o contato com o campo se tornou fundamental para estabelecer referência com algum funcionário que me apresentasse aos educadores e pudesse receber e entregar os questionários deixados na instituição para os educadores de outros plantões.

Sendo assim, o diário de campo neste estudo serviu de suporte para analisar os dados que foram levantados por outros instrumentos desta pesquisa. O relato traz aspectos descritos sobre o que foi observado, por meio de um roteiro, mas prioriza as reflexões suscitadas a partir dos encontros, que serão apresentadas no final de todos os registros.

Para evitar identificações dos abrigos pesquisados diante das descrições contidas no diário de campo, apenas as reflexões originadas das visitas aos abrigos serão apresentadas. O material levantado a partir do registro das horas permanecidas nas instituições merece ser analisados tendo por base a literatura pesquisada sobre o tema e os resultados encontrados nos instrumentos de análise deste estudo, EVOC e Análise de Conteúdo.(PFU)

Antes, porém, é importante citar que para elaborar tais reflexões foram utilizadas as mobilizações suscitadas a partir dos encontros, desveladas na medida em que o contato com os educadores foi acontecendo. Pela ótica dos objetivos de um diário de campo (Minayo, 2010), as reflexões que surgiram serviram para dar suporte à análise dos resultados, complementando o que foi encontrado a partir dos outros instrumentos de análise.

Com exceção de um abrigo, a acolhida à pesquisa e à pesquisadora foi muito boa. Os abrigos visitados, em sua maioria, chamaram a atenção pelas condições de sua infraestrutura.

Funcionando em antigas construções e visivelmente sem manutenção e com recursos humanos também escassos, pareciam refletir o tratamento de pouca importância que as crianças e adolescentes têm recebido ao longo da história (Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, 2008; Faleiros, 2011; Daffre, 2012).

Em relação às crianças e adolescentes que estavam no momento da visita, um dos abrigos chamou a atenção pelo fato de quase não ter sido visto adolescentes no momento da visita. Talvez isso seja coerente com alto índice de evasão relatado por um dos educadores, em função da dependência química, tema que permeia a maioria dos abrigos que atende adolescentes.

Esse aspecto parece justificar o que foi encontrado na subcategoria *Sugestão de Temas* na análise de conteúdo, que primou por dependência química nas capacitações para os educadores. Nos demais encontramos adolescentes contribuindo com as tarefas dos abrigos, espontaneamente, como fazendo parte de uma prática educativa e por vezes tentando fazer valer sua vontade pelo grito em discussão com educador.

Em relação às crianças, a maior parte do tempo, estavam em brincadeiras entre elas, sem a participação do educador. Este intervinha com frequência e com fortes gritos apenas nos momentos de desentendimento entre elas. A fala alta e forte dos educadores foi um ponto comum nos abrigos, com exceção dos abrigos de bebês, onde o “colinho” foi bastante observado. Em todos os abrigos, mas em especial o que acolhia em sua maioria os bebês, a rotina ininterrupta e o alto número de tarefas a ser realizada ganhou destaque. No que tange às evasões, estas foram presenciadas em diferentes abrigos, desde crianças na faixa de 9 anos aos adolescentes de quase 18. E, quanto a esse aspecto o que chamou a atenção foi o modo de lidarem com a situação. Foi possível perceber como alguns educadores se afetaram diante dessas situações, seja tentando inúmeras soluções, ou negativamente, demonstrando irritabilidade ou desdém. Essas reações nas situações de conflito parecem alternar entre superproteção ou enfrentamento às crianças/adolescentes, sugerindo assim, que agem tendo como parâmetro seus valores pessoais e não uma intervenção técnica.

Crianças e adolescentes com deficiência também foram encontrados, e em nenhum dos abrigos, durante a visita foi possível observar a quantidade de educadores adequados nestes casos de acordo com orientações do CONANDA (Brasil, 2009). Embora tenha sido possível perceber um grande esforço por parte dos educadores de plantão para conseguir

atender as demandas de tal grupo. Reforçando o desgaste emocional apontado pelos educadores.

