



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

CARLA RIBEIRO SANTOS

**O PERFIL IDENTITÁRIO DE INSTRUTORES DO DEGASE E
SUAS PROPOSTAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO NAS OFICINAS:
SINTONIAS E DISSINTONIAS**

Linha de pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Miriam Waidenfeld Chaves

Rio de Janeiro

2016

CARLA RIBEIRO SANTOS

**O PERFIL IDENTITÁRIO DE INSTRUTORES DO DEGASE E SUAS
PROPOSTAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO NAS OFICINAS: SINTONIAS E
DISSINTONIAS**

SANTOS, Carla Ribeiro.

O perfil identitário de instrutores do DEGASE e suas propostas de profissionalização nas oficinas: sintonias e dissintonias.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Waidenfeld Chaves

1. Identidade 2. Socioeducação 3. Profissionalização 4. História das Instituições

I: CHAVES, Miriam W. II. UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título

Rio de Janeiro

2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“O PERFIL IDENTITÁRIO DE INSTRUTORES DO DEGASE E SUAS PROPOSTAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO NAS OFICINAS: SINTONIAS E DISSINTONIAS”**

Mestrando(a): **Carla Ribeiro Santos**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves**

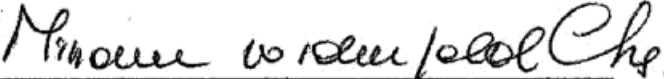
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

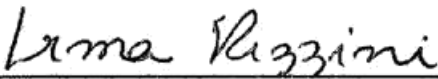
Rio de Janeiro, 01 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves



Profa. Dra. Irma Rizzini



Profa. Dra. Esther Maria de Magalhães Arantes

DEDICATÓRIA

Aos que contribuíram com a minha
formação humana e acadêmica e
aos que se dedicam à
socioeducação.

Carla Ribeiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que tem me dado.

À minha mãe e amiga, Mabel, pelo amor, pela fidelidade e pelo cuidado diário. Obrigada por tudo!

Ao meu marido e amigo, Carlos Frederico, pelo incentivo e por dividir os dias comigo. Você sabe o quanto eu caminhei para chegar até aqui! Obrigada, meu bem!

À Miriam Waidentfeld Chaves, minha orientadora, por acreditar em mim, por me dar a oportunidade de continuar estudando e por me auxiliar na construção desta dissertação de forma tão responsável. Obrigada, querida! Faltam-me palavras para expressar a minha gratidão!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo investimento na pesquisa.

A todos os funcionários da secretaria do PPGÉ, em especial à Solange Rosa, por iluminar de forma tão competente a nossa caminhada no curso. Obrigada, Sol!

À Irma Rizzini, pela generosidade, pela leitura atenta do projeto de pesquisa, pelas considerações e pelas sugestões que modificaram um pouco o rumo da prosa. Obrigada, querida!

À Esther Maria de Magalhães Arantes, por aceitar o convite para compor a banca de defesa e por me possibilitar um outro olhar sobre o DEGASE. Obrigada pela doçura e pela gentileza!

À Andréa Penteado, por me orientar no CESPEB e por me ensinar os primeiros passos da pesquisa acadêmica. Obrigada, querida!

Ao Marcos André Ferreira Estácio, por me auxiliar, mesmo de longe, com paciência e disposição. Obrigada pela ajuda no momento mais delicado desta dissertação!

À Direção do DEGASE por ter permitido a realização da pesquisa.

À Escola de Gestão Sócioeducativa Paulo Freire, por mediar o meu trabalho e pelo comprometimento com a pesquisa acadêmica. Em especial, à Janaína Abdalla; à Ida Motta; à Maria Beatriz Pereira e à Tânia Mara Gonçalves. Obrigada, meninas!

À Direção do CAI-Baixada, pela recepção e pela atenção. Em especial, aos diretores Luiz Fernando Barbosa Brandão; Robson dos Santos Araújo e Wagner Pereira de Oliveira.

Ao Alexandre Lessa, Chefe de Gabinete da Direção Geral do DEGASE, pela gentileza e pela contribuição com a pesquisa documental. Obrigada pela atenção!

Ao George Fox, Coordenador da CECCEL no DEGASE, pela abertura ao diálogo e pela ajuda constante. Obrigada pela paciência e por me socorrer nos momentos de desespero!

À Aníria Bastos, Diretora da DIPRO no DEGASE, pela compreensão, pela atenção e pelas palavras de encorajamento. Obrigada, querida!

Ao Eduardo Caon, por contribuir com a minha pesquisa sobre o DEGASE desde o início. Obrigada!

À Celeste Anunciata, por me ajudar com a papelada do DEGASE. Obrigada pela atenção!

À Coordenação do IPAB, pela atenção e pela contribuição com a pesquisa. Obrigada!

À Jade Prata Bueno Barata, pela amizade e por compartilhar o conhecimento no trem da vida!

Ao Pedro Paulo Hausmann Tavares, pela gentileza e pelo apoio durante a minha expectativa de ingresso no mestrado.

Ao Raul Japiassu Câmara, meu parceiro na Faculdade de Educação, pela convivência fraterna no mestrado. Obrigada por tudo!

À Rafaella Rocha, pelo carinho na caminhada acadêmica!

À Lucienne Mariano Leão, pela amizade e por acreditar em mim mais do que eu mesma. Obrigada, Lu!

À Késia Cosendey, pelas palavras de fé e de esperança que dão sentido à vida!

Aos queridos amigos, que ao longo do tempo estiveram ao meu lado, pela amizade e por vibrarem com as minhas conquistas. Obrigada!

Aos mestres e amigos da Faculdade de Letras da UFRJ, por contribuírem com a minha formação. Em especial, ao mestre Alberto Pucheu, pela poesia que me

inspira até hoje e à amiga da graduação Ana Carolina Hastenreiter, minha Carolzita! Obrigada, queridos!

Aos colegas que caminharam comigo no mestrado, por dividirem o tempo e o espaço na UFRJ!

Ao José Cláudio Sooma, pela compreensão durante a entrevista do mestrado e por fazer a pergunta que me conduziu à reflexão: “Por que onde existe poder há resistência”?

Ao Carlos Frederico Loureiro, pelas críticas e pelos elogios que me impulsionaram na caminhada acadêmica. Obrigada, mestre!

Ao Rodrigo Rosistolato, pelo treinamento do meu olhar e por sempre perguntar: “Afinal, qual é a sua questão”? Eis a questão! Obrigada!

À Sônia Lopes, pelo incentivo e pela confiança desde o início da jornada, ainda, no CESPEB. Eu me perdi e me encontrei várias vezes ouvindo as suas histórias engraçadas! Obrigada, querida!

Ao José Jairo, pela atenção e pela descontração do espaço acadêmico. Obrigada por tornar o curso menos pesado!

Ao Marcelo Melo, pela atenção e pela contribuição com o resumo. Obrigada!

As diretoras e aos coordenadores do Estado e do Município, pela compreensão da minha vida corrida como professora-pesquisadora. Em especial, a Patrícia Dantas e Sammy Dias. Obrigada!

Aos alunos do coração, pelo cuidado com a última Flor do Lácio e pelo reconhecimento do meu trabalho. Obrigada!

Aos Instrutores do DEGASE, sujeitos da minha pesquisa, pela gentileza e pelo compartilhamento da experiência. Vocês foram fundamentais para a realização desta dissertação! Obrigada, meninos!

A todos, o meu reconhecimento e a minha eterna gratidão!

Carla Ribeiro

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa
(Grande Sertão Veredas)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o perfil identitário de *instrutores* do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE) e a proposta de profissionalização de três oficinas situadas numa unidade de internação da Baixada Fluminense e de quatro oficinas localizadas em outra unidade com atendimento diversificado na Ilha do Governador. Para a realização do trabalho utilizamos como base teórica os conceitos de configuração social (ELIAS, 1980), socialização e identidade (DUBAR, 1997, 1998, 2001) e trajetória (DUBAR, 1998; BOURDIEU, 2006; VELHO, 2003). Optamos tanto pela análise documental, tendo como fontes os documentos institucionais do DEGASE e as leis que regulamentam a socioeducação; quanto pela elaboração e análise de entrevistas que foram realizadas com sete *instrutores* de oficinas do DEGASE. Para que tal trabalho fosse levado a cabo, chamamos a atenção para o modo como esse tipo de instituição tem, historicamente, tratado seu público alvo – os adolescentes infratores - bem como suas políticas têm se alterado ao longo das últimas décadas. Além disso, procuramos entender as ambiguidades e as tensões decorrentes da função de *instrutor* no sistema socioeducativo e como essa função era denominada pela Historiografia. De acordo com a análise dos dados obtidos, percebemos que as identidades profissionais dos *instrutores* são constituídas não apenas por um processo biográfico, mas também pelas relações sociais e de trabalho; pela formação escolar/acadêmica e/ou pela própria experiência. Neste sentido, concluímos que a função de *instrutor* no DEGASE se define a partir de vários aspectos: a) sua prática nos remete aos mestres das corporações de ofício; b) sua formação plural indica uma socialização profissional igualmente plural e fortemente marcada por uma experiência anterior em alguma atividade manual; c) a denominação de *instrutor* não é reconhecida pela instituição, mas apenas por aqueles que, cotidianamente, encontram-se no DEGASE; d) a função de *instrutor* no DEGASE ainda se constitui como uma posição profissional bastante instável e pouco reconhecida; e) existe uma diferença marcante entre os *instrutores* permanentes e os temporários; f) a fragilidade da função, conseqüentemente, indica-nos que a formação profissional, na instituição, ainda é tratada como algo secundário.

Palavras-chave: Identidade; Socioeducação; Profissionalização; História das Instituições.

ABSTRACT

This study aimed to understand the identity profile of *instructors* of the General Department of Socio-Educational Action of Rio de Janeiro (DEGASE). This study also proposes the professionalization of three workshops located in a reformatory in Baixada Fluminense and four workshops that takes place in another reformatory located in Ilha do Governador. The theoretical basis of this study involves concepts of social configuration (ELIAS, 1980), socialization and identity (DUBAR, 1997, 1998, 2001) and trajectory (DUBAR, 1998; BOURDIEU, 2006; VELHO, 2003). Documental analysis was realized from institutional sources as documents and laws that regulate socioeducation. Interviews conducted with seven DEGASE *instructors* were also used in this study. It was very important to draw attention to the way this type of institution has historically treated its target audience - the young offenders - as well as its policies have changed over the past decades. In addition, we seek to understand the ambiguities and tensions arising from the *instructor* role in the socio-educational system and how this function was called by Historiography. According to the data analysis, we realized that professional identities of teachers are made not only by a biographical process, but also by social and work relationships; the training school/academic and/or by the experience. In this sense, we conclude that the *instructor* role in DEGASE is defined from several aspects: a) its practice leads us to the masters of the craft guilds; b) its plural formation indicates a professional socialization also plural and strongly marked by a previous experience in some manual activity; c) the *instructor* name is not recognized by the institution, but only by those who are daily in DEGASE; d) the *instructor* role in DEGASE still constitutes as a professional position quite unstable and little recognized; e) there is a marked difference between permanent and temporary *instructors*; f) thus the fragility of *instructor* function indicates that vocational training at the institution is still treated as secondary.

Keywords: Identity; Socioeducation; Professionalization; History of Institutions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACB – Ação Comunitária do Brasil

CAI – Centro de Atendimento Intensivo

CECAP – Centro de Capacitação Profissional

CECEL – Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

CENSE – Centro de Socioeducação

CISC – Centro de Integração Social e Cultural

CRIAAD – Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente

DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJLA – Escola João Luiz Alves

FCBIA – Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência

FEBEM – Fundação do Bem-Estar do Menor

FMO – Fundação Mokiti Okada

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IPAB – Instituto Plano e Ação Brasileiro

ITN – Instituto Terra Nova

IVV – Instituto Viva Vôlei

ONG – Organização Não Governamental

PASE – Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado

PPI – Plano Político Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAM – Serviço de Assistência a Menores

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A socioeducação: uma realidade pouco explorada na educação ..	19
1.1 Não se tece uma manhã sozinha: leituras sobre a socioeducação	19
1.2 A abordagem histórico-sociológica: uma proposta para se compreender as identidades no DEGASE	28
1.3 Colocando a “mão na massa”: concretização da proposta de trabalho	35
CAPÍTULO 2 - O DEGASE e as oficinas: uma tradição no meio do caminho	41
2.1 A assistência ao <i>menor</i> em situação irregular: uma história “passada”?	42
2.2 O ECA: construção de uma nova tradição.....	50
2.3 O DEGASE: tradições em disputa.....	55
2.3.1 A consolidação da profissionalização no DEGASE.....	61
CAPÍTULO 3 – As dinâmicas identitárias dos <i>instrutores</i> e suas perspectivas no DEGASE	69
3.1 <i>Instrutores</i> de um outro tempo: os mestres de ofícios.....	69
3.2 A (in)definição identitária da função de <i>instrutor</i> no DEGASE	75
3.3 Os fios que tecem o perfil identitário dos <i>instrutores</i>	83
3.3.1 Os <i>instrutores</i> permanentes na “berlinda”: a ambiguidade identitária dessa função no DEGASE	84
3.3.2 Os <i>instrutores</i> temporários do DEGASE e suas identidades profissionais: percursos e tensões.....	96
3.4 Da profissionalização à socioeducação: perspectivas anunciadas pelos <i>instrutores</i> do DEGASE	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
Que apanhe o grito que um galo antes
 E o lance a outro; e de outros galos
Que com muitos outros galos se cruzem
 Os fios de sol de seus gritos de galo,
Para que a manhã, desde uma teia tênue,
 Se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto
(A educação pela pedra)

Na epígrafe, a tessitura de uma manhã só acontece por meio de um galo, de outro galo, de mais outro galo e assim por diante. Aqui, aproveito essa imagem para afirmar que este estudo pretendeu compreender o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) como uma configuração social (ELIAS, 1980) em que os indivíduos, assim como no poema, também se encontram numa inter-relação permanente que, neste caso, possibilita-lhes dar conta da própria socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, tema desta investigação.

O interesse em estudar o DEGASE a partir de seus sujeitos – *instrutores*¹ das oficinas - surge da minha experiência² como professora no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro e da construção da problemática que desenvolvi no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais (CESPEB) oferecido pela UFRJ, onde comecei a investigar como os jovens egressos do DEGASE resistiam ao confinamento através da arte.

Naquele momento, buscava entender qual seria a contribuição de uma oficina profissional na vida de jovens infratores; ou ainda, qual seria a qualidade da política de

¹ O vocábulo “instrutor” é utilizado em itálico, ao longo do texto, para destacar a função profissional.

² “Só do que sei de mim aos outros conto: de mim, atravessada pelo mundo. Toda a minha experiência, o meu estudo, sou eu mesma que, em solidão paciente, recolho do que em mim observo e escuto” (Trecho extraído do poema *Soneto Antigo* de Cecília Meireles).

atendimento implementada que tem por objetivo a socioeducação do adolescente em conflito com a lei.

Neste sentido, a análise de uma oficina de fotografia no espaço socioeducativo através dos indivíduos – egressos do DEGASE – mostrou que a linguagem artística possibilita voz e crescimento aos sujeitos envolvidos no processo da socioeducação que, desse modo, acabam por se beneficiar dessa política. Provou, inclusive, que o DEGASE pode cumprir com uma função socioeducativa, conforme seu ordenamento interno proposto pelo PASE/RJ.³

Deste modo, tudo leva a crer que a configuração da oficina de fotografia no DEGASE – analisada através de seus egressos - apontou um outro caminho para a socioeducação e para os próprios jovens que ali se encontravam. Ou seja, através dessa pesquisa pude perceber que aquele espaço ainda merecia minha atenção. Também tive a oportunidade de concluir que poderia conhecer ainda mais as entranhas dessa instituição, caso aprofundasse essa reflexão em um mestrado.

Portanto, já no mestrado em Educação da UFRJ, apesar de manter o meu foco de estudo sobre as oficinas busco, a partir deste momento, entendê-las não mais com base naqueles que aprendem; mas sob o ponto de vista daqueles que ensinam, pois entendo que essa mudança de perspectiva possa ampliar o meu olhar sobre as oficinas e o próprio DEGASE.

Neste sentido, acredito ser relevante entender as oficinas não como espaços prontos e acabados, mas como configurações (ELIAS, 1980) que se realizam por meio dos próprios sujeitos que tecem essa teia. Creio, inclusive, que aqui se encontra a especificidade desta proposta, já que busco compreender o outro lado da história do DEGASE/oficinas – aquela que é contada por sujeitos – *instrutores* - que são responsáveis pela produção do conhecimento teórico e prático de jovens que frequentam as oficinas no interior do sistema socioeducativo.

Além do mais, eis aqui, segundo nossa hipótese, uma nova proposta de entendimento sobre o DEGASE. Uma leitura, não da instituição DEGASE que, na maioria das vezes, nos dá a impressão de algo pronto e acabado; mas da sociedade/comunidade que se constitui no seu interior.

³ O PASE/RJ que institui o Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro e que dispõe sobre a socioeducação, os direitos individuais e coletivos do adolescente e as ações no campo das políticas públicas, da solidariedade social e do direito (PASE, 2010, art.4º).

Desta forma, o DEGASE é aqui entendido como um espaço social que se encontra em permanente mutação, já que se institui de acordo com o modo como os seus sujeitos sociais se articulam no interior desse mesmo espaço social. Optamos, então, por uma análise histórico-sociológica que entende que apesar de os indivíduos se encontrarem presos às estruturas sociais, seriam suas ações sociais que interligadas a outras tantas ações sociais que, justamente, contribuiriam para a constituição social (CHAVES, 2014) – o próprio DEGASE.

A proposta deste trabalho é, portanto, pensar nos indivíduos – *instrutores* - e no DEGASE - como elementos complementares, uma vez que o próprio conceito de configuração prevê o entrelaçamento dos mesmos. E, nesse caso, conforme já dito anteriormente, este é o ponto que torna esta proposta instigante: analisar a instituição DEGASE como uma configuração social composta por vários indivíduos ou grupos de indivíduos.

Não menos importante é o fato de que esta dissertação coloca para a área da educação uma questão, muitas vezes, esquecida: pensar na amplitude de seu campo, visto que é constituído de múltiplas arenas tanto em relação ao conhecimento - campos disciplinares que se cruzam e se interpelam – quanto à prática social – educação formal e informal, por exemplo. Neste caso, trabalhos sobre o DEGASE fomentariam, na Educação, um tipo de reflexão pouco convencional; mas que, de algum modo, contribuiria para o alargamento de suas próprias fronteiras tanto temáticas quanto epistemológicas.

De acordo com essas considerações iniciais, este trabalho buscou compreender o perfil identitário de *instrutores* do DEGASE e suas respectivas práticas profissionais a partir da configuração social da referida instituição, da pessoa singular e das relações que ali são construídas socialmente (ELIAS, 1994).

As identidades individuais e profissionais foram, então, analisadas segundo as socializações e as experiências que os próprios entrevistados obtiveram ao longo de sua jornada no DEGASE, pois, teoricamente, consideramos que os sujeitos ao mesmo tempo que só se constituem através de suas múltiplas vivências fruto de seu condicionamento social e profissional também condicionam o próprio social por meio de suas ações no interior de suas redes de relações.

Partimos do pressuposto de que se os sujeitos são condicionados pelo lugar social e profissional que ocupam - neste caso, o contexto social e o DEGASE – permitindo a constituição de identidades profissionais bastante específicas – *instrutores* – também é possível pensar na possibilidade de o DEGASE ser definido, constituído e, finalmente,

entendido, a partir dos sujeitos que o compõe. Assim, através dessa investigação, tem-se uma compreensão não apenas das identidades profissionais de *instrutores* do DEGASE, mas do próprio DEGASE e sua política de socioeducação.

A forma identitária, categoria aqui fundamental, é, portanto, neste trabalho, definida como construção histórico-social. Os sujeitos, segundo essa perspectiva, se constituem não apenas com base na herança familiar, através de seus precedentes; mas também por meio de táticas que são desenvolvidas em seus espaços culturais e profissionais (DUBAR, 1997) que, por sua vez, constituem o próprio social por onde esses indivíduos circulam.

Deste modo, não há como pensar no conceito de configuração desvinculado das pessoas como indivíduos e como partes constitutivas de certas sociedades/espços sociais. A configuração pressupõe o aspecto relacional e a integração entre o indivíduo e o coletivo e transcende à concepção de que indivíduo e sociedade são antagônicos.

Além disso, nesta dissertação, buscou-se entender a educação profissional e cultural proposta pelo DEGASE a partir da perspectiva histórica e cultural, já que acreditamos que os estudos culturais têm conduzido a história da educação para um novo patamar no meio acadêmico (CHAVES; LOPES, 2009). Assim, procuramos investigar o DEGASE segundo a sua lógica interna, seus sujeitos, suas práticas sociais e profissionais. Partimos, então, do princípio de que as oficinas do DEGASE têm história, bem como o próprio DEGASE através das várias políticas sociais já implementadas para os jovens que cumprem suas medidas restritivas e/ou privativas de liberdade.

Nesse caso, essa história, inclusive, mostra-nos que constituído como espaço de confinamento, esse tipo de instituição tenta, ainda que fragilmente, alterar o rumo de sua história ao estabelecer como meta a implementação de uma política que visa à socioeducação.

Esta dissertação, portanto, aposta que as oficinas sejam espaços de socialização e de construção do saber profissional que pressupõem formar o adolescente não apenas para o trabalho, mas também para a cidadania. Ou seja, diante toda a dificuldade em se implantar a socioeducação no DEGASE, talvez as oficinas sejam o espaço em potencial para se pensar na implementação de um programa de socioeducação mais efetivo.

Assim, o DEGASE, neste trabalho, é entendido como um espaço sócio-histórico bastante fértil que deveria merecer mais atenção da academia, principalmente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, uma vez que a instituição é responsável não apenas pela efetivação da garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei, mas também por

sua socioeducação e escolarização. Nesta perspectiva, estamos preocupados em chamar a atenção para o fato de que o DEGASE não tem apenas o papel de receber adolescentes infratores entre 12 e 18 anos incompletos⁴ (BRASIL, 1990) que foram apreendidos pela prática do ato infracional ou pelo mandado de busca e apreensão; mas, sobretudo, que ele tem a incumbência de zelar pela integridade física e moral; pela educação formal e pela capacitação profissional desses jovens.