Capacitação, complexidade do cotidiano de abrigo, insatisfações com a política para crianças e adolescentes e queixas profissionais dos educadores foram as temáticas que permearam as discussões. Nas entrelinhas desses temas foi possível, por um lado, identificar a seriedade de alguns educadores associada a uma vontade de aprender mais para “melhorar” e “ajudar” crianças e adolescentes, corroborando com que foi encontrado na análise da centralidade e periferia das representações sociais. Por outro, foi possível também ter contato com pessoas que estão na função apenas por ser o “emprego que apareceu”, “esperando aparecer algo melhor”.

Muitas vezes o tom da conversa foi de abandono, fosse da própria instituição, das crianças ou dos educadores. Esse aspecto foi trazido por Gulassa (2010) e por Andrade (2012) que sinalizaram para o abandono, que é característica da demanda acolhida, parece se repetir na instituição e em seus trabalhadores. Conteúdos relacionados à ideia de abandono, sentida pelos educadores também apareceram nas unidades de registro referente às subcategorias: *sugestão de temas e críticas* e foram reforçados nas ideias contidas nas unidades de registros que abordam as subcategorias: *Trabalho em equipe* e *Troca*. Essas subcategorias respectivamente mostraram que SOS educadores sentem-se abandonados pela equipe técnica, de uma forma geral e no momento de intervir junto à criança ao adolescente.

Arelado a esses aspectos destacamos ainda a necessidade que percebemos nos educadores de falarem de si, de se queixarem do cotidiano do abrigo e de suas situações trabalhistas. Em relação a essa última, destacam o apoio emocional para o trabalho que realizam e uma remuneração mais condizente com suas tarefas. As reivindicações para olharem para a categoria educador, sinalizam a importância de serem ouvidos, de terem voz, de trocar, lembrando assim da importância de cuidar de quem cuida (Gulassa, 2010). Nesse sentido, reforça a ideia da capacitação representada como um espaço de troca, onde seja possível dividir sentimentos e mobilizações, tal como foi encontrado na análise da centralidade da representação e na literatura pesquisada (Elage et al, 2011). Parecendo apontar também para uma identificação com a ideia de abandono presente na própria história da instituição e no público atendido, onde ambos são negados pela sociedade há várias décadas (Gulassa, 2010). Chamando a atenção de como parecem existir semelhanças entre educadores e público atendido.

O interesse dos educadores pelo bem estar das crianças/adolescentes ficou evidente. Mesmo que acreditem que o caminho a ser trilhado para alcançar esse objetivo, seja o caminho da disciplina coercitiva em detrimento do diálogo, conforme pode ser observado durante a permanência nos abrigos. Mas, essa posição não é unânime, pois foi possível observar também que alguns ainda acreditam no diálogo como forma de intervenção.

Alguns educadores relatam que a ausência da possibilidade de rigidez no trato com crianças/adolescentes é resultante das premissas do ECA, atrapalhando a relação entre educadores e crianças/adolescentes e impedindo-os de discipliná-los. Àqueles que são a favor do diálogo, chamam a atenção da necessidade de um diálogo “verdadeiro”; “olho no olho”; de usar a verdade do ECA”.

Mesmo diante de concepções polarizadas, a percepção do interesse dos educadores é mantida, como pode ser visto nas unidades de registros presentes na subcategoria *Relacionamento entre educadores e crianças/adolescentes*. Mas, ao destacarem aspectos relacionadas com direitos dos educadores e visões distorcidas sobre a política presente no ECA, ambos aspectos encontrados na subcategoria: *sugestão de temas*, parecem falar de obstáculos que impedem um trabalho de qualidade, daí a importância de incluí-los nas capacitações, como foi sugerido nessa subcategoria.

No que tange ao trabalho de qualidade, observou-se que as falas encontradas nas conversas nos abrigos primaram por esse aspecto tal como encontrado na análise estrutural. O fato de acreditar ser necessário **aprender, aprimorar, conhecer e estudar** aponta para caminhos que levam a desejar um trabalho de qualidade. Mesmo diante das falas referentes à decepção, frustração, de questões relativas ao aumento de uso de drogas pelos adolescentes; as questões trabalhistas, o que inclui a não regulamentação da profissão; as polaridades de práticas educativas entre os plantões, dificultando o trabalho com as crianças/adolescentes e as questões de relacionamento interpessoal, a qualidade no trabalho é sinalizada, pois mostra uma saída para os principais problemas enfrentados.

No entanto, são questões que não se “resolvem” a princípio em um espaço destinado a capacitação, mas quando pedem para incluí-las, chamam a atenção para a necessidade de se acolher tais demandas. Com essa realidade, cada vez mais as metodologias de capacitação devem ir ao encontro do que tem sido apregoado pelas significativas publicações na área de capacitação para abrigos. Nessa direção, talvez seja possível os educadores sentirem-se mais

contemplados em suas necessidades, contribuindo assim, para um suporte necessário ao desempenho de suas atribuições.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável, como foi visto na revisão da literatura, como os abrigos abarcam um sistema complexo que envolve trabalho em rede, recursos financeiros e capacitação para seus trabalhadores. Essa complexidade faz com que o abrigo seja um órgão, que, para cumprir sua função de medida de proteção, necessite de um serviço de qualidade, é, portanto, de uma atenção permanente por parte dos governantes.

As representações sociais positivadas que os educadores apresentaram sobre capacitação sugere que não se trata de representações sociais que precisem ser modificadas e sim conhecidas, buscando o sentido dado por eles à capacitação. Esse entendimento pode contribuir para a elaboração de metodologias de capacitação que respeitem as sugestões que os documentos governamentais e as publicações significativas da área têm direcionado suas estratégias, além de ratificar a importância de considerar as narrativas dos educadores nessa elaboração.

Vimos nos documentos referentes à Política para a Infância e Adolescência a importância dada à capacitação. Os prováveis elementos do Núcleo Central deste estudo confirmaram essa perspectiva. No entanto, o diálogo entre centralidade e periferia revelou aspectos complementares a essa ideia mostrando que não basta apenas ressaltar a importância de se qualificar trabalhadores de abrigo, pois os educadores parecem esperar que a capacitação também possa proporcionar uma aprendizagem que auxilie nas intervenções de uma forma mais específica, mais relacionada com o que conhecem sobre seu cotidiano.

As informações pontuais prestadas na capacitação sobre princípios e diretrizes para os serviços de acolhimento parecem ser absorvidas na medida em que possam compreendê-las a partir da prática e funcionem como suporte para intervenções mais seguras, seja na resolução de conflitos ou no desenvolvimento da autonomia de crianças/adolescentes. Entender como os educadores ancoram o conhecimento destes documentos em sua prática, como o representam, fornece símbolos e significados que podem unir teoria e prática para a realização de intervenções mais coerentes com as diretrizes propostas pela Política da Infância e Adolescência. Essa perspectiva favorece a eficácia da capacitação, pois como salientou Nogueira (2012): “A formação se dá principalmente através de articulação entre teoria e prática” (p.69).

Quando os educadores sugerem que capacitação seja um espaço que favoreça a possibilidade de conhecer outros abrigos e quando destacam a importância de saberem sobre a história de vida da criança/adolescente como um recurso nas intervenções, parecem deixar claro de que especificidades esperam da capacitação.

O conhecimento construído pela prática foi uma característica constante nos resultados encontrados, remetendo-nos à ideia de que aspectos relacionados com a prática cotidiana dá sentido às informações dos conteúdos de uma capacitação. Essa perspectiva sinalizou para a construção de um conhecimento compartilhado pelo grupo indo ao encontro do que é apregoado pela Teoria das Representações Sociais, considerando que a Representação Social funciona como um processo dinâmico que envolve ideologias, processos sociais, cognitivos e culturais na construção do conhecimento formado a partir de interações no cotidiano do grupo.

Outro aspecto que merece ser salientado diz respeito a função identitária da Representação Social, que define a identidade e situa o grupo em seu campo social (Abric, 1994). Sabe-se que a identidade do educador social vai se constituindo pela práxis e pela interação entre o grupo. Se hoje em dia ainda temos uma ocupação profissional muito frágil em termos de garantia de direitos trabalhistas, provavelmente os educadores esperam que a capacitação também seja um espaço de fortalecimento desse aspecto. Nesse sentido, temas relacionados aos direitos trabalhistas em tom de reivindicação marcaram as respostas que formaram o corpus deste estudo. Isso sugere que os educadores veem na capacitação, um espaço que estimula a comunicação, interação e fortalecimento do grupo. Assim, a capacitação cumpre com a função de preservar o que o grupo constituiu como identidade, e auxilia na proteção de suas especificidades.