Deste modo, esta dissertação procurou compreender as propostas socioeducacionais do DEGASE e não enfatizar seu caráter de confinamento, por mais que ele esteja aqui presente, uma vez que essa marca faz parte da sua história. Entretanto, uma investigação a respeito de suas oficinas sob a perspectiva de um estudo sobre seus próprios *instrutores* tem, justamente, como objetivo trazer à tona esse conflito entre a socioeducação e a prática conservadora e punitiva. Enfim, será que é possível praticar a socioeducação nas oficinas? Quem são seus *instrutores*? Como é a sua formação? Há condições de implementar a socioeducação em suas *aulas*?

O espaço do DEGASE conta com nove unidades de internação, sendo oito masculinas e uma feminina e quinze unidades de semiliberdade, situadas na capital, região metropolitana e no interior do Estado e mais uma unidade de atendimento voltada para a capacitação do servidor intitulada Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire.

No que diz respeito às oficinas, há no DEGASE setenta e seis cursos e/ou atividades⁵ que têm como finalidade tanto a capacitação profissional quanto a socialização do jovem que ali se encontra. Nesse caso, ao se verificar a relevância desses espaços para a instituição, constatou-se, inclusive, a existência de um projeto educacional, nem sempre explícito ou conhecido, que precisava ser pesquisado.

O estudo sobre as oficinas do DEGASE foi consubstanciado por meio de sete entrevistas que procuraram compreender o perfil identitário dos *instrutores*, sua socialização profissional e trajetória no DEGASE e em suas oficinas, bem como por leitura e análise documental produzida pela própria instituição a fim de se ter uma comparação entre aquilo que se encontra escrito e aquilo que se é dito pela instituição através de seus funcionários entrevistados.

Os documentos institucionais analisados foram o Plano Político Institucional do DEGASE; o Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro; o Projeto Político Pedagógico do Centro de Capacitação Profissional do

⁴ A medida socioeducativa pode ser estendida até 21 anos por determinação judicial (BRASIL, 1990).

⁵ Quadro das oficinas e/ou atividades no anexo III.

DEGASE referente ao ano de 2015; os Projetos e Planos de Curso das oficinas selecionadas, que se encontram sob a responsabilidade da Divisão de Profissionalização do DEGASE.

Uma especial atenção foi dada às entrevistas, uma vez que a partir delas se pode perceber possíveis inter-relações sociais e profissionais que se constituem entre os *instrutores* que, conseqüentemente, moldam as próprias oficinas e que, ainda, ajudam a constituir o próprio DEGASE. Acredita-se que essa opção constitui “um caminho para desenhar – finalmente de maneira contextual – o horizonte social dos atores, para definir seus interesses para além de sua profissão ou de seu estatuto social” (CERUTTI, 1998, p.183) permitindo ainda uma compreensão do próprio social – DEGASE.

A partir dessas reflexões iniciais sobre o objeto de estudo em questão e sobre a proposição da pesquisa, optou-se por desenvolver três questões que nortearão a construção dos capítulos da dissertação: a base teórica de análise; o DEGASE/oficinas e o perfil identitário de *instrutores* do DEGASE e suas propostas de profissionalização na instituição.

No capítulo 1, encontra-se uma pequena revisão bibliográfica sobre a temática, bem como a abordagem histórico-sociológica escolhida para análise do objeto em questão a fim de que assim possamos pensar na construção das identidades dos *instrutores* e do próprio DEGASE. Por fim, há, ainda, uma discussão sobre as bases metodológicas que serviram de apoio para o encaminhamento do trabalho teórico, aqui, desenvolvido.

No capítulo 2, propõe-se uma discussão sobre o DEGASE e as oficinas. Procura-se entender a história da instituição socioeducativa, bem como suas condições de produção. Há também uma tentativa de se compreender como era a assistência à infância e à adolescência no Brasil em instituições similares que, no passado, cuidavam do adolescente em situação irregular. Discute-se, ainda, a consolidação da profissionalização na instituição – DEGASE.

Por fim, o capítulo 3, trata do perfil identitário dos sujeitos da pesquisa – os *instrutores* permanentes e os temporários – a fim de se compreender suas identidades sociais e profissionais. Busca-se também entender a rede de relações que se estabelece entre os *instrutores* e os demais profissionais do DEGASE e quais as sintonias e dissintonias que são produzidas no espaço socioeducativo.

CAPÍTULO 1

A SOCIOEDUCAÇÃO: UMA REALIDADE POUCO EXPLORADA NA EDUCAÇÃO

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inefática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições de pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

João Cabral de Melo Neto
(A educação pela pedra)

O DEGASE, bem como outras instituições similares, tem sido objeto de interesse de vários pesquisadores que se encontram nas mais diversas áreas de estudo. Entretanto, a pesquisa educacional, ainda presa a uma perspectiva mais formal de educação resiste a adentrar no universo da socioeducação. Principalmente, se buscarmos entendê-la sob o ponto de vista daqueles que se tornam responsáveis pela sua implementação, já que o mais comum, como se verá a seguir, são os estudos que se concentram sobre os jovens em confinamento e seus familiares.

Este capítulo, portanto, além de trazer à tona os trabalhos que têm como foco o DEGASE e a socioeducação, procura apontar para outras leituras possíveis; outras *lições* sobre esse mesmo tema através da explicitação dos fundamentos teóricos e metodológicos, aqui, tomados como referência.

1.1 NÃO SE TECE UMA MANHÃ SOZINHA: LEITURAS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO

Ao refletir sobre a socioeducação e suas especificidades procuramos investigar algumas produções científicas de outras áreas afins no período de 2000 a 2015 com a finalidade de contextualizar e de entender os caminhos possíveis de reflexão acerca da temática. Cabe assinalar que selecionamos os estudos que tinham mais proximidade com a nossa questão e que trouxeram à tona a complexidade do sistema socioeducativo e, neste

sentido, ABDALLA (2013), AUN (2005), FIGUEIREDO (2011), MOREIRA (2005, 2011), OLIVEIRA (2008), SANTOS (2008), SANTOS (2009), SOARES (2011), SOUZA (2013) e VERGILIO (2009) são os autores que destacamos como possível interlocução.

A partir de pesquisas realizadas no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior), no banco de periódicos do SciELO (Scientific Electronic Library Online)⁶, nos bancos de dados das universidades públicas⁷ e no banco de dados da PUC-RJ (Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro) com as palavras-chave *socioeducação, sistema socioeducativo, instrutores do DEGASE, adolescentes infratores, ato infracional, oficinas do DEGASE, profissionalização no DEGASE, identidade profissional, DEGASE, FUNABEM, FEBEM e FUNDAÇÃO CASA* verificamos, por meio de aproximadamente cento e vinte registros, que a socioeducação é tratada não só pela área da Educação, mas também por outras áreas como a Psicologia, as Políticas Públicas, o Serviço Social e as Ciências Sociais.

Deste modo, a socioeducação se apresenta como uma temática interdisciplinar; uma vez que perpassa por vários campos do saber, bem como permite múltiplas abordagens do tema que, muitas vezes, apesar de se encontrarem em diversas áreas se aproximam, sobretudo, no que diz respeito à *fragilidade* dos espaços socioeducativos; segundo os autores dos trabalhos analisados.

Cabe salientar que aqui a *fragilidade* descrita pode ser entendida em seu sentido amplo, como algo *instável, incerto e vago* (HOUAISS, 2009), uma vez que os estudos a seguir apresentam a socioeducação numa perspectiva variável; não havendo, portanto, segundo os trabalhos aqui selecionados, uma constância dos órgãos públicos na formulação de medidas dirigidas ao adolescente infrator. Dessa maneira, seu entendimento pode sofrer alterações conforme o momento e o espaço em que é definida, tornando-se não apenas uma meta difícil de ser alcançada, mas também um objeto de investigação difícil de ser estudado, justamente, devido à sua idiossincrática trajetória.

O sistema socioeducativo se revela, portanto, através dos autores acima citados, *frágil*, inclusive, no que diz respeito à estrutura física; visto que as instituições ainda apresentam vigilância e controle permanentes, na medida em que permanecem com seus altos muros, com a presença de grades e cadeados, com câmeras de segurança e policiais

⁶ Coleção multidisciplinar de revistas científicas nacionais de 16 países da América Latina, Caribe, Europa e África do Sul (REGO, 2014, p. 327).

⁷ UERJ, UFF, UFRJ, USP.

militares nas portarias das unidades como se fossem *cárceres* para adolescentes; a implantação da socioeducação acaba por ficar subsumida pelas medidas mais punitivas; daí que estudá-la, configura-se um desafio que pressupõe não chegarmos a conclusões simplistas.

Neste sentido, as abordagens do sistema socioeducativo – aqui investigadas – ao mesmo tempo que possibilitaram uma leitura que explicita sua própria inconstância, fragilidade e vulnerabilidade, também permitiram que nossa reflexão mostrasse que ainda há lugar para mais estudos sobre essa questão. Indicaram, inclusive, que não há trabalho algum sobre o nosso objeto de estudo – a identidade dos *instrutores* das oficinas do DEGASE e as propostas de profissionalização nas oficinas – que tenha se utilizado da abordagem aqui escolhida, salvo o trabalho de Souza.⁸

Nesse caso, cabe salientar que os estudos a seguir apresentam um enfoque do espaço socioeducativo como um lugar de confinamento, seja pelo ofício ou por privação de direitos, em que os sujeitos – profissionais e adolescentes infratores – estão numa inter-relação permanente para dar conta de uma possível ressocialização. Os discursos ora refletem a posição dos profissionais que lidam com o sistema socioeducativo, ora trazem à tona as vozes de adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas.

No campo da Psicologia, as pesquisas também não deixam de explicitar as agruras da instituição e de seus sujeitos envolvidos. A análise da socioeducação a partir da reconstituição do plantão psicológico que envolve tanto adolescentes quanto funcionários de quatro unidades de internação da FEBEM (Fundação do Bem-Estar do Menor) elaborada por Aun (2005), por exemplo, possibilita uma leitura sobre os conflitos e as fragilidades do sistema socioeducativo no Estado de São Paulo.

Pode-se observar que o espaço da FEBEM se constitui através de uma tensão permanente entre meninos e funcionários que se encaram e disputam o poder entre si: “a rivalidade não acontecia apenas entre meninos e funcionários. Na realidade, parecia ser uma instituição em que todos eram contra todos” (AUN, 2005, p. 23).

Aun (2005) argumenta, ainda, que como psicóloga clínica tanto possibilitava ao adolescente uma reflexão crítica de suas ações como se tornava testemunha de histórias de abandono, pobreza, crime, tráfico, mortes. Desta forma, questionava a si própria: “estaria eu sendo cúmplice da violência com a minha escuta”? (AUN, 2005, p. 23).

⁸ Trajetórias sociais e profissionais: A ambiguidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE), 2013.

A autora se indaga enquanto psicóloga de um espaço de confinamento e diz que os profissionais da FEBEM são como *caranguejos*⁹ internos que educam, supervisionam e disciplinam: “um mar de *caranguejos* perdidos, sem apoio, entre a água do mar e o rochedo” (AUN, 2005, p.24).

Nesta perspectiva, a autora chama a atenção para a materialização do próprio sofrimento e do desamparo dos indivíduos que se encontram no contexto institucional da FEBEM; tornando, inclusive, fundamental entender o sentido da prática psicológica numa instituição em que os sujeitos se paralisam pelo medo: “Ele tem medo de falar [...]. Eu tenho medo de ouvir” (AUN, 2005, p. 123).

A autora sugere, sobretudo, o estudo e a aplicação de uma prática que tem por objetivo cuidar do sujeito social; uma prática psicológica que requer o “cuidado do desamparo do sujeito social vivendo uma situação no limite da sobrevivência numa instituição instituinte de ambiguidade entre carrascos e/ou vítimas” (AUN, 2005, p.25).

Nesse caso, a autora acredita que a atenção psicológica como prática na FEBEM implica em revelar, até mesmo, o conflito do exercício do atendimento psicológico: “um espaço de tensão entre lei e não-lei, de fronteiras entre o permitido e o proibido no fazer psicológico” (AUN, 2005, p. 126).

Ainda na área da Psicologia, há uma discussão sobre as relações entre o psicólogo e os adolescentes em conflito com a lei na oficina cultural do Afro Reggae no DEGASE, uma vez que “o trabalho cultural visa a investir nessa possibilidade de liberdade, a fim de transpor os limites do encarceramento, criando desvios, linhas de fuga diante dos limites impostos pelo instituído” (SOARES, 2011, p.187).

Verifica-se que o contexto da socioeducação no DEGASE apresenta várias adversidades; o que dificulta, inclusive, o pleno desenvolvimento da oficina cultural:

Situações comuns ao sistema socioeducativo como a não liberação ou a retirada aleatória e não comunicada dos alunos das atividades, o remanejamento de jovens para a realização de outras atividades sem observância ao calendário e cronograma conjuntamente planejados, mostraram-se desafiadoras (SOARES, 2011, p. 176).

Desta forma, podemos, mais uma vez, observar através das leituras dos trabalhos acadêmicos acima citados a fragilidade do sistema socioeducativo à medida que as

⁹ Expressão utilizada por um agente da FEBEM no que diz respeito ao modo como ele se percebe dentro da instituição: “Quando a água do mar bate no rochedo, quem sai mais machucado? A água do mar que se quebra ou o rochedo que se desgasta, também perdendo sua forma? Nem a água do mar, nem o rochedo [...]. O *caranguejo* que está entre os dois é aquele que se machuca mais” (AUN, 2005, p. 23).

relações entre os adolescentes e os profissionais do DEGASE são frutos de uma tensão. De acordo com Soares (2011), o maior ganho do grupo Afro Reggae na instituição foi “proporcionar às vítimas da violência e da coerção no sistema socioeducativo, sejam jovens ou mesmo funcionários, instrumentos para que pudessem lutar por condições mais dignas de vida, reivindicando-as” (p. 187).

Nesta perspectiva, Oliveira (2008) faz uma abordagem acerca das mães de adolescentes infratores que cumprem medidas socioeducativas no DEGASE. Nessa investigação, também se explicita as ambiguidades, limites e dificuldades da instituição, uma vez que essas mães por meio do Movimento Moleque¹⁰ expressam seu descontentamento e reivindicações. Para a autora, o movimento representa a luta das mães por garantias de direitos de seus filhos no DEGASE (OLIVEIRA, 2008). Indica, portanto, que os familiares desse agrupamento juvenil se preocupam com seus filhos, seu destino e cotidiano na instituição. Mostra, sobretudo, que essa função se encontra a cargo das mulheres que, desse modo, demonstram que não deixam de exercer seu papel de mãe.

Ainda no campo da Psicologia, Figueiredo (2011) propõe a reflexão acerca da socioeducação e questiona se o sistema socioeducativo é uma *falácia*¹¹. Segundo a autora, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo¹² preconizam que as medidas aplicadas aos adolescentes infratores tenham um caráter socioeducativo e, portanto, o sistema deveria, em seu entender, se diferenciar tanto do espaço escolar quanto da prisão. Novamente, cabe aqui interrogar: será que uma análise mais aprofundada sobre as oficinas facilitaria ao DEGASE encontrar o seu caminho na socioeducação? Acreditamos que sim!

Todavia, quando se coloca “em análise o cotidiano desse sistema, no entanto, algumas pistas nos indicam a atualização de práticas educativas, de vigilância, controle e punição” (FIGUEIREDO, 2011, p. 12). A autora, inclusive, destaca que os profissionais que lidam com a socioeducação percebem o sistema como uma *falácia*. Entretanto, ainda que o sistema seja falacioso para seus funcionários; precisamos considerar as práticas profissionais a partir de uma perspectiva menos negativa, visto que elas também constituem novas possibilidades.

¹⁰ O Movimento representa a luta das mães por garantias de direitos de seus filhos no DEGASE (OLIVEIRA, 2008).

¹¹ Falácia é a qualidade do que ilude; falsidade (HOUAISS, 2009, p. 337).

¹² O SINASE norteia a execução das medidas socioeducativas e prevê a integração entre o Estado, a sociedade e a família (BRASIL, 2006).

Neste sentido, Figueiredo (2011) ressalta que as práticas profissionais no DEGASE engendram novas formas de controle, mas, por outro lado, possibilitam o movimento das engrenagens do sistema socioeducativo:

O Novo DEGASE alia suas práticas em conformidade com a sociedade de controle, entrelaçando seu discurso ao discurso da municipalização, produzindo especialismos, seminários, impulsionando a construção civil, quando propõe a construção de unidades de internação modernas, cria empregos, apresenta projetos, cursos, faz girar as engrenagens. Pode ser visto (FIGUEIREDO, 2011, p. 138).

Na área da Política Social, Moreira (2005) propõe a análise da configuração política do atendimento ao adolescente infrator no Estado do Rio de Janeiro no período de 1994 a 2002. A autora contempla em sua pesquisa: “a processualidade histórica da Reforma do Estado e o seu rebatimento na formulação política e na gestão do DEGASE” (MOREIRA, 2005, p. 11).

Além disso, sugere qualificar a história da Reforma do Estado com os dados censitários sobre jovens infratores à medida que procura dar voz aos usuários do sistema socioeducativo, aos técnicos e aos gestores. Verificam-se, em seu estudo, as contradições não apenas no que diz respeito à configuração política do DEGASE como as incoerências de alguns profissionais:

A contradição do sistema socioeducativo aparecia nestes diversos aspectos. Os “professores” tinham como objetivo treinar um grupo para implementar um projeto com base no ECA e ao mesmo tempo pregavam para seus “alunos” que aqueles adolescentes não tinham condições de interagir com o mundo. Como a lógica dominante era a punição, o disciplinamento é fundamental; então não se faziam necessárias explicações, apenas o cumprimento de ordens associadas ao temor pelo adolescente, que era um (des)conhecido (MOREIRA, 2005, p. 158).

Deste modo, podemos observar que a lógica interna da instituição DEGASE – neste período de 1994 a 2002 – se apresenta de forma ambígua e contraditória, pois ao mesmo tempo que prevê a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente e a descentralização do sistema socioeducativo, rompe “com os valores até então em vigência: aquele era e ainda é um lugar para punir. Ali, o estatuto ainda não havia entrado” (MOREIRA, 2005, p. 159).

Verifica-se que embora tenhamos legislações específicas que tratem da execução das medidas socioeducativas “o espaço socioeducativo é espaço político de extrema

complexidade” (MOREIRA, 2011, p.250), uma vez que misture educação e punição; há, inclusive, um distanciamento entre as leis e as práticas cotidianas no espaço socioeducativo.

De outro lado, no campo da Educação, Abdalla (2013) reflete sobre uma unidade socioeducativa de privação de liberdade do DEGASE a partir dos sujeitos que lidam com o sistema socioeducativo no Centro de Atendimento Intensivo de Belford Roxo (CAI-Baixada). A autora procura analisar as contradições entre as políticas públicas, as diretrizes e a legislação que trata do adolescente em conflito com a lei e as práticas de disciplina e controle que constituem um “lugar/ espaço de aprisionamento para educar-disciplinar adolescentes do CAI-Belford Roxo” (ABDALLA, 2013, p. 251).

Neste trabalho, Abdalla (2013), ao analisar os discursos dos jovens infratores atendidos no CAI-Baixada, revela uma leitura dos adolescentes como sujeitos sociais que resistem ao confinamento: “tomando como base os discursos/linguagem [...] procuramos visualizar esses adolescentes enquanto sujeitos sociais desempenhando papéis” (ABDALLA, 2013, p. 251).

Desta forma, a partir da reflexão sobre o discurso dos adolescentes internados pode-se entender a construção histórica da violência e dos processos de confinamento dos adolescentes que cumprem as medidas de privação de liberdade; visto que:

A instituição que pretende socioeducar, escolarizar e profissionalizar adolescentes, autorredirecionando os seus projetos de vida para a não reincidência infracional, paradoxalmente apresenta relatos de violência institucional e dispositivos de docilização e violação do “eu”, acabando por produzir a delinquência (ABDALLA, 2013, p. 255).

A instituição socioeducativa, apresenta-se, portanto, como um espaço ambíguo; uma vez que propõe a ressocialização de adolescentes infratores de diversas formas: “punitiva, educativa, protetiva e curativa” (ABDALLA, 2013, p. 255).

Neste sentido, as ambiguidades e as tensões do sistema socioeducativo e da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro são expostas também a partir da análise acerca da cultura escolar no interior do DEGASE:

A escola está entre a maré das normatizações burocráticas da SEEDUC e o rochedo do DEGASE – o IPS¹³ – envolto em um paradigma historicamente construído de disciplinamento e construção de delinquência dos jovens internos (SANTOS, 2009, p. 143).

¹³ Antigo Instituto Padre Severino, atualmente intitulado CENSE Dom Bosco.

O autor, nesse caso, verifica que não há uma interlocução razoável entre o DEGASE e a Secretaria Estadual de Educação, uma vez que falta o devido “esforço em relação à direção da unidade de internação provisória para que prevaleçam as atividades escolares, culturais e esportivas sobre o paradigma da segurança” (SANTOS, 2009, p. 144).

Além disso, de acordo com Santos (2008) é possível notar a configuração de um grave quadro de exclusão social e a ausência de políticas públicas destinadas aos jovens em conflito com a lei. Aspecto esse que, inclusive, faz-nos perceber que esses jovens são invisíveis para a sociedade e que só adquirem certa visibilidade a partir da prática do ato infracional.

No que diz respeito à fragilidade da escolarização do adolescente infrator; Vergilio (2009) constata que a elevação da escolaridade de jovens não previne a criminalidade e ressalta que “cada vez mais adolescentes com trajetórias escolares relativamente longas e sem defasagem idade-série estão em privação de liberdade” (VERGILIO, 2009, p. 9).

A autora revela que a configuração social que se tinha a partir da educação do adolescente infrator mudou ao longo do tempo, pois o perfil dos adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas era marcado pela baixa escolarização; os jovens não eram apenas reprovados pela sociedade e pela vida, mas reprovados pela escola.

De acordo com sua pesquisa, embora se tenha “uma crença de que a escola é fator de prevenção contra a criminalidade” (VERGILIO, 2009, p. 18); essa convicção construída socialmente, ainda que seja relevante, é contraditória de acordo com dados do índice de elevação do Ensino Médio dentro do antigo Instituto Padre Severino: “não se pode desconsiderar que a elevação observada é indício de que algo contraditório existe entre o discurso coletivo e a realidade” (VERGILIO, 2009, p.64).