Na relação do educador com a dinâmica do abrigo pode ser visto também um interesse em poder contribuir mais com o desenvolvimento de crianças/adolescentes. Nessa relação, percebeu-se um educador sensibilizado pelos meninos e meninas que estão sob sua proteção e que identifica, na atualidade, questões relativas à dependência química e a ausência de autoridade e de limites que o coloca diante de conflitos e indecisões nas intervenções. Aliado a isso, encontram-se dúvidas relacionadas ao seu papel no abrigo e sobre a Política para Infância e Adolescência. Tais dúvidas geram insegurança para atuar podendo sugerir falta de comprometimento, fazendo-o lançar mão de recursos “educativos” que aprendeu na sua história de vida, favorecendo conflitos entre os plantões pela perspectiva diferenciada que

cada um tem do que seja “cuidar” ou “educar”. É um grupo de profissionais que necessita de um olhar cuidadoso para o exercício de sua função sendo, portanto, fundamental a existência de um espaço de capacitação, em que suas mobilizações e referências educativas possam ser confrontadas com o que se espera da atuação de um educador de abrigos.

A análise do diário de campo mostrou como para os educadores ainda é difícil romper com resquícios de doutrinas disciplinadoras presentes na mentalidade da identidade das instituições de proteção ao longo da história. Diante disso, destaca-se que os resultados deste estudo, apesar de estarem na esteira das discussões de publicações significativas da área, apontaram caminhos para esse rompimento uma vez que, privilegia a importância da figura do educador como uma das peças fundamentais na mudança da identidade do abrigo. Já que acolher e trabalhar as demandas do educador irá refletir diretamente no bem-estar de crianças e adolescentes acolhidos.

Acredita-se que investir na formação humana, como salientaram Oriente e Souza (2007), é investir na preparação de educadores como “construtores de subjetividade” para assim, aumentar a probabilidade de mudança significativa nos abrigos. Este estudo, ao atingir seus objetivos propostos, possibilitou considerar que preparar o educador, é investir em capacitação que possa além de capacitar educadores para atuarem em consonância com o “espírito da Lei” do ECA (Guará, 2010) possam também destinar atenção à área emocional e trabalhista, pois como as autoras chamaram a atenção: “ só se respeita o outro na medida em que se tem conhecimento do que isso significa” (Oriente & Souza, p. 127, 2007).

Em suma, podemos considerar que os educadores conhecem o significado mais amplo sobre capacitação, mas demandam por uma capacitação que responda aos anseios de sua prática. Aprimoramento e conhecimento devem atender ao que se espera que o educador apresente no trabalho com as crianças e adolescentes. A capacitação não deve ser executada como uma obrigação legal apenas, deve poder agir nas especificidades e complexidade que esse tipo de atendimento requer. Dessa forma pretendemos mostrar como esses educadores são hoje alvo de inúmeras intervenções de cunho educativo, informativo e de formação no sentido de melhorar sua atuação, mas que ao mesmo tempo, essas ações ainda se encontram desarticuladas e refletem a não regulamentação profissional desta categoria. Ouvir os educadores e suas representações sociais amplia o debate acerca do que se espera dos acolhimentos institucionais pós-ECA e mostra que de nada adianta pensar no cuidado às crianças e adolescentes submetidos a essa medida de proteção sem pensar em cuidar do

cuidador. É nesse sentido, que Gulassa (2010), defende a ideia de: “criar espaços próprios para o educador lidar com seus sentimentos, conflitos, amores e raivas”(p.31). Esse seria então, um caminho para cuidar do cuidador.

Em termos de futuras pesquisas, com o intuito de avançar nesta discussão, propõe-se a realização de estudos que identificassem as Representações Sociais sobre os cuidados que os educadores demandam para si. Isso permitiria aproximar-se do entendimento que fazem da dimensão de cuidado e, por conseguinte, favorecer a percepção de importância do seu papel na função social do abrigo e, de como esta se relacionada a uma assistência de qualidade que resulta em respeito à individualidade de crianças e adolescentes.

Finalizando, sugere-se que os dirigentes dos abrigos fomentem a capacitação também por meio da utilização dos recursos existentes no Fundo da Criança, que devem ser repassados prioritariamente aos abrigos, conforme previsto no Art. 260 do ECA, parágrafo 2º e reforçado na resolução 137/10 CONANDA (2010) e pela Instrução Normativa da Receita Federal do Brasil, nº 1311 de 2012 (Receita Federal do Brasil, 2012), que os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescentes devem utilizar seus recursos “aplicando necessariamente percentual para incentivo ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente, órfãos ou abandonado, na forma do disposto no art. 227, § 3º, VI, da Constituição Federal”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.C. (1994). *Praticas Socialis y Representaciones*. México: Filosofia y Cultura Contemporânea.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S.P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Altoé, S. (2008). *Infâncias Perdidas*. edição on-line: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Ano da última edição: 1990. Recuperado em 15 de março, 2013 de www.bvce.org/DownloadArquivo.asp?...ALTOE_Infancias_perdidas.pdf
- Andrade, S. (2012). Histórias que não se Contam sobre o Desacolhimento de crianças: (Im) Possibilidades de discussão com o Poder Judiciário. In S.G. Daffre. *A realidade dos Abrigos: Descaso ou Prioridade?*(pp.110-135). São Paulo: Zagodoni Editora Ltda.
- Arantes, E. M. (1999). De “criança infeliz” a “menor irregular” Vicissitudes na arte de governar a infância In: A. M. J. Vilela, F. Jabur & H. de B. C. Rodrigues. *Clio – Payché: Histórias da Psicologia no Brasil*, (p. 257- 260). Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.
- Arantes, E. M. (2011). Rostos de Crianças no Brasil. In: I. Rizzini, & F. Pilotti (orgs.) *A Arte de Governar Crianças*, (pp. 153-202). Rio de Janeiro: Cortez.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, M. N. & Campos, D. C. de (2007). *Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises Quantitativa e Qualitativa* Rio de Janeiro: LTC.
- Boog, G. & Boog, M. (2006). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento processos e operações*. Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. São Paulo: Pearson Education.
- Branch, M. A. (2011). Leitura epistemológica das teorias das Representações Sociais Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e mais sentido . In: A.M.de O. Almeida, M. de F. S. Santos, Z. A. Trindade. *Tema das Representações Sociais – 50 anos*. (pp. 226-234). Brasília: UNB, Co-edição com Centro Moscovivi.
- Brasil, (1988) *Avança Brasil: Proposta de Governo*. Brasília: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em 17 de novembro, 2012 de www.bvce.org/DownloadArquivo.asp?...Avanca_Brasil_Proposta_de.
- _____,(1994) *Mãos à obra Brasil: Proposta de Governo*. Brasília: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em 17 de novembro, 2012 de <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:4zQQNsyksFgJ:www.bvce.org/Download>

Arquivo.asp%3FArquivo%3DCARDOSO_Maos_a_obra.pdf_07_10_2008_18_20_37.pdf
 +M%C3%A3os+%C3%A0+obra+Brasil:+Proposta+de+Governo&hl=ptBR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj0Ta08w11LB9GrkH3u4pcTUz7iYwGI0VzzyfWTexhqMwrjrQY2QaFYirpHXR5R0KonCZqqQMGqYrFvJGBhV0V8P0yw3pfLjq8LDvEMwyxORHQB_TSo
 cmy7Fw7bvIWekQLwgQ2&sig=AHIEtbTjgJNKLZQqNYrWiEbYj33MDDhbA

- _____, (2004). *Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde e Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília.
- _____, (2005). *Norma Operacional Básica. NOB/SUAS*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome- MDS. Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília.
- _____, (2006). *Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária*. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Brasília.
- _____, (2009). *Norma Operacional Básica- Recursos Humanos NOB-RH*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome- MDS. Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília.
- _____, (2009). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Ministério do Desenvolvimento Social - MDS, Secretaria Especial dos Direitos Humanos -SEDH , o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente- CONANDA e o Conselho Nacional Assistência Social – CNAS. Brasília.
- _____, (2009). *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde e Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Brasília.
- _____, (2009) *Tipificação Nacional de Serviços socioassistenciais*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. Brasília.
- _____, (2010). *Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011-2020*. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho nacional dos direitos da criança e do adolescente. Brasília.
- _____, (2010). *20 anos do ECA*. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília.
- _____, (2010). *Consultório de Rua*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção a Saúde , Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas. Brasília.
- _____, (2011) *Política Nacional de Capacitação do SUAS – PNC/SUAS (versão preliminar)*. Brasília.