Para a autora, a escola não representa, portanto, a principal causa de atos infracionais praticados por adolescentes. Ao contrário, ela se apresenta como uma fonte significativa de tensões no espaço do DEGASE, visto que o estereótipo do adolescente infrator não corresponda mais ao analfabeto ou semianalfabeto (VERGILIO, 2009).

Portanto, cabe questionar a respeito do papel das oficinas no DEGASE. Será que o seu entendimento em profundidade não poderia contribuir para a construção de uma parceria mais efetiva entre elas e a escola e, nesse sentido, aumentar-se o nível de qualidade da própria socioeducação proposta pelo DEGASE?

Por último, o trabalho de Souza (2013) busca entender o DEGASE a partir de uma preocupação parecida com a nossa. Segundo uma perspectiva que procura compreender essa instituição a partir de seus sujeitos, porém, neste caso, segundo um grupo de agentes socioeducativos. Busca, assim, fazer uma análise dos modos de socialização que, segundo a autora, estão relacionados com a formação identitária dos próprios profissionais que, ao longo de seu trabalho, mostraram-se marcados por certas ambiguidades.

A autora sugere que os agentes socioeducativos do DEGASE apresentam uma identidade profissional ambígua, visto que são representantes tanto de uma figura afetiva quanto “são identificados como sendo a figura do agressor e repressor” (SOUZA, 2013, p.36).

O trabalho de Souza (2013) mostra, ainda, que várias tensões perpassam pela identidade do agente socioeducativo, pois apesar de sugerir que sua função profissional se encontra historicamente marcada pela prática punitiva, indica que, atualmente, ainda deve agir segundo um viés educativo.

Além disso, também se pode observar que os agentes socioeducativos, no DEGASE, acabam por construir *identidades partidas* (SOUZA, 2013, p. 100); uma vez que essas identidades são construídas socialmente num espaço que já transitou por diversas secretarias.¹⁴

Em suma, os trabalhos aqui escolhidos para o diálogo têm em comum o fato de que todos analisam a socioeducação – DEGASE e FEBEM – sob o ponto de vista de seus sujeitos ou grupos de sujeitos que materializam a configuração social seja do DEGASE, seja da FEBEM.

Buscou-se, então, uma interlocução com publicações que procuraram contextualizar a socioeducação segundo um ponto de vista que coloca luz sobre os indivíduos ou grupos de indivíduos que moldam a própria socioeducação. Ou seja,

¹⁴ Historicamente o DEGASE transitou por doze secretarias: Secretaria de Estado de Justiça (SEJ), Decreto Lei nº 18.493 de 27/01/1993; Secretaria de Estado de Justiça e Interior (SEJINT), Decreto Lei nº 21.258, de 01/01/1995; Secretaria de Estado de Justiça (SEJ), Decreto Lei nº 25.162, de 01/01/1999; Secretaria de Estado de Justiça de Direitos Humanos (SEJDH), Decreto Lei nº 26.716, de 06/07/2000; Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDHUSP), Decreto Lei nº 28.698, de 02/07/2001; Secretaria de Estado de Justiça de Direitos Humanos (SEDHU), Decreto Lei nº 32.238, de 12/04/2002; Secretaria de Estado de Justiça de Direitos do Cidadão (SEJDIC), Decreto Lei nº 32.621, de 1/01/2003; Secretaria da Infância e da Juventude (SEIJ), Decreto Lei nº 34.693, de 30/12/2003; Secretaria de Estado da Família e Assistência Social (SEFAS), Decreto Lei nº 39.133, de 11/04/2006; Secretaria de Estado da Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH), Decreto Lei nº 40.486, de 01/01/2007; Secretaria de Estado da Casa Civil (SECC), Decreto Lei nº 40.765, de 11/05/2007; Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), Decreto Lei nº 41.334, de 30/05/2008.

indivíduos que se encontram envolvidos com o dia a dia da instituição e que, portanto, seriam os responsáveis pela própria objetivação de suas práticas, comportamentos e atitudes. Nesse sentido, esta dissertação parte da premissa de que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições dadas ao estudo do tema (MAZZOTTI, 2013, p. 43).

Enfim, é notável que uma reflexão acerca das pesquisas aqui apresentadas a respeito da socioeducação no DEGASE e nas demais instituições que tratam do adolescente infrator no Brasil nos aponta para o fato de que existem certas fragilidades, bem como aspectos ainda não explorados no nosso sistema socioeducativo e que, portanto, merecem ser investigados.

1.2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA: UMA PROPOSTA PARA SE COMPREENDER AS IDENTIDADES NO DEGASE

A pesquisa de Souza (2013) foi de grande serventia para a compreensão do DEGASE a partir de um modo específico de se entender os sujeitos ou grupos de sujeitos que circulam no interior do DEGASE.

Entretanto, esta reflexão, apesar de se utilizar do mesmo referencial teórico, busca entender a educação profissional produzida pelo DEGASE através do modo como os *instrutores* que atuam nas oficinas dessa instituição socioeducativa constroem sua identidade social e profissional. E, neste caso, estariam, inclusive, ajudando-nos a definir a própria identidade do DEGASE.

Para tal empreendimento, foram utilizados os conceitos de configuração social (ELIAS, 1980), socialização e identidade (DUBAR, 1997, 1998, 2001) e trajetória (DUBAR, 1998; BOURDIEU, 2006; VELHO, 2003), uma vez que não há como discernir a dinâmica das identidades sem que consideremos a sua construção individual e social.

Pretendeu-se compreender a trajetória e a socialização de *instrutores* que lidam com a educação profissional e cultural no espaço privativo de liberdade juvenil a fim de que assim se pudesse analisar que tensões, contradições, sintonias e dissintonias são produzidas no espaço do DEGASE, aqui definido como uma configuração (ELIAS, 1980)

que, inclusive, historicamente tem se caracterizado por pertencer a várias secretarias estaduais.¹⁵

Nesse caso, se de acordo com Elias (1994), indivíduo e sociedade não existem isoladamente, é preciso pensar nas redes de relações que nossos entrevistados produzem no interior dos diversos contextos funcionais por onde circulam no DEGASE. A partir dessa premissa, este trabalho entende a relação indivíduo – agentes, *instrutores*, adolescentes infratores, professores, dirigentes – e sociedade - DEGASE – segundo a metáfora da rede de tecidos:

Muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede, nem as formas assumidas por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca (ELIAS, 1994, p.35).

A perspectiva de analisar como o *instrutor* é percebido dentro do espaço socioeducativo e qual a sua própria percepção acerca da atividade que desenvolve nas oficinas do DEGASE foi fundamental para entender como o indivíduo se constitui dentro do espaço social, a partir desse duplo movimento acima descrito.

Buscou-se, então, compreender a identidade do indivíduo a partir do diálogo da História com a Sociologia como propõe Chaves (2014), uma vez que apostamos que a relação permanente que existe entre ambas possa ser investigada segundo essa opção teórica: “indivíduo e sociedade passam a ser entendidos segundo sua própria ligação constitutiva, sem nenhuma espécie de pensamento dicotômico ou unilateral” (CHAVES, 2014, p.101).

Nesse caso, a História passa a ser entendida como “o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” (CHARTIER, 1990, p. 27). Logo, precisamos levar em conta as especificidades das práticas culturais que são produzidas no DEGASE; uma vez que a representação, a prática e a apropriação se encontram carregadas de sentidos que são próprios da socialização; ação que o DEGASE, enquanto uma configuração social produz em seus profissionais e, especificamente, em seus *instrutores*.

Além disso, também se pode afirmar que esse processo socializador ainda pressupõe que os sujeitos deem sentidos diferenciados às suas práticas; levando-nos a crer

¹⁵ O DEGASE, desde a sua criação, passou por doze secretarias e atualmente encontra-se vinculado à Secretaria Estadual de Educação.

que a configuração social aqui investigada – DEGASE – seja constituída por uma rede que é tecida por múltiplas e diferenciadas práticas, representações e apropriações:

A apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações remetida para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construções de sentido é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1990, p.27).

De acordo com essa afirmação pode-se verificar que uma perspectiva sócio-histórica dos indivíduos – *instrutores* das oficinas - pressupõe uma definição do social através das formas como as próprias relações sociais entre os indivíduos são construídas. Foi preciso, então, compreender o que, efetivamente, une os sujeitos aqui investigados – *instrutores* das oficinas - em configurações – DEGASE - uma vez que:

Ao estudar a humanidade, é possível fazer incidir um feixe de luz primeiro sobre as pessoas singulares e depois sobre as configurações formadas por muitas pessoas separadas. Mesmo assim, a compreensão de cada um dos níveis será afetada, a não ser que ambos os aspectos sejam constantemente considerados. A utilização que hoje fazemos destes conceitos poderia levar-nos a acreditar que o indivíduo e a sociedade denotam dois objetos que existem independentemente, enquanto na verdade, se referem a dois níveis diferentes, mas inseparáveis do mundo humano (ELIAS, 1980, p.141).

O DEGASE é, portanto, aqui entendido como uma configuração com funções interdependentes, à medida que “toda sociedade é uma sociedade de indivíduos presos por cadeias que produzem múltiplas figurações e contextos funcionais” (VEIGA, 2005, p.170). Deste modo, foi fundamental analisar o perfil identitário dos *instrutores* que trabalham com a socioeducação não a partir do viés institucional, mas através da configuração social (ELIAS, 1980), posto que indivíduos específicos vivenciem diversas experiências sociais e as incorporem em suas ações práticas, segundo uma socialização que ocorre no interior da tessitura da configuração social.

Propomos, então, entender as oficinas do DEGASE a partir de um grupo de sujeitos que as compõem; das suas relações de interdependências e trajetórias. Em outras palavras, não se pretendeu elaborar uma análise do DEGASE; mas da sociedade do DEGASE, pois acreditamos que toda instituição seja marcada por uma história que

implica movimento e transitoriedade; marca incontestemente da própria trajetória do DEGASE, conforme esta dissertação irá mostrar principalmente em seu segundo capítulo.

Assim, o espaço socioeducativo e, mais especificamente, as oficinas são aqui analisados segundo um movimento e uma fluidez constantes:

Uma configuração é uma estrutura do jogo que pode ter uma hierarquia de várias relações de *eu e ele*, *nós* ou *eles*. Só podemos compreender o fluxo constante do agrupamento dos jogadores de um dos lados, se vimos que o grupo de jogadores do outro lado também está num fluxo constante (ELIAS, 1980, p. 142).

Os *instrutores* das oficinas, portanto, não devem ser vistos de forma deslocada e isolada; pois é na relação entre os indivíduos – sujeitos pesquisados - e os outros profissionais do DEGASE que se pode compreender a identidade singular do sujeito pesquisado e, conseqüentemente, do próprio DEGASE. Nesse caso, a análise sobre o perfil identitário dos *instrutores* pressupõe entender as próprias trajetórias objetivas (DUBAR, 1998) dos entrevistados que, acreditamos, condicionam seus próprios percursos individuais na instituição.

O interesse em olhar as oficinas do DEGASE através dos *instrutores* demanda, principalmente, uma reflexão sobre as práticas – as práticas dos *instrutores* - que constroem o mundo como representação, já que as percepções do social não produzem discursos neutros, mas estratégias que impõem uma autoridade (CHARTIER, 1990).

De acordo com Chartier (1990), a noção de representação nos permite compreender o funcionamento da sociedade com base nas práticas que por sua vez produzem identidades sociais e exibem uma forma específica de estar no mundo. Portanto, foi preciso entender como a realidade social é construída no espaço do DEGASE e como as identidades sociais que ali são construídas se apresentam.

Neste sentido, ao se estudar a identidade e a socialização do *instrutor* do DEGASE, percebemos que sua função profissional se constitui como uma categoria ambígua; desta forma, este trabalho parte do pressuposto de que não há um lugar social para o *instrutor* do DEGASE. Ao contrário, o ofício de *instrutor* se conformaria como um *cargo* multifuncional em que diversos papéis se misturam (NÓVOA, 1991); aspecto esse que, inclusive, determinaria as condições de produção de sua própria identidade profissional¹⁶ (DUBAR, 1997).

¹⁶ Alguns *instrutores* que atuam nas oficinas do DEGASE são externos ao sistema conferindo uma vida profissional marcada pela instabilidade.

Verifica-se que a função de *instrutor* não está prevista no rol dos profissionais do DEGASE¹⁷; o que nos leva a questionar se o *instrutor* tem, efetivamente, o reconhecimento de sua profissão. As oficinas oferecidas pelo sistema socioeducativo apresentam, inclusive, um saber prático e não dispõem de um estatuto profissional que seja validado pelo *saber científico* (DUBAR, 1997); até dificultando a nossa compreensão sobre sua própria identidade. Daí a relevância deste trabalho: procurar entender quem são os *instrutores*; o que pensam sobre a profissionalização e a socioeducação de adolescentes infratores; como se percebem e são percebidos profissionalmente no DEGASE.

Além disso, a própria identidade do *instrutor* pode apresentar diversas facetas, uma vez que o profissional, muitas vezes, precisa reprimir sua identidade social real¹⁸ (DUBAR, 1997) para permanecer no espaço do DEGASE. Portanto, parte-se do princípio de que haveria uma socialização profissional desencadeada pelo DEGASE à medida que as oficinas, enquanto configurações sociais socializam os próprios *instrutores*: “a dimensão profissional adquiriu uma importância particular [...] o emprego condiciona a construção das identidades sociais” (DUBAR, 1997, p. 14).

Observa-se, assim, que o DEGASE, enquanto uma instituição socioeducativa delinea uma identidade social; com base no jogo entre a identidade real e a virtual à medida que os sujeitos apresentem uma identidade para si e uma identidade para os outros. Ou ainda, o processo de socialização dos *instrutores*, nas oficinas, pressupõe essa relação de identidades que se compõe constitutivamente:

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p.105).

Consequentemente, a reflexão sobre o perfil identitário de *instrutores* do DEGASE pode suscitar várias questões que impliquem num conflito de identidade, pois a identidade do indivíduo é fruto tanto de suas relações sociais objetivas quanto de suas relações sociais subjetivas que constitui ao longo de sua vida. Para nós, então, a construção da identidade dos *instrutores* entrevistados acarretaria uma articulação entre a sua relação profissional e a sua trajetória biográfica (DUBAR, 1997).

¹⁷ Conforme a Lei nº 4.802/06 que dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE – ANEXOS I e II.

¹⁸ Identidade que é construída socialmente a partir do grupo de pertencimento (DUBAR, 1997).

A identidade seria, portanto, construída na relação, na configuração e no jogo com os outros indivíduos do próprio DEGASE (ELIAS, 1994). Deste modo, temos como hipótese, que não há como privilegiar o indivíduo – *instrutores* das oficinas - ou a sociedade – DEGASE – pois segundo nosso pressuposto teórico (ELIAS, 1994), o importante é superar a antinomia entre indivíduo e sociedade; ou ainda analisar o DEGASE segundo uma configuração social em que os *instrutores* das oficinas, acreditamos, possuiriam um importante papel profissional.

Pretendeu-se pensar na identidade social do *instrutor* que atua no sistema socioeducativo a fim de que entendêssemos a sociedade do DEGASE, pois partimos do pressuposto de que seja fundamental compreendermos os diferentes processos de socialização que são experimentados pelos próprios *instrutores* nas oficinas oferecidas pela instituição, posto que “a identidade é um produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1997, p. 13).

Precisamos considerar, inclusive, a trajetória individual objetiva e subjetiva daquele que tem por ofício profissionalizar e socioeducar no DEGASE, visto que os dois modos de trajetória interferiram no perfil identitário profissional dos *instrutores* das oficinas. Segundo Dubar (1998), as trajetórias sociais, portanto, encontram-se constitutivamente relacionadas com o processo biográfico. Daí a proposta de se entender as posições sociais que os *instrutores* ocuparam durante, principalmente, sua vida escolar e profissional progressa e quais os relatos biográficos que são por eles produzidos, pois acreditamos que o indivíduo apresenta uma *identidade para outrem*:

O modo de pensar e tornar operacional esta distinção entre identidade pessoal e identificação social dá margem a múltiplos desdobramentos e permite caracterizar não apenas as grandes teorias da socialização na literatura das ciências sociais como também as concepções correntes, subjacentes aos discursos comuns (DUBAR, 1998, p.2).

Verifica-se, assim, que o *outro* tem influência sobre a construção da identidade do sujeito; posto que o indivíduo passe a ter consciência de si mesmo a partir da relação com o *outro*. Para Dubar (1998), a identidade, nesse caso, não é algo dado; mas um processo dinâmico que se constitui por meio do diálogo e da interação social. E foi, justamente, dessa maneira que procuramos compreender nossos entrevistados: “a partir de la hipótesis de que las situaciones de trabajo determinan las formas de identificación de los trabajadores” (DUBAR, 2001, p. 8).

Nessa perspectiva, a identidade dos *instrutores* seria produzida de forma relacional através de diversos vínculos e trajetórias sociais que eles, porventura, puderam construir: “um operário filho e neto de operário não tem o mesmo *habitus* que um alto executivo, filho e neto de empresário [...] a ancoragem de cada um em sua classe induz certas disposições homólogas” (DUBAR, 1998, p.4).

Cabe ressaltar que a identidade dos *instrutores* pode ser melhor entendida caso se tenha em mente o conceito de trajetória que se consolida por meio de um campo de possibilidades (VELHO, 2003) que se apresenta aos sujeitos. Em outras palavras, acreditamos que apesar de não se encontrarem em campos abertos (VELHO, 2003), as trajetórias dispõem de múltiplos caminhos dentro de um campo de possibilidades que, inclusive, é tecido no interior das próprias configurações sociais que cercam esses mesmos campos de possibilidade.

Assim, a trajetória dos *instrutores* passa a ser entendida por meio de projetos que pressupõem escolhas individuais conscientes ou inconscientes:

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Suas pertinência e relevância serão definidas contextualmente (VELHO, 2003, p. 46).

Deste modo, a análise da identidade a partir da trajetória profissional e da socialização dos indivíduos – *instrutores* das oficinas – encontra-se ligada ao contexto e às opções do sujeito, pois se entende que a própria individualidade é construída socialmente (BOURDIEU, 2006).

Observa-se, assim, que a individualidade faz parte de uma configuração de valores da sociedade moderna: “não podemos compreender uma trajetória sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou” (BOURDIEU, 2006, p. 190). Neste sentido, acreditamos que seja o campo de possibilidades sociais e culturais que orienta a fabricação das trajetórias dos *instrutores*.

Buscamos, portanto, a “análise das trajetórias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades” (VELHO, 2003, p. 40); visto que o homem moderno seja constituidor de sua própria história e não mais se defina como um ser constituído pelo seu grupo social de origem, que pelas próprias circunstâncias históricas não dão aos indivíduos grandes possibilidades

de ação. Todavia, mesmo nos dias de hoje, as escolhas individuais, apesar de sabermos de seu peso e valor, são limitadas pelo campo social e profissional.

Nesta perspectiva, os sujeitos – *instrutores* das oficinas – têm autonomia para construir sua trajetória prospectiva, mas suas ações dependem do campo de possibilidades (VELHO, 2003). Além disso, tanto a identidade profissional dos *instrutores* quanto suas margens de manobra estão dentro de uma configuração específica: o DEGASE.

Desta forma, pretendemos compreender o perfil identitário dos *instrutores* que atuam nas oficinas do DEGASE a partir do contexto em que estão inseridos, uma vez que “as formas identitárias não podem ser consideradas como formas estáveis, que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem” (DUBAR, 1998, p.7).

Entende-se que por meio desta análise se possa ter um entendimento mais encarnado sobre a própria história do DEGASE, suas oficinas e sua proposta de formação educacional e profissional dos jovens que lá se encontram, mesmo que temporariamente.

1.3 COLOCANDO A “MÃO NA MASSA”: CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

Buscou-se entender a proposta de profissionalização e de socioeducação a partir da identidade e da socialização dos indivíduos – *instrutores* das oficinas – no DEGASE, utilizando a pesquisa de campo, predominantemente, qualitativa. A ênfase neste tipo de pesquisa pressupõe a compreensão do contexto e da visão dos próprios sujeitos para uma possível interpretação dessa realidade.

A pesquisa dita qualitativa prevê, ainda, a observação participante, a entrevista semiaberta e o contato direto e pessoal com o campo investigado. No entanto, essa “ideia de tentar pôr-se no lugar do outro e captar as vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil” (VELHO, 1999, p.124), porque demanda uma distância social e psicológica, principalmente, daquele pesquisador que se encontra profissionalmente vinculado ao seu objeto de investigação.

Desta forma, estamos cientes de que o distanciamento do pesquisador é fundamental no trabalho de campo, visto que – seu – meu - envolvimento pode modificar as conclusões da pesquisa. Precisamos, então, evitar o julgamento a partir de conceitos prefixados. Mas, como conquistamos esse lugar?

Por meio de certas leituras que indicaram que este trabalho pressupôs observar o familiar através de uma “objetividade relativa mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (VELHO, 1999, p.129). Ou seja, sabemos que a subjetividade pode perpassar pelo trabalho de campo à medida que a interpretação é sempre individual e calcada nas experiências e vivências do próprio pesquisador, cabendo a ele relacionar os “dados verdadeiros e objetivos” (VELHO, 1999, p. 130).

Neste sentido, mesmo que a compreensão dos significados do campo de pesquisa se dê a partir da própria maneira de significar do pesquisador, construímos outros caminhos para explicar nosso objeto; leituras que articulassem as teorias e os conceitos de identidade, socialização e trajetória com as próprias entrevistas e as fontes documentais que, aqui, também são utilizadas conforme veremos adiante.

Procuramos, ainda, compreender as condições e os condicionamentos sociais e profissionais daqueles que se dispuseram a participar da pesquisa – os *instrutores* – uma vez que as falas desses entrevistados estivessem associadas as suas trajetórias e as suas posições no espaço do DEGASE.

De acordo com Bourdieu (1997), a relação de pesquisa deve ser baseada num método reflexivo que pressuponha um olhar sociológico que permita perceber os efeitos das estruturas sociais sobre o indivíduo. Neste sentido, o pesquisador deve entender, sobretudo, “o que pode ser dito e o que não pode; as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras” (BOURDIEU, 1997, p.695).

Metodologicamente, cabe ressaltar que este trabalho se encontra em uma escala mais reduzida a fim de que assim se possa ter um entendimento das trajetórias, das socializações e das identidades. Buscou-se, então, “desenvolver uma estratégia de pesquisa que não mais se basearia prioritariamente na medição de propriedades abstratas da realidade histórica” (REVEL, 1998, p.21), uma vez que desconfiamos da abstração.

Pensamos em uma proposição encarnada do DEGASE a partir de seus sujeitos a fim de “construir uma modalidade nova de uma história social atenta aos indivíduos percebidos em suas relações com outros indivíduos” (REVEL, 1998, p.21) e na perspectiva de se compreender em que medida as suas práticas no espaço do DEGASE produzem a socioeducação e a profissionalização de adolescentes em conflito com a lei.

Optamos pela entrevista semiestruturada (Anexo IV), visto que seja um instrumento que permita “mapear práticas, crenças, valores e sistemas bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE,

2004, p. 215). Buscou-se, portanto, um tipo de entrevista que provocasse nos sujeitos investigados – os *instrutores* – uma reflexão sobre suas próprias práticas profissionais e que nos possibilitasse entender seus perfis identitários e os sentidos da profissionalização que é oferecida pelo DEGASE.

Contudo, sabemos que os discursos individuais perpassam por questões de condicionamento social: “o poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras constituem no máximo um testemunho; um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido” (BOURDIEU, 1996, p. 87). Buscamos, então, entender uma linguagem que transcende à singularidade, posto que é produzida a partir da delegação da instituição – DEGASE.

Neste sentido, a linguagem de nossos sujeitos investigados – os *instrutores* – deriva não só de um contexto social, mas da posição ocupada dentro do sistema socioeducativo: “o uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, dependem da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, legítima” (BOURDIEU, 1996, p.87).

As entrevistas com os *instrutores*, assim, foram realizadas no DEGASE após a autorização da Coordenação da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire e Divisão de Estudo Pesquisa e Estágio (ANEXO VI). Em seguida, explicamos aos entrevistados sobre a necessidade de autorização do uso de seus relatos para efeito da publicação do trabalho e os mesmos concordaram com o termo de livre consentimento (ANEXO V).

A partir de seus relatos foi possível compreender suas histórias de vida e suas práticas profissionais, ainda que através das limitações que perpassam pelos discursos institucionais, pois “uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (BOURDIEU, 2006, p.183).

Acreditamos, deste modo, que as entrevistas contribuíram com o entendimento de como os indivíduos – *instrutores* das oficinas – se percebem e dão sentido a sua realidade profissional no DEGASE; o procedimento de coleta de informações através de entrevistas ajudou, portanto, a pensar na lógica interna de um grupo social específico – neste caso, o grupo de *instrutores* do DEGASE.

Além disso, é fato que as trajetórias individuais, ainda que se configurem como uma ilusão biográfica como ressalta Bourdieu (2006) devido às inconstâncias da vida e suas respectivas discontinuidades, possibilitam o entendimento de como as identidades dos sujeitos são construídas socialmente e dentro do contexto do DEGASE.

Para a seleção de nossos entrevistados utilizamos o critério da antiguidade na função de *instrutor*, pois acreditamos que essa escolha deveria se pautar pelo maior tempo de experiência profissional no sistema socioeducativo. Além disso, optou-se por ainda selecionar dois grupos de entrevistados - os que compõem o quadro de funcionários efetivos da instituição e os que se agrupam entre os contratados, sejam por uma ONG ou instituição privada, na medida em que cremos que do estudo comparativo entre esses dois grupos pudesse emergir uma análise mais consistente a respeito do perfil identitário do *instrutor* do DEGASE.

Inicialmente, preferimos entrevistar um grupo de doze *instrutores* e dentre eles, alguns que tivessem vínculo com o SENAI¹⁹ (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) à medida que essa instituição, dentre tantas outras, apresente uma legitimidade já confirmada quando se pensa em uma formação profissional.

Todavia, quando fomos à busca das entrevistas nos deparamos com alguns entraves: a) os *instrutores* mais antigos das oficinas selecionadas haviam saído do DEGASE e só conseguimos contato com um *instrutor* do SENAI que não se sentiu seguro para falar sobre sua experiência no sistema socioeducativo; b) os dois *instrutores* escolhidos do convênio Petrobras/ITN desistiram da entrevista sem explicações quando a proposta foi apresentada; c) o tempo escasso para finalizarmos o trabalho no período proposto – dezembro de 2016 – que nos fez reduzir o número de entrevistas para sete. Ou seja, a dificuldade enfrentada na seleção dos entrevistados, já de imediato, indica as barreiras em se pesquisar essa temática.

Ainda assim, acreditamos que a amostra de sete *instrutores* participantes possibilitou o entendimento das identidades desses sujeitos e as perspectivas de suas práticas profissionais dentro do espaço do DEGASE.

Desta forma, entrevistamos quatro *instrutores* que são servidores públicos e três *instrutores* que atuam nas oficinas que têm parceria com a Petrobras/ITN (Instituto Terra Nova) e com o IPAB (Instituto Plano e Ação Brasileiro), na medida em que essas instituições pressupõem a formação profissional. Assim, torna-se possível entender o DEGASE/suas oficinas, suas propostas de socioeducação e formação para o trabalho através daqueles que com a *mão na massa* tentam concretizar essa política social.

Para a análise das entrevistas, fizemos uma interlocução entre o seu conteúdo e os referenciais aqui utilizados, a fim de que nossa reflexão tivesse embasada nos conceitos

¹⁹ O SENAI foi criado em 1942 “para atender à necessidade de formar mão-de-obra para a indústria, setor econômico em expansão no país, no referido período” (SALES; OLIVEIRA, 2010, p. 12).

de configuração social (ELIAS, 1980), socialização e identidade (DUBAR, 1997, 1998, 2001) e trajetória (DUBAR, 1998; BOURDIEU, 2006; VELHO, 2003). Ao optar por este recurso, levamos em conta a dimensão subjetiva da entrevista e buscamos compreender em que medida a rede de relações que se estabelece no contexto específico do DEGASE interfere na produção de discurso dos *instrutores*.

Além das entrevistas, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa documental para problematizar o nosso objeto de estudo, numa perspectiva relacional entre o aparato jurídico e a sociedade do DEGASE, uma vez que a lei expresse a dinâmica do ordenamento e das práticas sociais; remete-nos, ainda, aos sujeitos e as instituições (FARIA FILHO, 1998a).

Neste sentido, buscou-se compreender a legislação para além de seu ordenamento jurídico; mas, sobretudo, como linguagem e prática social, visto que os dispositivos legais, para nós, sejam construídos e permeados por diversos interesses políticos como ressalta Faria Filho (1998a). Desta forma, as leis produzidas e vinculadas a nossa temática não foram aqui entendidas apenas como um meio de organização da socioeducação, pois acreditamos que a legislação se constitui como “espaço, objeto e objetivo de lutas políticas” (FARIA FILHO, 1998a, p. 92).

Assim, os ordenamentos legais que tratam do sistema socioeducativo foram utilizados não apenas como conformação do campo e das práticas pedagógicas, mas, principalmente, como algo que pressupunha o direcionamento de uma política e ordenação das relações sociais e profissionais no DEGASE.

Para isso, consideramos a legislação a seguir como prática social (FARIA FILHO, 1998a): a Lei nº 8.069/90; o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2006); o PASE²⁰ (Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro, 2010); o PPI²¹ (Plano Político Institucional do DEGASE, 2012); os Projetos Políticos Pedagógicos das duas unidades em que os *instrutores* estão inseridos referentes ao ano letivo de 2015 e os projetos e/ou planos individuais das oficinas investigadas.

Por último, cabe assinalar que, para que o nosso trabalho fosse levado a cabo, foi necessário que nossa análise implicasse não apenas numa abordagem social da legislação,

²⁰ O PASE define as mudanças de conteúdo, método e gestão requeridas para o alinhamento da política de execução das medidas socioeducativas às metas preconizadas pelo SINASE (PPI/DEGASE, 2012, 382).

²¹ O PPI foi criado a fim de instrumentalizar as ações a serem desenvolvidas na socioeducação, bem como orientar a nova forma de pensar e agir de todos os atores envolvidos com o trabalho socioeducativo (PPI/DEGASE, 2012).

mas também num cruzamento entre os dispositivos legais, as leituras dos dados empíricos e os nossos referenciais teórico-conceituais.

Em suma, a intenção de se produzir uma história sobre a construção identitária desse grupo social – *instrutores* do DEGASE – pretendeu trazer à tona uma leitura acerca das trajetórias profissionais desses indivíduos no DEGASE a partir dos referenciais supracitados e por meio das contradições da configuração investigada e da própria vida.

CAPÍTULO 2

O DEGASE E AS OFICINAS: UMA TRADIÇÃO NO MEIO DO CAMINHO

O tema desta dissertação apesar de se achar circunscrito em um tempo presente, encontra-se, visivelmente, assentado na história. Além disso, acreditamos que uma reflexão a respeito da trajetória da assistência à infância e à adolescência no Brasil e seu marco refundador – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – contribui para o esclarecimento de pontos importantes sobre a identidade profissional do *instrutor* do DEGASE, nosso objeto de pesquisa. Em outras palavras, a perspectiva inter-relacional com a qual trabalhamos, sugere que a compreensão da identidade profissional dos *instrutores* das oficinas pode ser melhor definida se analisarmos seu contraponto: a criança e o adolescente que se encontram em situação de risco.

Deste modo, neste capítulo será feita uma breve abordagem histórica da assistência à infância e à adolescência no Brasil a partir das instituições similares ao DEGASE. E se, inicialmente, pretendemos tratar da construção e da circulação do termo *menor* e de como era o ensino de um ofício voltado para jovens que se encontravam em situação irregular; posteriormente, procuramos mostrar que a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente implicou na construção de uma nova tradição quando se pensa nessa questão. Demanda essa que, inclusive, fez-nos refletir sobre as tradições acima descritas se encontrarem em disputa no interior do próprio DEGASE, conforme será salientado no capítulo.

Procuramos, por fim, compreender a consolidação da política de profissionalização do sistema socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro, na medida em que essa reflexão também nos permite definir mais claramente os meandros da identidade profissional daquele funcionário responsável pelas oficinas, bem como a própria proposta do DEGASE para a socioeducação.

2.1 A ASSISTÊNCIA AO *MENOR* EM SITUAÇÃO IRREGULAR: UMA HISTÓRIA “PASSADA”?

A abordagem acerca de como é o ensino de um ofício voltado para adolescentes infratores no DEGASE implica em entender como era esse aprendizado em outros espaços-tempos²² que assistiam, educavam e profissionalizavam o *menor* irregular, visto que uma retrospectiva histórica possibilita tanto o entendimento do processo de institucionalização desses sujeitos quanto a compreensão de quem eram aqueles responsáveis por *cuidar, educar, civilizar e formar* em um ofício esses mesmos sujeitos.

Neste sentido, de acordo com Arantes (1995), considerava-se *menor* em situação irregular aquele que não tinha família e era denominado *órfão ou abandonado*; aquele que não dispunha da proteção da família e era tratado como *menor carente*; aquele que era considerado como *menor de conduta antissocial*, porque seus excessos não eram controláveis; aquele que colocava em risco a segurança e a integridade dos outros, da família ou dele mesmo e era considerado um *autor infracional*; ou ainda um *menino de rua* uma vez que fazia desse espaço o seu local de moradia e de trabalho, porque precisava contribuir com a renda da família; ou porque era considerado um *expulso/evadido* da escola ou fugitivo do seu próprio lar - perambulava pelas ruas - e era visto como *menor perambulante*.

O termo *menor*, desta forma, era atribuído até o século XIX, no Brasil, como sinônimo de criança, adolescente ou jovem a fim de delimitar a faixa etária das responsabilidades civis (LONDOÑO, 1998). Além disso, pode-se observar que o vocábulo era empregado para nomear a criança em situação de abandono ou marginalidade; a infância *solta* que não era tutelada conforme ressalta Arantes (1995).

Por outro lado, segundo Londoño (1998), tanto o termo *menor* quanto *menoridade* foram utilizados por juristas, após a Proclamação da Independência (1822), como determinantes da idade, posto que definissem a responsabilidade penal do indivíduo. Deste modo, a partir do Código Criminal do Império de 1830, com a responsabilidade penal da criança que “podia começar aos 7 ou 9 anos, dependendo do juiz” (LONDOÑO, 1998, p.131); a infância passa do contexto apenas protetivo para também o de “prevenir, tratar, punir e regenerar” (ARANTES, 1995, p.209). Todavia, as crianças e os

²² De acordo com Irma Rizzini (1995), as instituições de caráter educacional e/ou assistencial surgiram ao longo do século XIX e foram denominadas de Casas/Institutos de Educandos Artífices; colônias agrícolas; Asilo para Meninos Desvalidos no Rio de Janeiro, recolhimentos e asilos para meninas e meninos órfãos/desvalidos.

adolescentes não eram regenerados em estabelecimentos específicos de assistência aos *menores*:

Estabelecendo-se que os menores de 14 anos atuavam com discernimento, o código admitia que fossem recolhidos a casas de correção a critério do juiz, até os 17 anos. Isso permitiria que os menores de 17 anos fossem condenados, sendo a *prisão comum* o destino destas crianças (LONDOÑO, 1998, p.131, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, que embora o Código Criminal do Império de 1830 determinasse que os *menores* de quatorze anos fossem considerados inimputáveis em seu artigo 10º; previa também que caso se comprovasse o discernimento do fato, o adolescente poderia ser julgado com menos de quatorze anos e encaminhado às casas correcionais:

Se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda a idade de dezessete anos (BRASIL, 1830, art. 13º).

Desta forma, tanto crianças quanto jovens que cometiam algum ato indesejável eram presos em casas de correção, como criminosos comuns, como destaca Londoño (1998). Somente após a segunda metade do século XIX, há uma preocupação do Estado no que diz respeito à assistência da infância que era suscetível ao ócio, que circulava nas ruas e que causava desconforto à população:

Para a população de rua, considerada infância perigosa pelos reformistas, começaram a ser criadas, ao final do século XIX e primeiras décadas do XX, instituições especializadas [...] que os recebiam visando educá-los pelo e para o trabalho (RIZZINI, Irma; 2004, p. 167).

Para elucidar mais ainda essa questão, cabe salientar o papel da Igreja nesse período: fornecia assistência às crianças abandonadas através do trabalho desenvolvido nas Santas Casas de Misericórdia, onde por meio da Roda dos Expostos a criança em situação de abandono era acolhida. Princípio esse que denominado de Sistema da Roda²³ (ARANTES, 1995) permanece existindo ainda nos tempos da República.

²³ De acordo com Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), o sistema da Roda dos Expostos foi uma modalidade de atendimento a bebês abandonados “surgido no período colonial por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia e somente extinto na República” (p. 23). A Roda apresentava o “formato de um cilindro, com um dos lados vazados, assentado num eixo que produzia um movimento rotativo [...]. A utilização desse tipo de engrenagem permitia o ocultamento da identidade daquele (a) que abandonava. A manutenção do

O Sistema da Roda foi trazido para o Brasil no século XVIII a fim de dar conta de crianças recém-nascidas que eram abandonadas. Contudo, o cuidado dessas crianças estava atrelado a perspectiva do trabalho produtivo e do trabalho forçado; pois os expostos que eram recolhidos e assistidos pelo sistema eram conduzidos ao trabalho precoce e explorador ao final de suas diferentes etapas como coloca Eva Faleiros (2011). Esse sistema, assim, tinha como objetivo orientar crianças expostas e órfãs para, em seguida, transformá-las em uma classe produtiva.²⁴

O surgimento das primeiras instituições asilares que tinham como objetivo a educação e a profissionalização desse público infanto-juvenil ocorre no Brasil Império. Todavia, o ensino de ofícios na maioria dos estabelecimentos que acolhiam as crianças identificadas como abandonadas, órfãs, necessitadas ou viciosas, por sua vez:

Não apenas era o mínimo suficiente para a incorporação da criança nos postos mais baixos da hierarquia ocupacional, como também era atravessado por subdivisões das próprias categorias de órfãos, abandonados e desvalidos – como por exemplo órfão branco e órfão de cor, filho legítimo e ilegítimo, pobre válido e inválido, criança inocente e viciosa (ARANTES, 1995, p.195-196).

Os asilos, mantidos pelo governo imperial, não tinham, apenas, a finalidade de ministrar o ensino elementar e profissionalizante, mas também tinham como intenção a segregação dos ditos *menores* e o distanciamento desse público da convivência social.

A carta de uma mãe que tem o filho no Asilo de Meninos Desvalidos²⁵, endereçada à autoridade Imperial em 1881, por exemplo, traz à tona algumas tensões desses estabelecimentos do tipo asilar: “nós quando botamos nossos filhos lá foi para eles terem educação, e não para servirem como negros carregando pedra na cabeça” (Carta anônima manuscrita por uma mãe, *apud* SOUZA, 2009, p.52). Verifica-se, portanto, que o Asilo não se destinava apenas ao ensino moral e profissional, mas também ao trabalho explorador que formaria cidadãos úteis:

Depreende-se que a expressão cidadãos úteis traduziria os anseios dos dirigentes para a construção de uma nova configuração social: a

segredo sobre a origem social da criança resultava da relação promovida entre abandono de crianças e amores ilícitos” (GONÇALVES, *apud* ARANTES, 1995, p. 191).

²⁴ Os expostos assistidos pelo Sistema da Roda deviam ressarcir seus criadores ou o Estado dos gastos feitos com sua criação (FALEIROS, Eva; 2011, p. 220).

²⁵ O Asilo dos Meninos Desvalidos foi criado em 1875 pelo Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira; a instituição admitia menores com idade entre 6 e 12 anos e não aceitava os que tivessem defeitos físicos que impedissem o estudo ou a aprendizagem de ofícios e “se durante três anos um asilado não tivesse aprendido o que dele se esperava, seria despedido” (CUNHA, 1979, p.11).

presença de um trabalhador livre e qualificado, mesmo que em condições adversas, para exercício do trabalho disciplinado (SOUZA, 2009, p.52).

Tratava-se, então, de aproveitar esses meninos de forma produtiva no Asilo; de mobilizá-los para o trabalho através dos mestres de ofício que eram contratados para dirigirem as oficinas existentes na instituição como ressalta Cunha (1979).

Nesse caso, se através de Cunha (1979) concluímos que a instrução direcionada para o trabalho era também um meio de disciplinar rigidamente os aprendizes, na medida em que afirma que “a disciplina era bastante severa, embora o estabelecimento não fosse uma instituição propriamente correcional” (p.11); também nos indica algo precioso para o nosso trabalho. Mostra-nos que, ao longo do tempo, o *instrutor* da oficina – aquele que hoje, entre outras funções, é o responsável pela formação profissional do jovem que se encontra em cumprimento de medida restritiva e/ou privativa de liberdade no DEGASE – era no passado denominado de *mestre de ofício*, numa clara referência às corporações de ofício da Idade Média. Enfim, indica-nos que a identidade profissional desse *instrutor* do DEGASE remonta não apenas o século XIX, mas, inclusive, os tempos medievais; aspecto que veremos mais adiante no capítulo três.

A assistência aos *menores* vincula-se, portanto, ao trabalho que era não apenas produtivo utilizado como meio de instruir os meninos para o ofício, mas também ao trabalho exploratório que contribuía com a ocupação do tempo e do espaço a fim de que se mantivesse a disciplina na instituição (SOUZA, 2009). Além disso, o ensino de um ofício voltado para os desvalidos funcionava como uma estratégia de se manter “a obediência, o respeito à hierarquia e a promoção da civilidade dos costumes” (RIZZINI, Irma; 2004, p. 163) nos internatos.

Ao longo do tempo, a educação profissional voltada para crianças e adolescentes que não tinham escolha, como os provenientes das *rodas* e os *menores* em situação de vulnerabilidade, apresenta um caráter moralizador e assistencialista, conforme os autores citados.

As primeiras legislações que tratam da defesa do direito da criança e do adolescente surgem, apenas, a partir do século XX. Assim, em 1913, é criado o Instituto Sete de Setembro²⁶, que recebia não só *abandonados* como *delinquentes* como dispõem os artigos 1º e 4º, respectivamente, do decreto nº 21.518/32:

²⁶ Denominação dada ao Abrigo de Menores do Distrito Federal a partir do Decreto nº18.923 de 30 de setembro de 1929.

O Instituto Sete de Setembro é destinado a recolher, em depósito, por ordem do juiz de Menores, até que tenham conveniente destino, autorizado pelo mesmo juiz, os *menores abandonados* nos termos da lei [...] os *menores delinquentes*, em casos especiais, quando enviados a esse Instituto, permanecerão apenas o tempo necessário à observação médico-psicológica e exame pedagógico, depois do que deverão ser fotografados, identificados e encaminhados ao juiz de menores para o conveniente destino (BRASIL, 1932, grifo nosso).

Pode-se observar que, a partir do decreto nº 21.518/32, o Instituto Sete de Setembro embora represente a proposta de um novo regulamento para assistência à infância e à adolescência ainda pressupõe o isolamento deste público e sua respectiva permanência na instituição, uma vez que os *menores* declarados abandonados podem ser internados ou permanecer no Instituto de acordo com o artigo 5º e podem ficar, inclusive, separados de toda comunidade como prevê o artigo 8º deste mesmo decreto.

A prática do isolamento de *menores*, no século XX, também era prevista no regulamento da Escola João Luiz Alves criada através do decreto nº 17.508 de 1926; a assistência e a proteção dos adolescentes de sexo masculino que se encontravam entre 14 e 18 anos²⁷ pressupunham não só o isolamento, mas a punição daqueles que eram considerados indisciplinados conforme o artigo 14º do Decreto nº 17.508 que dispõe sobre as *penas* aplicáveis aos *menores* que incorressem em faltas como:

Más notas; retirada da aula com ponto marcado; privação de recreio e de alguns exercícios; trabalho de escrita; proibição de correspondência ou de visita; detenção na sala de inspetoria; recolhimento, até 15 dias no máximo, a um compartimento de isolamento, do qual sairá somente para as aulas e alguns trabalhos (BRASIL, 1926).