- _____. (2011). Ministério Do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Centro Latino-Americano De Estudo De Violência e Saúde Jorge Careli – Claves/ Fiocruz. Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento. 2011. Recuperado em 08 de janeiro, 2014, de <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/eventos/as-sistencia-social/encontro-nacional-de-monitoramento-do-suas-2011/arquivos/mesa6/Levantamento%20Nacional%20das%20Crianças%20e%20Adolescentes%20em%20Servicos%20de%20Acolhimento.pdf>>.
- Campos, P.H.F. (2003). A abordagem Estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: P. H. F. Campos, P.H.F. & S. Loureiro (Eds), *Representações Sociais Práticas Educativas* (pp. 22-36). Goiânia: Ed. UFG.
- Campos, P. H. F. (2012). Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. *Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva* 6(3), 13-34.
- Cardoso, F., (2006). Logística para a produção e realização do treinamento em dez passos. In: Boog, G., Boog, M (Coordenadores). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento - Processos e Operações. Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento* (pp. 77-88). Pearson Education.
- Carvalho, A. V. de & Nascimento, L. P. do. (2002) *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Pioneira.
- Cavalcante, L. I. C. & Corrêa, L. Da S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 494-517. Recuperado em 20 de junho, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-15742012000200010.
- CONANDA, (2006). *Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006*. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Secretaria especial dos direitos humanos Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente. Brasília.
- CONANDA, (2006). *Resolução nº 117, de 11 de julho de 2006*. Altera dispositivos da Resolução n.º 113/2006, que dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília.
- CONANDA, (2010). *Resolução nº 137, de 21 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre os parâmetros para a criação e o funcionamento dos Fundos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília.
- CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público (2011). *Resolução nº 71, de 15 de Junho de 2011*. Dispõe sobre a atuação dos membros do Ministério Público na defesa do direito fundamental à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em acolhimento e dá outras providências.
- Constituição do Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.

- Costa, C. R da (2011). A importância da Educação não formal nas políticas públicas. *Revista Ciência e Educação* , 25, 179-194.
- Cunha, R. de C. (2011). *O Educador Social e sua Inserção nas Políticas Públicas: imprescindibilidade ou rearranjo do capital?* – REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão. V.3, n.2, jan-jul . Araraquara . Recuperado em 18 de março, 2013 de <http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/view/4438>.
- Daffre, S. G. (2012). *A realidade dos Abrigos: Descaso ou Prioridade?*Zagodoni Editora Ltda. São Paulo.
- Decreto nº 7.179, de 20 de maio de 2010 (2010). *Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas*. Brasília: MS.
- Digiácomo, M. J. & Digiácomo, I. de A. (2010) *Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990* (atualizado até a Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009). Ministério Público do Estado do Paraná Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente :Curitiba.
- Elage,B.; Góes, M.; Fiks, M. & Gentile, R. (2011). *Perspectivas formação de profissionais em service de acolhimento*.(5ªEd). São Paulo: Instituto Fazendo História.
- Faleiros, T. S. (2011). A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: I, Rizzini & F. Pilotti. *A Arte de Governar Crianças*. (3ªed., pp. 203-222). Rio de Janeiro: Cortez.
- Faleiros, V.P. (2011). Infância e processo político no Brasil. In: I, Rizzini & F. Pilotti, *A Arte de Governar Crianças*.(3ªed., pp. 33-96). Rio de Janeiro: Cortez.
- Farr, R. M. (2000). *As raízes da Psicologia Social Moderna*. Petrópolis: Vozes. (Trabalho Original publicado em 1996).
- Felippe, M. I. (2006). Identificação de necessidades de treinamento por competência. In: Boog,G.,Boog,M (Coordenadores). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento - Processos e Operações*. Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (pp. 6-23). Pearson Education.
- Flament, C. (2001). Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. In D. Jodelet. *As Representações Sociais*, (pp.173-200).
- Freire-Costa, J. (2004). *Ordem Médica e Norma familiar*. São Paulo: Ed. Graal.
- Freire, P.(1984). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, V. A. & Rotta, D. C. (2011). A importância da Educação não formal nas políticas públicas. *Revista Ciência e Educação*, (25) 53-70.