A partir de 1927, há um avanço no que diz respeito à legislação específica que trata da assistência infanto-juvenil; entretanto a política de isolamento e de repressão ainda permanece, uma vez que o decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 que dispõe sobre o primeiro Código de Menores relaciona abandono à delinquência e “incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista” (FALEIROS, Vicente; 2011, p. 47).

Desta forma, apesar de o Código de 1927 garantir que o *menor* de quatorze anos não fosse submetido a processo penal de natureza alguma; eliminando, inclusive, a

²⁷ De acordo com o artigo 2º do decreto 17.508 de 4 de novembro de 1926, a Escola João Luiz Alves tinha a incumbência de *regenerar pelo trabalho*, pela *educação* e pela *instrução* os menores do sexo masculino, de mais de 14 e menos de 18 anos de idade que fossem julgados pelo juiz de menores (BRASIL, 1926, grifo nosso).

questão do discernimento prevista no Código Criminal do Império de 1830 e de determinar que o adolescente entre 14 e 18 anos fosse submetido a processo especial (FALEIROS, Vicente; 2011); considera tanto *abandonados* quanto *delinquentes* como *menores delinquentes* conforme o artigo 68º.

Pouco mais de dez anos depois, em 1941, cria-se o SAM²⁸ (Serviço de Assistência a Menores) com a finalidade de substituir o Instituto Sete de Setembro. Entretanto, essa mudança ratifica o princípio de que o sistema deveria manter o objetivo anterior de assistir *menores abandonados* e *delinquentes*. Portanto, de acordo com Irma Rizzini (2011), o SAM não representa um avanço em relação à assistência aos *menores* e seu decreto-lei não traz novidade alguma para o campo das ideias e das práticas de atendimento. Em outras palavras, quase na metade do século XX, a política para esse agrupamento juvenil no Brasil é praticamente inalterada, forçando a fixação de um preconceito social em relação àqueles que se encontravam sujeitos a esse tipo de política social.

Nota-se, inclusive, que embora os princípios do SAM sejam voltados para educação e instrução dos *desvalidos* e dos *delinquentes* como pressupõe o artigo 2º do decreto-lei nº 3.799/41; o que se configura, no período, são abusos contra os internos, corrupção e a prática do clientelismo:

Existiam educandários contratados que atendiam “falsos desvalidos”, crianças de famílias com recursos, que através do “pistolão” ou de outras formas de corrupção, internavam seus filhos diretamente nos melhores educandários (RIZZINI, Irene; PILOTTI, 2011, p. 26).

No ano de 1964, a assistência à infância passa a ser uma questão de segurança nacional e cria-se a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), através da Lei 4.513/64, com o objetivo de superar o paradigma do SAM. Será? Cabe-nos perguntar.

A fundação, entretanto, prevê o incentivo à pesquisa e à realização de “estudos, inquéritos e pesquisas, promovendo cursos, seminários e congressos” (BRASIL, 1964, art. 7º) com o objetivo de reintegrar o *menor* não só à família, mas também à comunidade. Nasce aqui, pelo menos em relação às ideias e às finalidades, uma proposta que procura dar outro rumo a essa questão.

²⁸ Quando o SAM foi criado, suas ações se limitavam à Capital da República. A partir de 1944, o serviço adquire âmbito nacional e passa a assistir aos menores desvalidos e infratores (RIZZINI, Irma; 2011, p.265).

A FUNABEM é criada, então, com o propósito de resolver a problemática da assistência infanto-juvenil, uma vez que tivesse como finalidade a reintegração do adolescente. E apesar de indicar a possibilidade de reintegração, acaba sendo extinta²⁹ assim como o SAM devido aos maus-tratos de *menores* e as condições físicas inadequadas de seus prédios (FALEIROS, Vicente; 2011). Enfim, chega-se ao final dos anos 80 sem uma solução para essa questão que cada vez mais ganha visibilidade social.

Em 1979, surge o novo Código de Menores que trata do *menor* em situação irregular; o *menor* privado de condições essenciais à sua subsistência, de saúde e de instrução por falta ou omissão de seus pais ou responsáveis; bem como pela situação de maus-tratos ou castigos imoderados, em perigo moral, falta de assistência legal ou, ainda, pelo desvio de conduta resultante da grave inadaptação familiar ou comunitária e autoria da infração penal de acordo com o artigo 2º da Lei nº 6.697/79.

Todavia, o referido código ainda mantém a mesma mentalidade das leis promulgadas anteriormente sobre essa questão. Ressalta, inclusive, a necessidade de se criar um instrumento de controle social tanto da infância quanto da adolescência que, para os legisladores, eram consideradas vítimas da omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado no que diz respeito aos seus direitos básicos. Finalmente, se por um lado o código previa que as crianças e os adolescentes podiam ser vítimas de maus-tratos, também pressupunha que a solução para esse problema deveria ser dada por meio de ações efetivas de controle social.

No entanto, o reconhecimento efetivo de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

De acordo com a premissa de proteção integral disposta na Constituição Federal de 1988 e na Lei 8.069 de 1990 que prevê crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e que os reconhece como pessoas em desenvolvimento, cabe pensar nessa questão a partir de um novo ponto de vista. Não só segundo a profissionalização desses jovens, mas também a partir do próprio princípio de cidadania exposto na Constituição de 1988. Cabe, portanto, a esta dissertação refletir acerca de como essa premissa é desenvolvida, atualmente, no DEGASE. Como essa instituição leva a cabo essas ideias?

²⁹ A extinção da FUNABEM ocorre em 1990 quando é criada a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA) que assume a partir desse período a “missão de apoiar a implantação da nova legislação no país” (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma; 2004, p.48).

De imediato, podemos dizer que o aprendizado de ofícios no DEGASE também é realizado num espaço específico – a oficina - assim como ocorria em instituições históricas que funcionavam em regime de internato. Há, inclusive, algumas oficinas que são oferecidas pelo órgão³⁰ e que eram propostas no século XIX; como, por exemplo, a de marcenaria e de música (SOUZA, 2009). Indicam que o passado ainda ecoa no presente quando se percebe a valorização de um ofício ligado ao trabalho manual e ao aprendizado da música como algo necessário para serenar os ânimos daqueles que vivem confinados.

No que diz respeito ao ensino da música, há registro de como era a rotina da banda de música no estabelecimento asilar:

Quanto à acusação de serem os meninos que compõem a banda de música obrigados, mais vezes que lhes permitem as forças, apresentarem-se os exercícios musicais mesmo no estabelecimento, fora dele e em festas, em apresentações de muitas horas, a ponto de ficarem exaustos; não se lhes dando para reparar as forças depois de tantos exercícios, senão um pão de má qualidade (Queixa contida no relatório de um Comissário do Governo no Asilo dos Meninos Desvalidos; *apud* SOUZA, 2009, p. 54).

Verifica-se, através das queixas que eram feitas pelas mães, que a instituição não tinha apenas como objetivo a educação voltada para os ofícios manuais e culturais, pois as cartas denunciavam o exercício de atividades exaustivas e, sobretudo, que não eram apropriadas para os meninos como o carregamento de pedras exposto no relato de uma mãe.

Segundo Irma Rizzini (2004), o início da vida profissional da criança era marcado por maus-tratos e humilhações; o tratamento disciplinar dado aos aprendizes era semelhante ao que era dado aos escravos, posto que os meninos que saíam de suas casas para conviver com os mestres de ofício eram submetidos a uma rígida disciplina que pressupunha, inclusive, castigos corporais.

Essa história *passada*, registrada nesse item, ainda pode ser observada no atendimento socioeducativo de hoje, já que o sistema continua permeado pelo regime disciplinar e pelo controle. É fato, entretanto, que essa ação não mais coexiste com a perspectiva proposta pelo regime da escravidão, posto que o DEGASE, hoje pautado pelo

³⁰ Oficinas previstas no Anexo III.

ECA não pode transgredir a lei; tendo, portanto, como princípio a proteção integral dos adolescentes infratores.

Contudo, sabemos que a força da lei não apaga os rastros do passado facilmente. E, ao mesmo tempo que os ecos do passado ressoem no DEGASE, contraditoriamente, seu plano de atendimento ressalta a necessidade de se elaborar uma orientação do regime disciplinar para os jovens que ali cumprem suas medidas restritivas e/ou privativas segundo os princípios do direito do cidadão:

O PASE/RJ terá como objetivos específicos [...] elaborar, para cada unidade ou programa de atendimento, um Guia do Educando, de modo a possibilitar-lhe o pleno conhecimento de seus direitos, deveres, recompensas e sanções constitutivos de regime disciplinar em que ele se encontra inserido (PASE/RJ, 2010, p.7).

Neste sentido, busca-se refletir em que medida as oficinas do DEGASE se aproximam e/ou se distanciam das instituições históricas que eram responsáveis pela assistência à infância e à adolescência no Brasil e como esse atendimento continua vinculado ao mundo do trabalho, uma vez que o DEGASE ainda apresente as dimensões de um estabelecimento asilar do século XIX: “a casa que abriga, a escola que instrui/educa e as oficinas que profissionalizam” (SOUZA, 2009, p.46) os adolescentes em cumprimento de medida de internação e de semiliberdade no Estado do Rio de Janeiro.

2.2 O ECA: CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA TRADIÇÃO

A assistência à infância e à adolescência no Brasil é, historicamente, marcada por um debate em torno do controle social, da vigilância e da repressão do *menor* em situação irregular. Até o início do século XX, não eram assegurados os direitos fundamentais de crianças e de adolescentes; os *menores* eram reconhecidos como meros objetos de intervenção. A categoria do *menor* divide, inclusive, a infância:

Constrói-se uma categoria específica – a do menor – que divide a infância em duas e passa a simbolizar aquela que é pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou em perigo de o ser. Em seu nome justificar-se-á a criação de um complexo aparato médico-jurídico-assistencial cujas metas eram definidas pelas funções de prevenção, educação, recuperação e repressão (RIZZINI, Irene; 1997, p. 29).

A partir da década de 1980, numa perspectiva de redemocratização do país, se inicia uma nova fase de descentralização política e administrativa, que enfatiza os direitos individuais e coletivos e que pressupõe a participação e a organização social como princípios fundamentais para a consolidação da democracia.

Neste contexto, em 1988, a Constituição Federal regulamenta a proteção integral da criança e do adolescente e impõe à família, à sociedade e ao poder público o dever de assegurar a esses sujeitos os direitos: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

A criação do ECA em 1990 constitui, portanto, um marco no que diz respeito à compreensão da criança e do adolescente como cidadãos com amplos direitos; pois representa uma nova tradição³¹ marcada pela cidadania, pela garantia de direitos, pela participação da sociedade civil e pela descentralização político-administrativa à medida que revoga o Código de Menores de 1979 e rompe com a concepção anterior de assistência voltada para doutrina da situação irregular.

No âmbito da política de atendimento ao adolescente infrator, a regulamentação do ECA representa uma mudança expressiva em relação às legislações anteriores; uma vez que os jovens eram apreendidos, por exemplo, por se encontrarem nas ruas. Eram, portanto, considerados *abandonados* ou *delinquentes* que deveriam, nesse caso, ser ajustados à ordem social para uma futura convivência em sociedade.

Verifica-se, portanto, que a partir da Lei 8.069/90 o adolescente não pode mais ser apreendido de forma arbitrária e subjetiva e a privação de sua liberdade deve estar pautada na lei como pressupõe o artigo 106: “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em *flagrante de ato infracional* ou por *ordem escrita e fundamentada* da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Pode-se observar a partir dessas medidas o caráter inovador da Lei 8.069/90, sobretudo, no que diz respeito ao acesso à justiça, na perspectiva da proteção individual referente às crianças e adolescentes; pois o ECA garante, formalmente, por exemplo, o acesso à educação e à saúde a esse grupo social.

³¹ Consideramos, aqui, o ECA na perspectiva de uma *tradição inventada* como “um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas” (HOBSBAWM, 1984, p.9); uma vez que o Estatuto apresenta novas dimensões jurídicas, sociais, políticas e pedagógicas a partir do princípio da participação coletiva.

Nesta perspectiva, a Lei nº 8.069/90 se configura como um novo paradigma de proteção integral voltado para a população que se encontra entre 0 e 18 anos de idade, à medida que dispõe tanto sobre as medidas protetivas³² que são direcionadas às crianças até doze anos quanto sobre as medidas socioeducativas voltadas para os adolescentes que praticam atos infracionais³³ e que têm idade entre doze e dezoito anos. Além disso, o ECA reconhece crianças e adolescentes não mais como *objetos* de direito, mas como *sujeitos* de direito de acordo com seu artigo 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

A Lei 8.069/90, assim, universaliza as medidas protetivas ao grupo de crianças e adolescentes por meio de uma política de atendimento que se constitui em forma de rede³⁴ e pressupõe a integração de ações governamentais e não-governamentais. Deste modo, o ECA traz à tona um reordenamento institucional da promoção, do controle e da defesa de direitos (BRASIL, 1990).

Ao colocar a necessidade de se respeitar crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento e ressaltar o valor desse agrupamento infanto-juvenil, bem como reconhecer a sua situação de vulnerabilidade; a Lei 8.069/90 promove não apenas mudanças referenciais e paradigmáticas, mas sobretudo uma contraposição a um passado de controle e de exclusão social.

Além disso, o ECA representa um avanço em relação à defesa e a promoção dos direitos de jovens infratores que cumprem suas medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade, bem como daqueles que cumprem as medidas em meio aberto através da prestação de serviço à comunidade:

A mudança de paradigma e a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente ampliaram o compromisso e a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil por soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida (BRASIL, 2006, p. 17).

³² As crianças, até doze anos de idade, que praticam atos infracionais podem ser encaminhadas ao Conselho Tutelar e são aplicadas as medidas, exclusivamente, *protetivas* (BRASIL, 1990, grifo nosso).

³³ De acordo com o artigo 103 da Lei 8.064/90, considera-se *ato infracional* a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por criança ou adolescente.

³⁴ A *rede* na perspectiva de “entrelaçamento dos fios” (HOUAISS, 2009, p. 638), visto que é composta por pessoas e instituições diversificadas com funções específicas dentro de um contexto.

Pode-se, ainda, observar que a Lei 8.069/90 não só estabelece as diretrizes para aplicação das medidas socioeducativas³⁵, como também aponta uma nova direção para socioeducação, uma vez que pressupõe que as práticas educativas predominem sobre os aspectos da punição em seu artigo 100: “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas” (BRASIL, 1990).

A doutrina de proteção integral ressalta, inclusive, que embora os adolescentes possam ser responsabilizados por seus atos infracionais, não se admite em hipótese alguma a prestação de trabalho forçado (BRASIL, 1990). Neste sentido, mesmo que o dispositivo legal estabeleça os deveres e as respectivas sanções cabíveis para o jovem infrator pressupõe que a política socioeducativa tenha um caráter, preponderantemente, pedagógico como se pode observar, inclusive, no ordenamento jurídico do SINASE:

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, uma vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada a garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações socioeducativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica (BRASIL, 2006, p.53).

O ECA a partir de sua natureza pedagógica, propõe, principalmente, o desenvolvimento físico, moral e social desses adolescentes a fim de que reconheçam seus próprios erros e que reparem o dano cometido como se pode verificar no artigo 116 “a autoridade poderá determinar que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima” (BRASIL, 1990).

No entanto, a aplicação de uma medida privativa de liberdade cabe apenas em casos previstos como grave ameaça (BRASIL, 1990). Quando se verifica a prática do ato infracional, a autoridade pode, ainda, aplicar ao adolescente outras medidas previstas no artigo 112 do ECA como advertência; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de liberdade; internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Prioriza-se, assim, a partir do ECA, as medidas aplicáveis em meio aberto como a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida em detrimento das medidas

³⁵ Os estados são responsáveis pelas medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade, enquanto os municípios são responsáveis pelas medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade (BRASIL, 2012). Cabe ressaltar, ainda, que as medidas de internação e de semiliberdade, no Estado do Rio de Janeiro, são executadas pelo DEGASE.

restritivas de liberdade como as de internação e de semiliberdade, posto que essas medidas de restrição e de privação devam ser aplicadas somente em caráter de excepcionalidade.

A Lei 8.069/90 enfatiza, então, o acompanhamento da vida social do adolescente infrator, seja no espaço escolar, no ambiente familiar ou no trabalho através das medidas em meio aberto, uma vez que elas representem uma efetiva “inserção social, na medida em que possibilitam uma maior participação do adolescente na comunidade, e, ao contrário das mais gravosas, não implicam em segregação” (BRASIL, 2006, p.33).

Em suma, a promulgação de uma lei, entretanto, não muda os rumos da história e requer, inclusive, uma legitimação social (PASSETI, 1999) que há de ser viabilizada, principalmente, por meio daqueles que se sentem comprometidos com essa causa. Neste sentido, a educação para cidadania prevista no ECA não é o suficiente para a efetiva garantia do direito de proteção integral de crianças e adolescentes; a lei por si só não garante o seu cumprimento, é preciso que haja um reconhecimento da sociedade para que ela seja efetiva.

Além das considerações acima que explicitam o caráter inovador do ECA, precisamos levar em conta a própria história desse tipo de política pública cuja tradição é marcada pelas práticas corretivas e/ou punitivas que não conseguem ser eliminadas de uma hora para outra. Neste sentido, é preciso compreender a trajetória desse tipo de empreendimento legal, bem como sua lógica de funcionamento, uma vez que a lei precisa ser tanto legítima quanto legitimada pela própria sociedade que a produz (FARIA FILHO, 1998a).

Essa compreensão da lei, inclusive, entende que os dispositivos legais não se constituem sem tensão. Assim, as proposições formuladas em torno da cidadania a partir da Lei 8.069/90 não se colocam de um modo consensual e implicam em entender que embora essas concepções possibilitem um redirecionamento da política voltada para crianças e adolescentes e a construção de uma nova tradição, não alteram sozinhas a realidade social.

As mudanças na sociedade são possíveis, apenas, quando há o efetivo exercício dos direitos previstos na legislação. O ECA, portanto, deve ser pensado a partir de suas múltiplas dimensões e não só como um campo de expressão e imposição (FARIA FILHO, 1998a); uma vez que ao revogar a antiga concepção de caráter assistencial-repressivo, consolida uma nova tradição para crianças e adolescentes marcada pela garantia de direitos e pela proteção integral.

Nesse caso, cabe-nos perguntar: em que medida o DEGASE, enquanto órgão que se responsabiliza por adolescentes em conflito com a lei, pratica e desenvolve em seu interior os princípios presentes no ECA? Qual é o papel das oficinas na formação da cidadania desses jovens?

2.3 O DEGASE: TRADIÇÕES EM DISPUTA

De acordo com os versos de Drummond no poema *Uma pedra no meio do caminho* (1967), percebemos uma inter-relação entre o caminho e a pedra; uma vez que não existe pedra se não há caminho, tampouco há caminho quando não há pedra. E no nosso caso, foram as *pedras* históricas que nos conduziram à reflexão de outros caminhos para a socioeducação; foi pelo caminho que pensamos na existência das pedras, mas também pelas pedras que construímos esse caminho de análise.

Neste sentido, na investigação aqui empreendida, buscamos compreender o DEGASE a partir da configuração de seus sujeitos profissionais através de um olhar, para além das *retinas fatigadas*, que possibilitasse a percepção das tradições em disputa neste espaço.

Em outras palavras, entendemos que a instituição socioeducativa se constitui como um lugar de múltiplas relações e de mudanças, na medida em que sua trajetória se encontra marcada por diferentes interpretações sobre essa questão. E se antes o caráter punitivo prevalecia; o ECA é criado para alterar essa premissa e, assim, apesar de redirecionar sua política de atendimento para a doutrina de proteção integral (PASE, 2010), sabemos que essa caminhada ainda apresenta uma *pedra* no meio do caminho: uma tradição marcada por “ideias e práticas do passado” (RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma; 2004, p.13).

Além disso, é fato que a própria perspectiva socioinstitucional do DEGASE também se apresenta a partir de um ponto de vista voltado para as “medidas de contenção e segurança” (PASE, 2010, p. 4). Desta forma, o ECA não pressupôs o fim dessa trajetória marcada pelo preconceito; apenas indica um caminho que deve ser perseguido a fim de que as velhas práticas se tornem cada vez mais passado.

Neste sentido, embora o DEGASE tenha a iniciativa de romper com o tipo de assistência correccional-repressiva do passado reconhece que esses modelos de atendimento ainda perpassam pelo sistema socioeducativo:

A visão do PASE/RJ, enquanto estratégia de contextualização do SINASE à dura realidade do envolvimento de adolescentes no quadro das atividades criminais no Estado do Rio de Janeiro, será a de superar o equilíbrio catastrófico, hoje vigente em grande parte do território nacional, entre os modelos correcional-repressivo, assistencial-repositivo e socioeducativo, que continua vigendo entre nós (PASE, 2010, p.5).

A política pública do DEGASE, neste caso, ainda que tenha seus fundamentos baseados nos princípios de liberdade e de solidariedade humana previstos no artigo 2º da Lei nº 9.394/96 continua sendo implementada em espaços que privam e restringem a liberdade infanto-juvenil. Desta forma, a educação promovida em situação de privação de liberdade consiste numa justificativa para punir o adolescente infrator, uma vez que a privação afasta, principalmente, esse jovem do ambiente familiar e social:

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação recebe como sanção a privação de liberdade do convívio com a sua família e comunidade. Entretanto, para que se assegure o seu direito de cidadania e os danos não sejam ainda maiores, a entidade e/ou programa de atendimento deve garantir que o adolescente tenha acesso aos seus demais direitos (BRASIL, 2006, p. 60).

Essas premissas, além disso, materializam-se na própria concepção arquitetônica de seus prédios, já que se encontra marcada por uma estrutura de confinamento cuja intenção é produzir a *disciplina* e o *controle das diferenças* (FARIA FILHO, 1998b). Pode-se observar, inclusive, que há um distanciamento entre o discurso institucional e as práticas quando consideramos a construção histórica, social e espacial do DEGASE. Daí que seja importante amenizar os efeitos nocivos da privação de liberdade como a ansiedade da separação, a carência afetiva, a baixa autoestima, o afastamento da vivência familiar e comunitária (BRASIL, 2006).

A reflexão acerca do DEGASE como uma configuração social contribui, portanto, com o entendimento de que os sujeitos – *instrutores* – aqui pesquisados estão inseridos num espaço específico que é historicamente marcado por ambiguidades. Mais do que isso, faz-nos ter em mente que essa instituição além de se constituir a partir de sua inter-relação com outros espaços sociais; também é fruto do vigor de certas leis, práticas, atitudes e comportamentos que são constituídos a partir da ação de certos indivíduos que, conjuntamente, se inter-relacionam nesse contexto social.

O DEGASE, portanto, insere-se num espaço-tempo que apresenta uma rede de relações que, segundo nossa hipótese, constitui uma nova fase para a assistência aos

jovens infratores. Entretanto, sabemos que ela mesma contém as marcas de suas próprias circunstâncias históricas que envolvem tanto o seu passado quanto o seu presente, como se pode observar na fala de um *instrutor*:

Teoricamente eles não estão presos, mas estão; porque chama-se alojamento, mas se você olhar o alojamento, se você olhar uma cela é igual. Eles estão presos! Tem lá a grade; a diferença é que realmente o mínimo de dignidade também, é lógico! Dormir, né? Tem uma cama para dormir, um colchão (Lucas, efetivo).

Neste sentido, pensar no DEGASE como um *lugar* ou *cenário* (ESCOLANO, 2000) da socioeducação a partir das relações e das apropriações dos sujeitos – *instrutores* das oficinas - implica em entender não apenas suas identidades e suas práticas profissionais, mas também as tradições que constituem esse espaço e qual o lugar social que o DEGASE ocupa no âmbito da política estadual de proteção do direito, da educação e da profissionalização do adolescente infrator.

Assim, mais uma vez, cabe lembrar que as ações socioeducativas do DEGASE estão inseridas numa *arquitetura institucional* (ESCOLANO, 2000) que é carregada de uma carga semântica de punição ao mesmo tempo que prevê novas perspectivas baseadas na Constituição Federal de 1988, na Lei 8.069/90 e no SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo); tensão essa que, inclusive, explicita a própria ambiguidade das propostas e práticas do DEGASE.

O DEGASE estrutura-se, deste modo, em 1993 na perspectiva de se atender aos princípios constitucionais e, nesse caso, procura estar em conformidade com a política de estadualização que prevê o sistema socioeducativo. O órgão torna-se, portanto, responsável pela execução das medidas socioeducativas privativas e restritivas de liberdade, previstas na Lei nº8.069/90, voltadas para os adolescentes em conflito com a lei. Nasce, deste modo, com a responsabilidade de implementar os desígnios proferidos pelo ECA. Além disso, a partir da interlocução entre o governo federal e o governo estadual, há uma proposta de descentralização político-administrativa da assistência às adolescências infratoras.

O DEGASE substitui, então, a FCBIA³⁶ (Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência) em consonância com as diretrizes político-governamentais de promoção, defesa e garantia de direitos aos jovens infratores. Sua linha de atuação é

³⁶ A FCBIA foi criada em substituição a FUNABEM; com o objetivo de formular, normatizar e coordenar a política de defesa de direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1994).

baseada na proteção integral e o atendimento é norteado pelas políticas dispostas no PASE/RJ³⁷ (2010, p. 2):

I. *Políticas Sociais Básicas*, cuja cobertura deverá ser universal, uma vez que pela Constituição e as leis são “direito de todos e dever do Estado”, como ocorre com a saúde, a educação e a segurança;

II. *Políticas de Assistência Social*, cuja cobertura, em vez de abranger o conjunto da população circunscreve-se tão somente “aqueles que delas necessitem”, ou seja, que se encontrem em estado de necessidade temporária ou permanente.

III. *Políticas e Programas de Proteção Especial* que se incumbem de zelar pela integridade física, psicológica e moral da população infanto-juvenil, independente da condição socioeconômica das crianças e adolescentes atendidos, visando sempre “colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão”, por meio do combate ao abuso e exploração sexual e laboral de crianças e adolescentes, à negligência e à violência na família e nas instituições, exemplos estes das muitas e diversificadas situações de risco pessoal e social a que estão expostas crianças e adolescentes.

IV. *Políticas e Programas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*, como o Ministério Público e a Defensoria Pública, a Justiça da Infância e da Juventude, os Centros de Defesa, o Conselho Tutelar, as Comissões de Direitos Humanos da OAB, as Comissões da Justiça e Paz da Igreja Católica e movimentos eclesiais de outras denominações, além de organismos internacionais comprometidos com os diversos aspectos dos Direitos Humanos, atuando no marco da *proteção jurídicossocial*.

As medidas socioeducativas ocorrem em consonância com as políticas descritas acima e são cumpridas em unidades de semiliberdade denominadas CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) e em unidades de internação intituladas CENSE (Centro de Socioeducação) conforme se verifica na estrutura a seguir:

Unidades de *Semiliberdade*

- CRIAAD Bangu
- CRIAAD Penha
- CRIAAD Santa Cruz
- CRIAAD Niterói
- CRIAAD São Gonçalo
- CRIAAD Duque de Caxias
- CRIAAD Nilópolis³⁸
- CRIAAD Nova Iguaçu
- CRIAAD Barra Mansa
- CRIAAD Volta Redonda
- CRIAAD Cabo Frio

³⁷ Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

³⁸ Essa unidade do DEGASE é exclusiva para meninas em cumprimento de medida de semiliberdade na Capital e Região Metropolitana. No interior, as unidades de semiliberdade são mistas.

- CRIAAD Macaé
- CRIAAD Campos dos Goytacazes
- CRIAAD Nova Friburgo
- CRIAAD Teresópolis

Unidades de *Internação*

- Centro de Socioeducação Dom Bosco (Antigo Instituto Padre Severino)
- Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral (CENSE – GCA/Antigo Centro de Triagem e Recepção)
- Centro de Socioeducação Ilha do Governador
- Centro de Socioeducação Irmã Asunción de La Gándara Ustara (CENSE Volta Redonda)
- Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves (CENSE Campos)
- Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa³⁹ (Antiga Escola Santos Dumont)

Ademais, há três unidades do DEGASE que são responsáveis pela medida privativa de liberdade e que não tiveram as suas nomenclaturas modificadas para *Centros de Socioeducação*: a EJLA (Escola João Luiz Alves), o ESE (Educandário Santo Expedito) e o CAI-Baixada (Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo).

Diante o já exposto, cabe aqui pensar se o DEGASE, a partir de sua política de atuação, tem produzido um sistema de garantias eficaz, nas diversas unidades mencionadas, segundo o que se encontra preconizado na legislação atual que dispõe sobre a infância e a adolescência. Ou seja, se os princípios do ECA pressupõem uma redefinição da política social que depende não apenas do judiciário e do poder público, mas também de uma rede de profissionais que configura a instituição e que define as práticas e o dia a dia de jovens que cumprem as suas medidas socioeducativas no Estado do Rio de Janeiro; como é, na prática, o cotidiano no interior do DEGASE?

Ao questionarmos os *instrutores* participantes da pesquisa sobre a função social e educacional do DEGASE, constatamos que não há uma integração efetiva dentro da própria estrutura do sistema:

O que eu acho que acontece é que não tem uma rede [...] Muitas vezes eu me pergunto [...] não pode ser um trabalho só daqui de dentro! Tem que ter um acompanhamento e quando a gente quer fazer esse acompanhamento se perde [...] como se fosse assim: aqui você faz isso; aqui você vai ser bom, você vai aprender a fazer isso. Saiu daqui você se vira! E isso me angustia muito, porque seria interessante ter esse acompanhamento; essa continuidade até na semiliberdade (Pedro, efetivo).

³⁹ Essa unidade é exclusiva para as meninas que cumprem as medidas de internação provisória e definitiva.

Pode-se verificar, a partir da colocação do *instrutor*, que o DEGASE ainda que pressuponha a articulação de suas ações (PASE, 2010) não produz uma política de acompanhamento eficaz do adolescente que cumpre a medida socioeducativa. A instituição apresenta-se, inclusive, como um espaço sob o efeito da aparência:

Definir o DEGASE vai ser difícil; porque, assim, eu vejo muita coisa que parece maquiada. É pra inglês ver! Uma situação que eu já me neguei a fazer e o meu coordenador me entendeu perfeitamente do tipo: vem a imprensa aí e a gente precisa ocupar essas salas aí. Eu não vou fazer isso! Eu sou professor! Eu não sou ator [...]! Então, eu não vou pegar aluno para fingir que estou dando aula (Lucas, efetivo).

Quando o *instrutor* argumenta que não concorda com uma pseudo-aula para dar conta de uma demanda do DEGASE, está também resistindo aos constrangimentos colocados pelo sistema à medida que sua recusa não está em sintonia com os interesses da instituição. Daí que seja relevante “tecer uma articulação entre as experiências do sujeito histórico e os constrangimentos sociais e institucionais que restringem, delimitam e delineiam as ações dos indivíduos” (RIZZINI; MARQUES, 2012, p. 20) e refletir sobre o que une os sujeitos em configurações no DEGASE; à medida que indivíduo e sociedade são constitutivos e indissociáveis do mundo humano.

Acreditamos, portanto, que o espaço de profissionalização no DEGASE – as oficinas – pode se reconfigurar a partir dos indivíduos e do contexto como num jogo: “a interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários” (ELIAS, 1980, p.142).

Assim, apesar de as oficinas se encontrarem estruturalmente vinculadas ao DEGASE, temos a hipótese de que sua configuração social permite aos sujeitos que ali se inter-relacionam alguma possibilidade de ação que, quem sabe, pode implicar numa mudança de postura do jovem que se encontra internado. Exemplo desse fato pode ser observado a partir do meu trabalho no CESPEB, uma vez que a oficina de fotografia oferecida pela instituição tenha proporcionado às jovens egressas um *autocolocar-se* diante da vida. Portanto, é fato que as trajetórias das meninas, no DEGASE, nesse estudo, revelaram outros sentidos para a socioeducação (SANTOS, 2011).

Sendo assim, procurou-se analisar a profissionalização dentro das contradições da instituição a fim de se entender como é a ocupação do tempo e do espaço numa instituição socioeducativa a partir das oficinas. Buscou-se, ainda, compreender as mudanças

identitárias daquele profissional que, historicamente, tem estado com a responsabilidade de formar profissionalmente o jovem infrator. Ou seja, os *instrutores* do próprio DEGASE cujas estratégias têm como fim:

Possibilitar ao educando o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuem para a inserção e permanência no mundo do trabalho e para a convivência na sociedade, como cidadão pleno (PPP/CECAP, 2015, p.7).

A reflexão acerca da profissionalização no DEGASE pressupôs, ainda, o entendimento dos direitos constitucionais relacionados à criança e ao adolescente dispostos no artigo 227 da Constituição Federal, posto que:

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

O objeto em questão buscou trazer à tona a ação dos indivíduos nos processos sociais como ressalta Chaves (2014) e neste caso, especificamente, as ações que implicam numa possível ressocialização de adolescentes infratores; visto que o DEGASE lida com a parte “da população econômica e socialmente mais vulnerável” (PASE/RJ, 2010, p. 5).

Procuramos, ainda, entender que concepções de socioeducação e de profissionalização estão em disputa no espaço do DEGASE, seja por atendimento às exigências legais trazidas pela construção de uma nova tradição, seja por práticas vinculadas à tradição punitiva que orientava a assistência infanto-juvenil no passado.

2.3.1 A CONSOLIDAÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO NO DEGASE

A consolidação da política de profissionalização no DEGASE se inicia com a criação do Centro Profissionalizante no ano de 1999. No entanto, o centro de profissionalização só foi reconhecido oficialmente como uma unidade do Departamento em 2008, a partir do Decreto nº 41.144/08, quando passou a ser denominado Centro de

Capacitação Profissional (CECAP) vinculado à Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (CECEL).

Em outras palavras, o DEGASE propõe por meio da socioeducação não apenas escolarizar seu público interno, mas também profissionalizá-lo. Toma para si, então, a responsabilidade de educar integralmente o jovem que se encontra em cumprimento de medida restritiva e/ou privativa de liberdade. Nesse caso, as oficinas tornam-se parte fundamental deste projeto na medida em que é neste espaço onde a profissionalização irá ocorrer, bem como a própria socioeducação⁴⁰, aspecto fundamental da política da instituição.

Entretanto, se cabe aqui questionarmos os sentidos desse duplo propósito – escolarizar e formar para o trabalho – esta dissertação tem apenas se detido no aspecto da formação para o trabalho proposto pelas oficinas.

Nesse caso, a proposta de um centro profissionalizante no interior do DEGASE pressupõe não só a “preparação para o mundo do trabalho” (PPP/CECAP, 2015, p.1) como a adequação do sistema socioeducativo às leis que regulamentam as medidas socioeducativas.

A perspectiva do ensino de um ofício na instituição, assim, corresponde ao cumprimento do artigo 69º da lei nº 8.069/90 que prevê as condições especiais dos aprendizes a partir de 14 anos quando ressalta o respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento e a capacitação profissional desse jovem para sua inserção no mercado de trabalho, bem como a orientação do SINASE:

Possibilitar aos adolescentes o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão e a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho. Juntamente com o desenvolvimento das competências pessoal, relacional e a cognitiva, os adolescentes devem desenvolver a competência produtiva, o que além de sua inserção no mercado de trabalho contribuirá, também, para viver e conviver numa sociedade moderna (BRASIL, 2006, p. 77).

Neste sentido, o CECAP além de possibilitar ao jovem infrator o desenvolvimento profissional procura através de suas ações garantir a socioeducação, uma vez que seja

⁴⁰ Cabe ressaltar que a outra ponta da socioeducação é a criação de escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro no interior das unidades de internação do DEGASE voltadas para aqueles que cumprem as medidas privativas de liberdade. Os adolescentes em cumprimento de medidas de semiliberdade, por sua vez, são encaminhados às escolas públicas do Município ou do Estado mais próximas das unidades denominadas CRIAADs.

complexo o processo de ingresso e permanência do adolescente no DEGASE, pois há “hábitos e atitudes que não se formaram no decorrer da trajetória de vida desse adolescente” (PPP/CECAP, 2015, p.1).

O princípio que norteia as práticas no CECAP consiste em formar “a pessoa autônoma, o cidadão solidário e o profissional competente” (PPP/CECAP, 2015, p.11); entretanto, essa perspectiva de formação integral e de cidadania não cabe apenas ao DEGASE devido à sua *incompletude institucional* (BRASIL, 2006), pois é preciso que haja também o envolvimento da família e da comunidade no processo da socioeducação. Além disso, pressupõe-se a articulação entre as ações governamentais e as não-governamentais como ressalta o art. 86 da Lei nº8.069/90. Portanto, a socioeducação implica num esforço coletivo que, em última instância, permitiria a materialização do novo paradigma implícito nas páginas do ECA.

Deste modo, a capacitação profissional do adolescente infrator é efetivada por meio de uma rede integrada de convênios entre o DEGASE e outras instituições privadas e/ou ONGs como demonstraremos no capítulo a seguir por meio de três *instrutores* participantes deste trabalho que têm vínculo com outras instituições externas ao DEGASE.

A proposta de profissionalização, no início, contemplava os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade através das oficinas de: mecânica, lanternagem, serigrafia e informática. Em 2001, há uma expansão dos cursos no DEGASE com a abertura do atendimento à comunidade e às escolas públicas que estão situadas no entorno da instituição, assim como o estabelecimento de convênios com a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC); a Secretaria de Estado de Trabalho e Renda (SETRAB) responsável pelas oficinas de panificação e serigrafia e a People’s Palace Projects⁴¹ que implantou as oficinas com utilização das técnicas artístico-culturais (PPP/CECAP, 2015).

Ainda no ano de 2001, o DEGASE faz uma parceria com o Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ) a fim de desenvolver um projeto de liberdade digital voltado para a inclusão de adolescentes infratores, sua família e as escolas públicas que são próximas da instituição.

⁴¹ A *People’s Palace Projects* é uma Organização Artística que tem como objetivo ampliar e aprofundar as discussões e práticas sobre arte, cultura e sociedade. A Organização reforça os laços culturais entre o Reino Unido e o Brasil através de um suporte anual do governo britânico (Informações retiradas do site da organização).

Em 2007, iniciam-se os cursos de mecânica de manutenção automotiva e eletromecânica de motocicleta a partir de um convênio com a FIRJAN/SENAI, o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria da Casa Civil do Governo do Estado do Rio de Janeiro e a ONG Rio Solidário através do projeto intitulado *Aprendizes da Liberdade* (PPP/CECAP, 2015).

As parcerias supracitadas foram firmadas antes do reconhecimento oficial do Centro de Capacitação Profissional como unidade do DEGASE e após o ano de 2008, há uma ampliação efetiva da oferta de oficinas conforme se verifica no anexo III, bem como a abrangência de seu público (PPP/CECAP, 2015).

De acordo com o projeto político pedagógico do CECAP (2015), as oficinas são de responsabilidade do próprio Centro de Capacitação Profissional e de seus parceiros, uma vez que o acompanhamento do *educando* deva ser feito pela “equipe do CECAP; equipes de outras unidades; representantes de parceiros” (p. 15).

Além disso, também cabe afirmar que as oficinas se constituem de duas formas⁴²: a) em endereço fixo no CECAP, CAI-Belford Roxo, CENSE de Campos dos Goytacazes, CENSE Dom Bosco, CENSE GCA (Gelson Carvalho do Amaral), CENSE Ilha do Governador, CENSE PACGC (Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa), CENSE Volta Redonda, Educandário Santo Expedito, Escola João Luiz Alves; b) sem endereço fixo, portanto, de modo itinerante em unidades, tais como CENSE de Campos dos Goytacazes; CENSE PACGC (Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa); CENSE Volta Redonda; Educandário Santo Expedito; Escola João Luiz Alves. Entretanto, nossos entrevistados pertencem ao grupo que trabalha nas unidades com oficinas fixas: CECAP⁴³ e CAI Belford Roxo.

As oficinas que, na verdade, concretizam as propostas dos projetos que foram desenvolvidos através de parcerias e acompanhados pelo DEGASE e que constam no Projeto Político Pedagógico do CECAP e no portfólio da CECCEL referente ao ano de 2015, período em que esta pesquisa de campo foi elaborada, podem ser observadas no quadro abaixo. Ou seja, o quadro a seguir ao mesmo tempo que informa os projetos idealizados através das parcerias, explicita que órgãos, empresas e instituições se

⁴² Algumas unidades do DEGASE têm tanto oficinas fixas quanto itinerantes como, por exemplo, CENSE de Campos dos Goytacazes, CENSE PACGC (Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa), CENSE Volta Redonda, Educandário Santo Expedito e Escola João Luiz Alves.

⁴³ Neste espaço, além de se encontrar a parte administrativa de parte do DEGASE que cuida da política de profissionalização, também constam algumas oficinas (anexo III) que recebem jovens em cumprimento de medida socioeducativa das seguintes unidades: Escola João Luiz Alves; PACGC (Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa) e as respectivas unidades de semiliberdade intituladas CRIAADS.

interessam por vincular-se ao DEGASE, bem como especifica que oficinas foram geradas por esses convênios:

PROJETO/ PROGRAMA	OFICINAS	CONVÊNIO	REQUISITO DE ESCOLARIDADE	DURAÇÃO
Projeto Liberdade Digital	Informática	PRODERJ/ RioSolidário	Básica (domínio da leitura e da escrita)	1 mês
Projeto Aprendizes da Liberdade	Ajudante de cozinha; Mecânica.	SENAI	6º ano do Ensino Fundamental	6 meses
Projeto Flor e ser	Ikebana ⁴⁴	Fundação Mokiti-Okada	Alfabetização	6 encontros
Profissionalizante	Eletricista Predial	FAETEC	6º ano do Ensino Fundamental	4 meses
Programa Jovem Aprendiz CEDAE	Administrativa	CEDAE/ ONG RioSolidário	6º ano do Ensino Fundamental	Não informado
Programa Jovem Aprendiz MASAN	Ajudante de Cozinha	MASAN - Alimentos e Serviços/ SENAI	6º ano do Ensino Fundamental	6 meses
Programa Jovem Aprendiz DEMILLUS	Mecânica	DEMILLUS/ SENAI	6º ano do Ensino Fundamental	6 meses
TV Novo Degase	Criação de TV (edição)	ACB/RJ e Petrobras	6º ano do Ensino Fundamental	3 meses
Projeto Um Novo Horizonte	Corte de cabelo masculino; costura; customização; garçom/garçone para eventos; Marcenaria; Tie Die ⁴⁵ ; serigrafia ⁴⁶ ; Fotografia	Instituto Terra Nova/ Petrobras ⁴⁷	Não informado	Não informado

⁴⁴ Arte que consiste na elaboração de arranjos de flores.

⁴⁵ Técnica que consiste no tingimento artístico de tecidos.

⁴⁶ Técnica utilizada em impressões de camiseta.

⁴⁷ Não há informações sobre a escolaridade e a duração das oficinas provenientes do Instituto Terra Nova, parceiro que recebe patrocínio da Petrobras, no Projeto Político Pedagógico do CECAP/DEGASE. Há, apenas, a informação de que o projeto intitulado *Um Novo Horizonte* “busca proporcionar a realização de oficinas/cursos que visem à geração de renda” (PPP/CECAP, 2015, p. 21).

Projeto Um Negócio Bom pra Cachorro	Adestramento; Banho e Tosa	IPAB	Não há pré-requisito	3 meses
-------------------------------------	----------------------------	------	----------------------	---------

Fonte: Projeto Político Pedagógico/CECAP (2015); Portfólio da CECEL (2015) e Projeto “Dando Asas à Liberdade”/IPAB.

No que diz respeito à composição da equipe técnica e pedagógica, o centro profissional funcionava com um quadro reduzido de profissionais em relação à atual composição do quadro que compõe o Centro de Capacitação Profissional (PPP/CECAP, 2015):

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE NO ANO DE 1999 (4 oficinas)⁴⁸	COMPOSIÇÃO DA EQUIPE NO ANO DE 2015 (18 oficinas e/ou atividades)⁴⁹
1 Diretor	1 Diretor
1 Pedagogo	2 Pedagogos
1 Coordenador de turma	1 Assistente Social
1 Agente Administrativo	1 Agente Administrativo
	1 Psicóloga
	8 Agentes Socioeducativos
	1 Agente de pessoal
Total: 4 profissionais	Total: 15 profissionais

Observa-se a partir da composição do quadro de profissionais que houve um aumento em relação ao número de oficinas que eram oferecidas pelo DEGASE e a quantidade de profissionais envolvidos com o processo de profissionalização no CECAP. Portanto, podemos considerar que esse aumento tanto do quadro administrativo quanto do número das oficinas indica que o DEGASE, pelo menos, oficialmente tem procurado levar a cabo seu projeto de socioeducação tornando cada vez mais imprescindível a função do *instrutor* das oficinas.