- Gonçalves, A. & Mourão, L. (2011). *A expectativa em relação ao treinamento influencia o impacto das ações de capacitação?* Rap. (pp.483-513), mar./abr. Rio de Janeiro: FGV.
- Grajew, O. (2012). Políticas Públicas e a garantia de um atendimento de qualidade nos abrigos. In S.G. Daffre. *A realidade dos Abrigos: Descaso ou Prioridade?*, (pp.136-151). São Paulo: Zagodoni Editora Ltda.
- Guará, I. M. F. R. (2010). Abrigo – comunidade de acolhida e socioeducação. In: M. V. Baptista & I. M. F. R. Guará (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação* (2ª Ed. pp.59-72). São Paulo: NECA
- Gulassa, M.L.C.R. (2010). A fala dos Abrigos. In: M. V. Baptista & I. M. F. R. Guará (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação* (2ª Ed, pp.49-58). São Paulo: NECA
- IPEA, (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- Jodelet, D. (2002). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (org) *As representações Sociais*, (pp.17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jodelet, D. (2011). A fecundidade da obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”. In: In:A.M.de O.Almeida, M. de F. S. Santos, Z. A. Trindade. *Tema das Representações Sociais – 50 anos*. (pp.199 -219). Brasília: UNB, Co-edição com Centro Moscovici.
- Lee, R. P. (2006). A prática internacional do processo de Treinamento Norma NBR ISSO 10015. In: Boog,G.,Boog,M (Coordenadores). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento - Processos e Operações*. Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (pp.63-76) Pearson Education.
- Lei 8069 de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 27 de novembro, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- Lei 8080 de 19 de setembro de 1990 (1990). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Recuperado em 30 de janeiro, 2013 de <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf>.
- Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991 (1991). Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Recuperado em 11 de fevereiro, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm.
- Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993 (1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Lei orgânica da Assistência Social*. Recuperado em 30 de janeiro, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm.

- Lei nº 12.010 de 03 de agosto de 2009 (2009). Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 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. Recuperado em 30 de janeiro, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm
- Lei nº 12.435 de 06 de julho de 2011 (2011). Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Recuperado em 30 de janeiro, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm
- Leite, M. L. M. (1991). O Óbvio e o Contraditório da Roda, In: M. D. Priore. *A História da Criança no Brasil*. (PDF, pp. 49-61), São Paulo: Contexto.
- Londono, F.T. (1991). A Origem do Conceito Menor, In: M. D. Priore. *A História da Criança no Brasil*. (pp. 76-90), São Paulo: Contexto.
- Martinho, C. & Felix, C. (2011). *Vida em Rede- Conexões, relacionamentos e caminhos para uma nova sociedade*. São Paulo: Instituto C&A
- Minayo, M. C. de S. org. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Vozes, Petrópolis, RJ.
- Moscovici, S. (2003) *Representações Sociais* (4ªed). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2011). Prefácio: 50 anos da Teoria das Representações Sociais. *Temas em Psicologia*, 19 (1), pp.1.
- Moscovici, S. (2012) *A psicanálise sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes (Trabalho Original Publicado em 1961).
- Naiff, L. A. M.(2008). Acolhendo crianças e adolescentes da violência social. *Boletim Interfaces da Psicologia*, 1, p. 26-30.
- Nascimento, M. L. do, Lacaz, A. S. & Travassos, M. (2010). *Descompasso entre a lei e o cotidiano nos abrigos: percursos do ECA*. Canoas: Aletheia n. 31. Recuperado em 09 de janeiro, 2012 em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000100003&lng=pt&nrm=iso>
- Nogueira, F. (2012). “A Palavra do Bebê”: A Importância da História de Vida no Acolhimento Institucional de Bebês e Mães Adolescentes: (Im) Possibilidades de discussão com o Poder Judiciário. In S.G. Daffre. *A realidade dos Abrigos: Descaso ou Prioridade?*(pp.64-79). São Paulo: Zagodoni Editora Ltda.
- Oriente, I.; Sousa & S. M. G. (2005) *O significado do abandono para crianças institucionalizadas*. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, vol. 11, n. 17, pp 29-46