Em relação ao atendimento, o Centro de Capacitação Profissional funciona de segunda a sexta com horários entre 8:00 e 18:00 horas e apresenta um público diversificado; posto que suas ações não se voltam, apenas, para os adolescentes que

⁴⁸ O DEGASE oferecia as oficinas de: mecânica, lanternagem, serigrafia e informática conforme o Projeto Político Pedagógico do CECAP (2015, p. 3).

⁴⁹ Ver quadro das oficinas e/ou atividades do CECAP no anexo III.

cumprem suas medidas de restrição e privação de liberdade no DEGASE; mas também para os egressos do sistema, a família e a comunidade.

Nota-se que a integração familiar no processo socioeducacional representa um avanço no que diz respeito ao atendimento do adolescente infrator e, nesse caso, o reconhecimento do convívio familiar e comunitário é fruto da legislação de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes. Neste sentido, conforme o SINASE (BRASIL, 2006) é preciso incentivar as potencialidades e a competência do núcleo familiar para o mundo do trabalho.

Quanto aos cursos e/ou atividades voltadas para os jovens que cumprem as medidas socioeducativas, há “uma oficina de habilidades básicas para o trabalho como pré-requisito para inserção nos cursos de qualificação profissional” (PPP/CECAP, 2015, p. 10) e outra oficina específica voltada para reflexão e sensibilização desses adolescentes a fim de incentivá-los na construção de seus projetos de vida.

Infere-se, neste sentido, que as escolhas pelas oficinas, oferecidas pelo DEGASE, sejam fruto de uma sensibilização como prevê o SINASE: “a escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2006, p.77). Contudo, verifica-se que há um critério de seleção explícito, pois, “as atividades são disponibilizadas a todas as unidades do sistema socioeducativo, desde que os educandos⁵⁰ preencham os pré-requisitos estipulados por cada parceiro” (PPP/CECAP, 2015, p. 5).

Verifica-se a partir do discurso de alguns *instrutores* que os jovens, em cumprimento de medida socioeducativa, gostam de participar das oficinas. Entretanto, há aqueles que se dispõem a fazer os cursos para saírem de seus alojamentos e não propriamente porque foram sensibilizados pelo sistema ou estejam interessados na oficina: “ele vem porque ele quer sair da cela dele! Aí ele desce; eu tive muitos que diziam: eu não quero fazer não! Eu falava... não? Tranquilo! Você fica sentadinho aí passando o tempo” (Mateus, contratado).

Em contrapartida, Mateus coloca que esse mesmo adolescente que se recusa a participar da oficina observa os outros jovens elaborando seus trabalhos e muda de ideia: “ele fica vendo os outros fazerem, né? Aí acha interessante [...] qual é a minha peça aí

⁵⁰ De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CECAP, *educando* é “todo aquele que participa das atividades do Centro de Capacitação Profissional [...] sejam adolescentes ou adultos” (PPP/CECAP, 2015, p. 7).

professor? É essa aqui filho! Vai pegar agora? E no final das contas vai ser o melhor aluno [...]. Então, é bacana isso”.

Neste relato é possível perceber que a configuração da oficina é marcada pela relação com o outro; o adolescente infrator também é influenciado por seus próprios pares e, neste sentido, ainda que não haja um interesse visível em participar da oficina; há um envolvimento temporário com o trabalho desenvolvido. Desta forma, o conhecimento das experiências e a representação dos espaços e dos tempos socioeducativos implicam em compreender os *mecanismos de socialização* dos sujeitos (ESCOLANO, 2000). Também podemos inferir que o papel das oficinas não se restringe à profissionalização e, mais ainda, a realização de uma profissionalização *stricto senso* também é algo bastante complexo de ser atingido.

Acima de tudo, é fato que é a partir dessa relação estabelecida entre os próprios adolescentes infratores, que observamos a existência de uma educação que se realiza predominantemente através do envolvimento mútuo; pela convivência. O jovem que decide participar da oficina, por meio de sua inserção nesse espaço e de seu próprio grupo de pertencimento, inverte a lógica da seleção à medida que seu interesse é fruto de sua experiência na oficina; ou seja, de seu envolvimento com o outro; seja *instrutor*, seja colega de turma.

Em síntese, a educação profissional no DEGASE consolida-se por meio da criação do Centro Profissionalizante (1999) e, posteriormente, por meio do Centro de Capacitação Profissional (2008) que tem as oficinas como espaços de formação para o trabalho e que coordena o ensino de um ofício a fim de produzir novas sensibilidades, valores e comportamentos, uma vez que sua busca constante seja não só a empregabilidade, mas também a formação para cidadania (PPP/CECAP, 2015).

CAPÍTULO 3

AS DINÂMICAS IDENTITÁRIAS DOS INSTRUTORES E SUAS PERSPECTIVAS NO DEGASE

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro [...]

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade
(Mãos dadas)

Se no capítulo anterior procuramos refletir acerca de quem é esse jovem que, historicamente, tem estado sob a responsabilidade do Estado e a respeito da legislação que cuida dessa questão; cabe agora, a fim de fecharmos o círculo de nosso estudo, determo-nos no nosso alvo: os *instrutores* das oficinas, uma vez que acreditamos que uma reflexão sobre sua identidade profissional possa indicar aspectos relevantes da própria proposta de profissionalização do DEGASE.

Deste modo, no capítulo a seguir, buscamos compreender a identidade social e profissional de *instrutores* do DEGASE, bem como refletir acerca de suas práticas socioeducativas na perspectiva de se trazer à tona não apenas quem são aqueles sujeitos responsáveis pela profissionalização no sistema socioeducativo, mas as sintonias e as dissintonias que são produzidas no espaço de restrição e privação de liberdade juvenil.

3.1 INSTRUTORES DE UM OUTRO TEMPO: OS MESTRES DE OFÍCIOS

Este estudo é dedicado ao entendimento do perfil identitário de *instrutores* do Degase e às propostas de profissionalização nas oficinas. Entretanto, a percepção de como essas identidades são construídas socialmente e a compreensão de suas práticas profissionais pressupõem pensar, principalmente, nos *instrutores* de um outro tempo: os mestres de ofício.

O ensino de ofícios, no século XIX, persiste tanto em asilos de assistência a órfãos e desvalidos como vimos no capítulo anterior, quanto em casas de educando artífices; liceus de artes e ofícios mantidos pelo governo estatal em parceria com a sociedade de modo geral e arsenais militares do Exército e da Marinha, como ressalta Cunha (1979):

Em 1834, o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro tinha 200 jovens aprendendo os mais diversos ofícios. Eles eram admitidos com idade de 8 a 12 anos e aprendiam, além de um ofício, desenho e as "primeiras letras" pelo método do ensino mútuo. Aos 21 anos de idade, tendo terminado a aprendizagem do ofício, recebiam certificado de *mestre* numa especialidade e eram *contratados como operários efetivos*, passando a perceber soldo (p. 4, grifo nosso).

Observa-se, então, que aqueles que instruíam para o trabalho nessas instituições eram intitulados *mestres de ofício*. Esses mestres eram, assim, contratados para dirigirem as oficinas voltadas para aprendizagem prática e, inclusive, para o controle e a disciplina dos internos. Nos arsenais militares, eram aplicadas, ainda, as *penas* consideradas mais graves para as infrações disciplinares daqueles que lá se encontravam como a diminuição da comida e a *prisão* que variava de acordo com a idade e a compleição física do interno. De acordo com Cunha (1979, p. 7):

Os estabelecimentos militares foram, assim, os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda década do século XIX, de *menores órfãos, pobres ou desvalidos*, como matéria-prima humana para a formação sistemática da *força de trabalho* para seus arsenais (grifo nosso).

Além disso, sabe-se que se o *mestre de ofício*, também denominado *mestre contratado*, inicialmente era o responsável pela formação dessa força de trabalho, muitas vezes foi substituído pelos alunos mais adiantados que também se tornavam *mestres* através de suas experiências nas oficinas, na medida em que lá se utilizava o método do ensino mútuo.⁵¹

O primeiro liceu dedicado a esse tipo de educação surgiu em 1858 no Rio de Janeiro e tinha como objetivo a instrução da parte artística e técnica das artes⁵², ofícios e indústrias. O ensino ali desenvolvido era gratuito e destinado aos filhos de mantenedores dessas instituições; bem como a qualquer indivíduo que fosse livre e liberto e se interessasse por esse tipo de formação. Sua manutenção derivava de uma cooperação público-privada como coloca Cunha (1979), na medida em que naquela época o Estado não tinha condições de arcar com todas as despesas desse empreendimento:

⁵¹ Esse método de ensino, utilizado nas oficinas, era também conhecido como método *Lancaster* e consistia no emprego dos alunos considerados mais avançados para ensinar aos demais (CUNHA, 1979).

⁵² De acordo com Cunha (1979), as matérias que constituíam o ensino no Liceu se dividiam em dois grupos: o de ciências aplicadas (aritmética, álgebra, geometria plana e no espaço, física aplicada, química aplicada, mecânica aplicada) e o de artes (desenho de figura; desenho geométrico; desenho de ornatos, de flores e de animais; desenho de máquinas; desenho de arquitetura civil e regras de construção; escultura de ornatos e arte cerâmica; gravura; pintura).

Os recursos materiais necessários ao funcionamento do liceu resultavam de doações dos sócios, em dinheiro e em mercadorias, e, principalmente, de subsídios do Estado, conseguidos, também, pelos sócios. Estes eram membros das classes dominantes, muitos deles altos funcionários da burocracia do Estado ou parlamentares (p. 19).

O autor destaca, ainda, que as doações se estendiam à própria força de trabalho daquele que ensinava, uma vez que seus funcionários lecionavam gratuitamente na instituição que foi criada para ser a *escola do povo*. Essa escola pressupunha além do ensino das artes; o ensino de ofícios que era conduzido por *mestres competentes* para aplicação da teoria e a possível fabricação dos artefatos nas oficinas (CUNHA, 1979). Assim, como se pode notar, se os *instrutores* de um outro tempo eram denominados de *mestres de ofício*; eram também qualificados de *contratados e competentes* e já, naquele momento, se delineavam as primeiras características dessa função.

Ressalta-se que nesse período, conforme já dito acima, a formação para o trabalho de *menores* além de ocorrer em vários espaços, também atendia a um público diversificado; cabendo ao *mestre de ofício* um papel relevante na sociedade da época. Deste modo, se nos liceus havia certa *mistura* de alunos; nas casas de educandos artífices, além de serem criadas e mantidas exclusivamente pelo Estado, seu público eram, predominantemente, órfãos e desvalidos; configurando, assim, esses estabelecimentos mais como obras de caridade do que empreendimentos voltados para instrução pública (CUNHA, 1979).

Neste sentido, Irma Rizzini (2004) ressalta que embora o atendimento disseminado pelo Estado tivesse uma iniciativa caritativa, pressupunha também algum tipo de ensino voltado para a utilidade do *menor*: “a associação entre caridade e ensino de ofícios, formação agrícola e industrial estará presente nas propostas e no corpo das instituições [...]. O trabalho é associado à pobreza e à desvalia” (p. 180).

Os *mestres de ofício*, então, tinham a incumbência de formar os *menores* numa dupla perspectiva; a fim de que eles fossem, através do trabalho, não apenas úteis a si mesmos, mas também à Pátria, posto que sua formação além de lhes fornecer uma função na sociedade, também viria a cumprir alguma solicitação de certas famílias que buscavam a internação para seus filhos neste tipo de estabelecimento que associava a caridade ao ensino. Muitos pais, nesse caso, entregavam seus filhos aos próprios *mestres de ofício* como destaca Pereira (2000) a fim de que eles aprendessem uma profissão e ficassem distantes da polícia e dos reformatórios:

Os pais transferiam aos *mestres de ofícios* toda a autoridade possível sobre os filhos que iriam ser aprendizes; inclusive de caráter punitivo e físico. E tamanho eram os castigos impostos a esses *menores* que muitos chegavam ao óbito. Muitos deles, que estavam sobre a guarda de um *mestre*, passavam fome, adoeciam sem nenhuma assistência médica, e muitos, devido aos maus-tratos, fugiam também das oficinas e casas do seu acolhedor (idem, p. 72, grifo nosso).

As condições de vida dos *menores* que conviviam com os *mestres de ofícios*, portanto, não se distinguiam muito daquelas experimentadas pelos internos nos reformatórios (PEREIRA, 2000). Algumas instituições, inclusive, nem garantiam a aprendizagem em algum ofício; apenas prevalecia o caráter utilitário e punitivo desses *menores*, uma vez que tanto para os *mestres* quanto para os outros empregadores o interesse era manter a mão-de-obra barata desses sujeitos em algum tipo de trabalho doméstico ou em tarefas mais simples (RIZZINI, Irma; 2004). Portanto, a função de *mestre de ofício* não implicava, necessariamente, no ensino de um ofício; mas, muitas vezes, no ensino de alguma ocupação que até poderia ser o trabalho doméstico.

E se essa prática – seu aspecto utilitário e punitivo – se estende ao longo do século XX por meio do SAM e da FUNABEM; a denominação de *mestre de ofício* para aqueles que trabalham nessas instituições e formam para o trabalho ainda se mantém. Tanto que segundo Rocha (1985), alguns *mestres de oficina* da FUNABEM eram, inclusive, provenientes do SAM e, além disso, aqueles *menores* que não eram aproveitados para trabalhar no próprio sistema deviam se submeter ao mercado de trabalho informal. Ou seja, a formação para o trabalho, nas instituições aqui analisadas, implicava numa formação profissional muito frágil, uma vez que o *menor* que dela usufruía não tinha muitas opções:

Quanto à preparação que os *menores* recebem na instituição para o mercado de trabalho e a vida, é constante um questionamento sobre a sua eficácia: o processo de preparação fora da realidade leva o ex-aluno a se sentir desorientado, só tendo possibilidade de acesso a um mercado de trabalho subalterno, havendo um agravante da estigmatização (idem, p. 55, grifo nosso).

Observa-se, desta forma, que tanto o SAM quanto a FUNABEM, assim como algumas instituições de assistência social e profissional do século XIX, não apresentavam uma efetiva política de formação para o trabalho e, principalmente, para a vida. Os *mestres de oficina*, em última instância, deviam ocupar os *menores* para que eles não

ficassem ociosos e para que não dessem trabalho onde quer que estivessem através de uma rígida disciplina.

Em outras palavras, o *mestre de ofício* tinha muito mais a função de incutir nesse público a obediência às regras instituídas do que propriamente formá-lo para o trabalho. Neste caso, cabe perguntar: o *instrutor* das oficinas do DEGASE já se distanciou desse tipo de função? Qual a identidade profissional desse funcionário que investigamos? Que aspectos forjam sua socialização profissional? Qual o sentido da formação profissional no DEGASE, mola propulsora da socioeducação?

Desta forma, percebe-se que esses espaços funcionam mais como instituições de confinamento do que de formação, já que segundo Rocha (1985) alguns egressos da FUNABEM, por exemplo, não conseguiam se adaptar aos diversos espaços sociais quando eram desligados da instituição, posto que havia uma:

Ruptura entre o mundo interno e o externo, sendo o lado de fora um lugar onde passaram por dificuldades de adaptação, seja na família, seja no mundo social, chegando alguns a se sentirem alienados e com desconhecimento total de seu espaço na sociedade (p.55-56).

As estratégias utilizadas pelos *mestres* na FUNABEM, portanto, não garantiam uma efetiva reinserção dos *menores* – desvalidos, abandonados, infratores – no mercado de trabalho formal e na sociedade. Embora a instituição apresentasse uma nova perspectiva política de bem-estar do *menor* (BRASIL, 1964), com o oferecimento de oficinas de profissionalização e de sensibilização para que o jovem tivesse um aprofundamento das relações afetivas através da arte e da música; o que prevalecia na instituição era um processo de *aculturação* como coloca Rocha (1985):

Na instituição o *menor* passa por um processo de aculturação, onde prevalecem os condicionantes positivos da sociedade que o instituiu. Seus pertences, sua identidade – seu próprio nome - sua individualização são despojados, dando lugar a padronização instituída. E, mais ainda, sua vontade, seus valores, sua personalidade, enfim, são totalmente negados e subtraídos (p. 40-41, grifo nosso).

Neste sentido, podemos concluir que se a denominação de *mestre de ofício* mantém-se historicamente circulando por diversas instituições de assistência à infância e à adolescência no Brasil, suas inúmeras funções também se perpetuam ao longo de sua existência. Mostram-nos, inclusive, dois aspectos de sua identidade profissional: a) baseia-se em uma formação bastante indefinida; b) além de ensinar também disciplinava,

explorava e/ou maltratava seus aprendizes. Além disso, também nos revela que tipo de formação para o trabalho estava em pauta nessas instituições.

Outro aspecto que vale ressaltar é que o ensino oferecido pelos *mestres de ofício* buscava associar a teoria à prática, mas o que predominava nas instituições de assistência anteriores ao DEGASE era, simplesmente, o ensino profissional transmitido do *mestre* ao aprendiz e assim por diante, sem sistematização alguma como ressalta Pereira (2000). Ou seja, os *mestres*, apenas, ensinavam um ofício a partir de suas próprias práticas; uma vez que sua formação também tenha sido constituída na prática.

Sales e Oliveira (2010) ressaltam esse mesmo aspecto acima salientado por Pereira (2000):

O ensino de ofícios preparava aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria. A educação artesanal era desenvolvida por meio de processos não-sistemáticos, em que o aprendiz obtinha experiência na atividade produtiva, ao lado de um *mestre de ofício*, em sua oficina, levando gradualmente ao domínio do ofício. Existiam algumas normas, prescritas pelas corporações de ofício, que regulamentavam a aprendizagem artesanal, como quantidade de aprendizes por *mestre*, duração da aprendizagem e remuneração do aprendiz. O objetivo principal das corporações era controlar o mercado de trabalho, certificando os indivíduos capazes de desempenharem o ofício (SALES; OLIVEIRA, 2010, p. 2-3, grifo nosso).

A função do *mestre de ofício* era, portanto, instruir e formar o aprendiz para o trabalho mecânico a partir de uma concepção corporativa de ordem pública, além de possibilitar uma formação prática e noções de leitura e escrita (SALES; OLIVEIRA, 2010).

Enfim, para que possamos entender os sentidos dessa função ao longo de sua existência, precisamos ter em mente que o ensino de um ofício, ao longo da história do Brasil⁵³, cabia a esses profissionais denominados de *mestres* seja de *ofício*, de *oficina* e/ou *competente* conforme as denominações da época. E, além disso, dirigia-se, sobretudo, às crianças e aos jovens que não dispunham de outras alternativas na vida.

⁵³ A formação para o trabalho, historicamente, perpassa não apenas pelo Brasil Império (1822-1889) e pelo Período Republicano (1889). No Brasil Colônia, por exemplo, havia uma educação de caráter humanístico-intelectual voltada para os filhos dos colonizadores, enquanto os escravos exerciam os ofícios elementares, provenientes da prática laboral (SALES; OLIVEIRA, 2010).

3.2 A (IN)DEFINIÇÃO IDENTITÁRIA DA FUNÇÃO DE *INSTRUTOR* NO DEGASE

A função de *instrutor* que no passado era denominada como *mestre de ofício*, *mestre de oficina* e/ou *mestre competente* passa, ao longo do tempo, por um processo de apagamento no DEGASE. Em seu lugar surge o termo *artífice*⁵⁴ quando a referida instituição no concurso de 1994, ano da primeira seleção para o provimento de cargos efetivos, oferece vaga para artífice nas especialidades abaixo relacionadas:

CARGOS DE ARTÍFICES POR ESPECIALIDADE	QUANTITATIVO DE VAGAS CRIADAS PELO CONCURSO DE 1994	QUANTITATIVOS DE VAGAS OCUPADAS NO DEGASE
Alvenaria e Pintura	1	1
Artes gráficas	2	2
Cabelereiro/Manicure	1	1
Carpintaria/Marcenaria	1	1
Costura/Confecção	1	1
Eletricidade/Telecomunicações	1	1
Instalações Hidráulicas	1	-
Jardinagem	1	1
Mecânico de Automóveis	2	2
Serviços de Garagem ⁵⁵	2	2
Cerâmica	1	1
Cestaria	1	1
TOTAL	15	14

Fonte: Projeto de lei nº 3.363/2002 e edital do concurso para o DEGASE referente ao ano de 1994. D.O do Estado do Rio de Janeiro de 13 de julho de 1994, p. 27.

Entretanto, de acordo com a leitura dos editais dos respectivos concursos que foram realizados pelo DEGASE; do projeto de lei nº 3.363/2002; da lei nº 4.802/2006 que dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal da instituição e da lei nº 5.933/2011 que altera a lei de reestruturação referente ao ano de 2006 e dá outras providências, pode-

⁵⁴ Consideramos a função de *instrutor* análoga a de *artífice*, visto que o artífice seja o trabalhador ou artesão que produz algum artefato ou, ainda, que professa alguma das artes (HOUAISS, 2009).

⁵⁵ De acordo com o edital do concurso de 1994 publicado no D.O do Estado do Rio de Janeiro em 13/07/94, os serviços de garagem eram considerados: serviços de lanternagem, pintura, elétrica e borracharia.

se verificar que o DEGASE apenas se utiliza do termo *artífice* para denominar aquele que irá ficar responsável pelas oficinas no concurso de 1994.

Deste modo, se em 1994 o DEGASE reconhece a necessidade de um profissional especializado em alguma arte ou ofício para formar os jovens, que ali se encontram, em alguma profissão; a partir daí essa função estará a cargo do *agente socioeducativo*⁵⁶, denominação reconhecida pela instituição para aquele profissional que se responsabilizará tanto pelas oficinas quanto por outras tarefas. Através dessa medida, acreditamos que as oficinas do DEGASE sofrem uma alteração no que se refere à formação para o trabalho, uma vez que não será mais um especialista que ensinará um ofício para o jovem que ali se encontre.