- Palmonari, A & Cerrato, J. (2011). Representações Sociais e Psicologia Social, (pp. 305-327). In: Oliveira, A.M.A., Santos, M. F. S., Trindade, Z.A. *Teoria das Representações Sociais – 50 anos*. (pp.305-334). Brasília: UNB co-editora com Centro Moscovici.
- Pereira, M. F. & Marques, S. M. (2004). *A importância da qualificação e capacitação continuada dos funcionários: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora*. In: XXVIII ENANPAD, 2004, Curitiba.
- Pereira, F. J. C. (2005). Análise de dados qualitativos aplicados às Representações Sociais. In: A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino, S. M. da Nóbrega (organizadores). *Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais*. (pp. 25-60) João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Petrus A. (2003). Novos âmbitos em Educação Social. In: M. Romans, A. Petrus, J. Trilla, Tradutor: E. Rosa. *Profissão Educador Social*. (pp. 115-200). Porto Alegre. Artmed
- Portaria GM/Ministério da Saúde nº 1886 de 18 de dezembro de 1997 (1997) Brasília.
- Priore, M. Del, (org), (1991). *História da Infância no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Projeto de Lei 05346/2009 (2009), de autoria do deputado federal Chico Lopes (PCdoB/CE), que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Recuperado em 12 de fevereiro, 2013 de http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E0B2645BB919DAD83A0D400EAB83C611.node1?codteor=661788&filename=PL+5346/2009
- Receita Federal do Brasil (2012). Instrução Normativa da Receita Federal do Brasil, nº 1311 de 2012. Recuperado em 10 de janeiro, 2014 de <http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Ins/2012/in13112012.htm>.
- Rede Nacional Primeira Infância, (2010). *Plano Nacional Primeira Infância - Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social*. (versão resumida). Brasília.
- Ribeiro, M, Marlene. (2009). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, pp. 159-178.
- Rizzini, I & Rizzini (2004). *A Institucionalização de crianças no Brasil: percursos históricos e desafios*. Rio de Janeiro: Edições Loyola.
- Rizzini, I. & Kaufman, N. H. (2007). Entre a Garantia de Direitos Humanos e a Realidade de Vida das Crianças e dos Adolescentes em Âmbito Internacional. *Saúde e Direitos Humanos* 4, pp. 7-26
- Rizzini, I., Rizzini, I., Naif, L. & Batista, R. (2007). *Acolhendo crianças e adolescentes*. São Paulo: Ed.Cortez/ UNICEF.

- Rizzini, I. (2008). *O Século Perdido*. Editora Cortez: Rio de Janeiro.
- Rizzini, I. (2011). Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a era Vargas. In: I. Rizzini & F. Pilotti *A Arte de Governar Crianças*. (3ªed., pp. 225 -286). Rio de Janeiro: Cortez.
- Rose, N (2008). Psicologia como uma ciência social. *Psicologia e Sociedade*, 20(2); 155-164.
- Sá, C.P.(1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C.P. (2004). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.In Spink, M. J. (org) *O Conhecimento do Cotidiano – As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense. (Trabalho Original Publicado em 1993).
- Sá. C. P. (2011). Sobre o Pensamento Social e sua Gênese: Algumas Impressões. In: Oliveira, A.M.A., Santos, M. F. S., Trindade, Z.A. *Teoria das Representações Sociais – 50 anos*, (pp.283-304).Centro Moscovici: UNB.
- Serra, E.; Souza, M. & A.; Naiff, L.A.(2011) *Metodologias Ex-cola: Programa Construção de autonomia/República de Jovens*. 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Ex-cola.
- Secretaria Municipal de Assistência Social –SMAS do Rio de Janeiro (2011). Resolução nº 20 de 27 de maio, 2011 da SMAS
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Cotidiano. (pp.457-502). In: Vala, J., Monteiro, M. B. *Psicologia Social*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vargas, M.R.M. & Abbad, G.S. (2006). Bases Conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação. TD&E. (pp 137-158). In: Borges- Andrade, J.E.;Abbad,G.S.;Mourão, L. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*. Porto Alegre: Artmed,
- Zerbini, T & Abbad, G. (2010) *Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. 13(2), pp. 177-193.