Além disso, o próprio termo *instrutor* não é reconhecido pela instituição, tampouco é empregado em seu quadro permanente. É apenas utilizado pelos profissionais que vivem cotidianamente no DEGASE. Ou seja, por profissionais que durante o seu dia a dia percorrem os corredores da instituição, tais como: os professores, os agentes e os próprios contratados que trabalham nas oficinas. Portanto, tudo leva a crer que as oficinas não sejam um espaço privilegiado para o DEGASE, já que não há nenhum pré-requisito formal para o funcionário assumir uma oficina.

Para adensar ainda mais nossa análise, constatamos que se o cargo de *artífice* não está previsto no atual quadro de pessoal do DEGASE⁵⁷ conforme a lei nº 5.933/2011 existe, ainda, na instituição servidor no exercício desse cargo proveniente do concurso de 1994. Entretanto, é visto como um *instrutor* conforme os demais que trabalham nas oficinas são reconhecidos.

Assim, o depoimento do *instrutor-artífice*, para essa pesquisa, mostra-nos a *confusão* que predomina sobre esse cargo e/ou função. Além disso, pressupõe-se que parte do grupo de *artífices* esteja ainda no desvio de sua função originária, pois algumas especialidades não fazem mais parte do cotidiano da instituição.⁵⁸

Em outras palavras, nos dias atuais, a função de *instrutor* – como aquele profissional que atua nas oficinas - pode ser desempenhada ora por agentes socioeducativos, ora por artífices, ora por aqueles que apresentem alguma formação específica, ora por aqueles que tenham um conhecimento prático do ofício – por exemplo,

⁵⁶ Grupo marcado por diversas ambiguidades profissionais (SOUZA, 2013).

⁵⁷ Ver quadro de pessoal do DEGASE no anexo I.

⁵⁸ Não há mais oficinas de cestaria e cerâmica, por exemplo, de acordo com o portfólio da CECEL referente ao ano de 2015 (Anexo III).

marcenaria – que justifique a abertura de alguma oficina que os gestores acreditem na possibilidade de despertar algum interesse nos internos.

Dentre os contratados, se ainda existem aqueles com curso na área da oficina que desenvolvem como, por exemplo, o *instrutor* de garçom e de banho e tosa; há *instrutores* que aprenderam o ofício na prática tal como ocorre com a oficina de marcenaria, exemplo esse que nos faz lembrar o tipo de socialização profissional que acontecia nas corporações de ofício:

Eu ajudava o meu sogro há muitos anos antes de ele falecer. Eu ajudava ele a fazer os trabalhos finais de semana, porque eu trabalhava fora também e finais de semana trabalhava com ele e aí eu aprendi o trabalho de marcenaria (Mateus, contratado).

Portanto, para o DEGASE, o ofício de *instrutor* não exige uma formação específica e/ou acadêmica. E, nesse caso, o grupo de *instrutores*, aqui, investigado apresenta uma formação variada. Enquanto alguns aprenderam o ofício em cursos de formação tais como os *instrutores* de serigrafia e de garçom; outros se tornaram *instrutores* na prática através dos ensinamentos de outros indivíduos mais experientes como os *instrutores* de marcenaria e de música. Deste modo, esses últimos por possuírem “saberes práticos oriundos diretamente da experiência de trabalho” (DUBAR, 1997, p.238) ainda nos remete aos *mestres de ofício* das corporações de ofício.

Por fim, outros, apesar de se encontrarem como *instrutores*, cursaram o nível superior em áreas que não correspondem às atividades que desenvolvem atualmente em alguma oficina conforme se pode observar no quadro a seguir:

INSTRUTORES ENTREVISTADOS⁵⁹	VÍNCULO	TEMPO NA FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	FORMAÇÃO ESCOLAR E/OU ACADÊMICA	APRENDIZAGEM DO OFÍCIO
Instrutor de Banho e tosa	Contrato	5 anos	IPAB ⁶⁰	História (SUAM)	Curso de banho e tosa
Instrutor de Garçom	Contrato	4 anos	ITN ⁶¹ /PETROBRAS	Ensino Médio; Curso de Auxiliar Administrativo;	Curso de Garçom (SENAC)

⁵⁹ Não utilizamos os pseudônimos dos *instrutores* entrevistados, aqui, para dificultar a sua identificação.

⁶⁰ Instituto Plano e Ação Brasileiro.

⁶¹ Instituto Terra Nova

				Curso de Telemarketing	
Instrutor de Marcenaria	Contrato	8 anos	ITN/PETROBRAS	Ensino Médio	Aprendeu o ofício na prática
Instrutor de Fotografia	Estatutário	1 ano	DEGASE	Vários cursos universitários interrompidos: História (UFES); Comunicação (UFES) e Educação Física (CASTELO BRANCO)	Fotografia (ESTÁCIO)
Instrutor de Música	Estatutário	2 anos	DEGASE	Teologia (UNIDAS); Direito (ESTÁCIO)	Aprendeu o ofício na prática
Instrutor de Serigrafia	Estatutário	21 anos	DEGASE	Teologia (BETEL)	Curso Técnico de Artes Gráficas (SENAI)
Instrutor de Teatro	Estatutário	15 anos	DEGASE	Pedagogia (UERJ)	Artes Cênicas (UNIRIO)

As afirmações e o quadro acima nos remetem a algumas considerações bastante reveladoras acerca do perfil identitário de nossos *instrutores*. Percebe-se que os entrevistados são sujeitos que têm construído sua formação de modo irregular e fragmentado; como se não tivessem muito nítido o que desejassem para si profissionalmente. Ou seria outra razão de tanta mudança de curso? Assim, frente a essa consideração, concluímos que a socialização profissional do grupo também é bastante variada.

Alguns *instrutores* participantes da pesquisa além de apresentarem o perfil identitário de tosador, fotógrafo, garçom, marceneiro, músico, serigrafista, ator; também apresentam identidades profissionais de professor de História; teólogo; pedagogo; auxiliar administrativo; na medida em que são formados nesses cursos. Outros ainda se definem profissionalmente como agentes socioeducativos e artífices, uma vez que esses são funcionários concursados e se encontram exercendo os seus cargos nas oficinas.

Desta forma, as identidades profissionais de *instrutor* e suas respectivas funções no DEGASE são permeadas por outras socializações profissionais que acabam matizando o próprio perfil identitário do *instrutor*, uma vez que essas identidades são forjadas em espaços que necessariamente não coincidem com a função que exercem no DEGASE, tais como aqueles que cursaram algum curso universitário.

Portanto, é fato que apesar de alguns *instrutores* entrevistados não exercerem as funções decorrentes de sua formação acadêmica, a mesma pode ter deixado alguma marca naquele que viveu essa experiência e, nesse caso específico, esse sujeito tem grande chance de levar para suas *aulas*, na oficina, algum tipo de conhecimento que pode ser útil para sua prática de *instrutor*. Podemos comprovar essa prática quando um *instrutor*, por exemplo, se utiliza de seu conhecimento histórico para promover uma reflexão acerca da manutenção da desigualdade social após a abolição da escravatura, em sua oficina. Propõe, então, aos adolescentes infratores uma reflexão sobre a Lei Áurea e, ao mesmo tempo, revela-nos sua identidade profissional de *professor*, apesar de no DEGASE se encontrar como *instrutor*:

Então, vamos fazer uma parte chata agora; a gente vai entender um pouquinho disso tudo. O que aconteceu? [...] quando houve a abolição, a princesa libertou todos os escravos, mas vão fazer o que agora? Vão trabalhar? Todo mundo saiu e agora? Faz o quê? Não tem trabalho (Lucas, efetivo).

Em outras palavras, as identidades profissionais dos *instrutores*, aqui, analisadas são marcadas por socializações que ocorreram em diferentes meios: a) no DEGASE exercendo a própria função de *instrutor*; b) em algum tipo de escola através de uma formação técnica ou pela formação acadêmica específica, apesar de, muitas vezes, seu ensinamento na oficina não se encontrar vinculado à sua formação; c) em algum espaço informal anterior que, por meio da prática e da experiência, conferiu alguma habilidade capaz de ser transmitida.

Além disso, cabe ressaltar que a definição da identidade dos *instrutores*, no DEGASE, torna-se ainda mais complexa quando nos damos conta de que essa função é exercida não apenas por concursados, mas também por contratados. Neste caso, os *instrutores* contratados argumentaram, ainda, que são reconhecidos pelo DEGASE como *microempreendedores individuais*, visto que para se vincularem legalmente à instituição precisam utilizar-se desse expediente:

Eu presto serviço para ONG através do meu CNPJ. Eu emito nota fiscal e no pagamento ela me paga e eu dou a nota fiscal para ela através do MEI - microempreendedor individual (Daniel, contratado).

Eu vou falar desses últimos dois anos que foram da ITN e da Petrobras juntas. Primeiro ano foi MEI, microempreendedor individual; a gente tirou; cada um tirou e aí foi feito assim [...] não precisa ter carteira assinada, porque a gente é como se fosse uma firma. Já no segundo ano foi carteira assinada (Mateus, contratado).

Pode-se verificar, então, a partir das falas de Daniel e de Mateus que a definição da identidade do *instrutor* é bastante confusa, aspecto esse que conta muito a respeito do significado da formação profissional levado a cabo no DEGASE, quando se pensa nos jovens que lá estão. Ainda é fato que a essas múltiplas configurações identitárias dos *instrutores* podemos acrescentar a de *professor* e apesar de a instituição não os reconhecer como tal – há concurso específico para o cargo de professor do DEGASE ou da Secretaria Estadual de Educação – eles, *instrutores*, muitas vezes, se definem como *professores* na função de *instrutor*, porque:

O professor vai além! A educação ela vai muito além do que você ensinar um ofício. Eu posso aqui conversar com os adolescentes [...] e saber as razões e o porquê dele ter entrado nessa vida e poder trabalhar até, vamos dizer assim, sua reinserção na sociedade [...]. Então, eu vejo dessa forma. O professor, ele, vai além! Ele vai além! A educação ela pode e deve mudar o ser humano (José, efetivo).

Quando adentramos nos meandros dessa função, deparamo-nos com certas situações que valem a pena ser explicitadas a fim de entendermos um pouco mais essa figura tão peculiar do DEGASE. Assim, para José, a função de *instrutor* permite que ele transcenda, tornando seu ofício algo que vá além da mera instrução para o trabalho.

Para o *instrutor*, a função que desempenha no DEGASE extrapola a perspectiva profissional na medida em que ser *instrutor* implica também em educar. Na mesma direção, outro *instrutor* entrevistado também se considera um *professor*:

Eu me considero um professor, porque eu acho que o professor não é só você chegar aqui e botar uma mesa no centro. Professor de banho e tosa: pegar um cachorro e mostrar como se dá banho e tosa [...]. Ser professor é você preparar aquele adolescente, aquela pessoa para vida. Ser professor é você orientar ele para vida fora daqui do sistema. É mostrar para ele que ele pode aprender com o banho e tosa e com a experiência [...] e pegando outras experiências [...] de vida que ele pode entrar aqui e mudar (Daniel, contratado).

Neste caso, de acordo com alguns *instrutores*, o ofício de *instrutor* do DEGASE, então, se inter-relaciona com o ofício de professor, posto que ambos possibilitem os mesmos *sucessos* e *insucessos* de um *professor* como argumenta Pedro:

Para mim, o ofício de instrutor é o ofício de professor. Nós passamos pelas mesmas dificuldades; pelos mesmos sucessos e insucessos. O instrutor [...] faz o que o professor faz na sala de aula. Qual é a nossa diferença para sala de aula? Talvez seja até meio paradoxo; a liberdade, a liberdade de ação; a liberdade de poder ir para todos os lugares. Claro, dentro dessa complexidade que é estar no DEGASE.

Além disso, outro aspecto que deve ser ressaltado em relação à função de *instrutor* no DEGASE é que parece que se por um lado pode ser vista com certo desprestígio, já que não necessita de uma formação acadêmica prévia; por outro pode ser bem vista e considerada. José, nesse caso, argumenta que mesmo quando não se tem uma formação acadêmica e/ou específica como requisito para o exercício da função, há um reconhecimento social do *instrutor* como professor e como maestro:

Eu só vim me deparar com essa questão do instrutor aqui, porque lá fora eu sou chamado de professor; mesmo não sendo *formação acadêmica*. Eu sempre fui chamado de professor e de maestro⁶²! Maestro é aquele que tem o domínio [...]. Eu trabalho com canto coral; eu trabalho com vários instrumentos. Então, eu sou conhecido como maestro, mas eu não tenho problema algum de ser chamado de instrutor. É aquele que instrui; é aquele que passa alguma coisa; mas na área da cultura eu acho diferente o instrutor que, por exemplo, não desmerecendo o instrutor que trabalhe com a área [...] de eletro/eletrônica ou pintura. Eu acho que a música, o teatro, a arte em si é diferente. A instrução que nós damos é diferenciada [...]. Nós estamos falando de cultura; nós estamos falando de algo que está muito mais além do que ele ter um diploma, ele ter uma posição profissional (José, efetivo).

Segundo José, entretanto, se há uma aproximação das funções de *instrutor* e de professor à medida que tanto o professor quanto o *instrutor* tenham a função de instruir; existe um sentido diferente para o exercício da mesma função no DEGASE; pois, para ele, a arte trabalha com perspectivas que vão além da instrução mecânica: “nós estamos trabalhando com a alma do ser humano; nós estamos trabalhando o espírito dele; com aquilo que ele tem lá dentro [...] que vai favorecê-lo até nas escolhas profissionais”.

Para Emanuel, a função de instruir também o aproxima da função do professor; todavia, o *instrutor* não se considera um *professor de escola*. Ou seja, o *instrutor* não se reconhece como:

⁶² Aquele que rege orquestra; coro (HOUAISS, 2009, p. 478).

Professor de fato, como uma escola [...]. Mas um professor para o qual foi destinado à função que é dar aulas de garçom para adolescentes [...]; instrutor, porque a gente instrui cada passo; tem aulas práticas também; mas também a gente tem parte teórica [...] que a gente passa aos alunos; tem vídeo que a gente mostra em aula. Então, instruir e educar ao mesmo tempo [...] acho que essas duas coisas juntas formam o professor [...]. Então, acho que por isso pode-se considerar um professor também (Emanuel, contratado).

Outro *instrutor* quando é questionado se a sua função é compatível com a de um professor diz que se considera um *mestre*, pois ele é responsável tanto pelo conhecimento específico quanto pelo conhecimento de vida:

Instrutor é um mestre! Ele passa não só conhecimentos específicos, mas também um conhecimento de vida e os adolescentes, eles começam, eles têm essa percepção; até o modo de tratar, o modo de conversar é um modo diferente que eles têm com os instrutores (João, efetivo).

Observa-se que entre tantas considerações acerca da identidade e socialização do *instrutor*, para a maioria de nossos entrevistados, a função de *instrutor* se confunde com a de professor. Lucas e Mateus, entretanto, não se consideram professores na função de *instrutor*.

Neste sentido, Lucas argumenta que não teve aulas de didática: “não tive aula de didática, o que eu faço com eles é o que eu gostaria que tivessem feito comigo. Então, eu me coloco no lugar deles”. Para Mateus, a função de professor também exige um conhecimento sistematizado e requer, inclusive, um diploma; por isso se considera apenas um *instrutor*: “eu não sou diplomado! Eu não me considero professor, não! Se eu tivesse a faculdade aí sim; eu poderia dizer sou professor sim. Mas eu não sou professor”.

Enfim, as múltiplas identidades e socializações ratificam a (in)definição acerca da função de *instrutor* no DEGASE, seja pela ausência de uma legislação específica que trate de sua denominação, bem como de suas atribuições; seja pelas variadas áreas de formação do grupo entrevistado; seja pelo saber prático que algum *instrutor* tenha adquirido ou seja pela amplitude de sua própria função de instruir⁶³ para o ofício e para a vida (FARIA FILHO, 1998a); pois os *instrutores* entrevistados relataram que têm, ainda, uma função afetiva a cumprir com os adolescentes que estão internados no DEGASE como veremos adiante.

⁶³ Transmitir; dar ou receber esclarecimento, informação sobre; dar orientações ou ordens a alguém para realizar certa ação (HOUAISS, 2009, p.426-427).

3.3 OS FIOS QUE TECEM O PERFIL IDENTITÁRIO DOS *INSTRUTORES*

Contar a história da trajetória de um grupo de *instrutores* do DEGASE e de suas respectivas socializações e práticas profissionais implica em pensar no tempo presente, nos homens presentes, na vida presente. Propomos, então, a reflexão dos fios que tecem essas identidades, bem como a compreensão de um espaço – o DEGASE - em que o próprio *instrutor* é um devir e, portanto, encontra-se sujeito a sucessivas transformações como ressalta Bourdieu (2006).

Os *instrutores* investigados, nesse caso, constituem suas singularidades a partir do contexto social e profissional do DEGASE, de seus grupos de pertencimento e de suas relações sociais nos variados espaços de socialização profissional por que passaram – escola, curso acadêmico, técnico ou, ainda, outros espaços de aprendizagem. No entanto, não pensamos na história desses sujeitos como um simples conjunto de acontecimentos, pois a trajetória de um indivíduo não se apresenta de forma linear, unidirecional; tampouco constitui um percurso orientado (BOURDIEU, 2006).

Assim, a partir das entrevistas realizadas com os *instrutores*, percebemos que algumas trajetórias individuais se apresentam de forma mais contínua e outras de modo mais fragmentado.

A trajetória dos *instrutores* que são servidores públicos, por exemplo, apresenta uma certa continuidade à medida que são estáveis no DEGASE. Em contrapartida, o grupo de *instrutores* contratados exibe uma relação de trabalho mais instável, na medida em que seu vínculo empregatício ao mesmo tempo que é temporário encontra-se sob a responsabilidade de uma empresa ou ONG. Alguns *instrutores* relatam, inclusive, que têm outra ocupação; fato esse que faz com que, somado às características já descritas sobre essa função, concluamos que o fazer do *instrutor* não caracteriza ainda uma profissão.

É notável, entretanto, que os *instrutores* e suas trajetórias profissionais construídas no DEGASE não são objetos deslocados no tempo; mas são frutos de uma relação recíproca com a própria instituição e seus sujeitos, conforme nosso entendimento. De acordo com essa premissa, apesar das particularidades dessa função, buscamos também entender tanto a proposta de profissionalização oferecida pelo sistema socioeducativo quanto como esses *instrutores* se organizam dentro da complexidade do DEGASE; de suas sintonias e dissintonias. Aspecto esse privilegiado, neste item, quando destacamos a existência de dois grupos de *instrutores* – os permanentes e os temporários.

3.3.1 OS INSTRUTORES PERMANENTES NA “BERLINDA”⁶⁴: A AMBIGUIDADE IDENTITÁRIA DESSA FUNÇÃO NO DEGASE

A análise, aqui apresentada, acerca do perfil identitário de um grupo de quatro *instrutores* efetivos do DEGASE, leva-nos a entender algumas sintonias e dissintonias do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro, posto que essas identidades profissionais tenham sido constituídas a partir da interdependência das funções individuais, conforme Elias (1994):

Os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem (p. 23).

Desta forma, as identidades profissionais dos *instrutores* efetivos foram compreendidas por meio das configurações identitárias e da rede de relações que se formou ao longo das trajetórias sociais e profissionais desses indivíduos no DEGASE; essas identidades foram pensadas, então, através da configuração social e das funções que os *instrutores* desempenham no sistema socioeducativo em que atuam.

Procuramos compreender, ainda, os pertencimentos sociais desses indivíduos – *instrutores* – à medida que de acordo com Dubar (1997) a identidade humana é construída na infância e reconstruída no decorrer da vida. A identidade “depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (p. 13) e, portanto, não deve ser reduzida a identidade profissional ou formativa do sujeito.

Neste sentido, para entender as trajetórias individuais dos *instrutores* efetivos, buscamos conhecer seus processos de socialização bem como suas funções profissionais anteriores ao DEGASE e, logo que nos deparamos com os relatos, verificamos que os *instrutores* antes de se tornarem funcionários do DEGASE foram profissionalmente socializados em espaços diversificados exercendo as funções de: guarda municipal; impressor de off-set⁶⁵; assessor de vendas, por exemplo. Dentre esses entrevistados,

⁶⁴ O termo *berlinda* foi utilizado, aqui, por considerarmos que a função do *instrutor* efetivo se constitua por meio da ambiguidade e da multiplicidade de outras funções no DEGASE e por estar no *jogo da berlinda* (HOUAISS, 2009, p. 97-98).

⁶⁵ A impressão off-set é um processo que consiste da interação entre água e gordura (a tinta off-set é de consistência gordurosa). Nesse processo de impressão, a imagem é transferida da matriz para um rolo de impressão (blanqueta) e depois é passada ao papel. Na serigrafia, o processo de impressão é manual e é

apenas um desempenhava a mesma função antes de ingressar no DEGASE e começar a atuar na oficina de música, visto que já era músico profissional:

Eu trabalho com música há mais de 30 anos [...]. Eu creio que a música tem o poder muito grande de mudança; de mudança de comportamento; [...] de mudança de atitude; de mudança de visão (José, efetivo).

Outro aspecto relevante a ser levado em conta é que se as identidades, aqui analisadas, foram entendidas como processos relacionais socialmente construídos (DUBAR, 1997); tivemos que considerar o fato de os *instrutores* terem incorporado alguns valores sociais e profissionais oriundos de socializações anteriores à sua chegada ao DEGASE.

De acordo com as trajetórias individuais dos *instrutores* efetivos, podemos observar que dois *instrutores* constituíram sua identidade profissional a partir de uma socialização anterior. O *instrutor* José, por exemplo, diz que seu avô “trabalhava em cartório e era músico profissional”. Pedro, outro *instrutor*, relata que seu pai era “funcionário público”. Ou seja, enquanto José pode ter sido influenciado por seu avô para que se tornasse um músico profissional; Pedro pode ter tido a influência de seu pai para que se tornasse servidor público.

Os demais *instrutores* efetivos não apresentaram um perfil profissional que se aproximasse da trajetória de seus pais ou de seus avós. Percebemos, inclusive, que esses sujeitos não tiveram influência direta de seus precedentes e buscaram, ao longo da vida, um caminho diferente de seu grupo de origem. Em outras palavras, os *instrutores* denominados Lucas e João ascenderam a um estatuto social superior e não mantiveram o seu estatuto de origem (DUBAR, 1997) e, hoje, encontram-se nas oficinas de fotografia e de serigrafia, respectivamente, cujo conhecimento e/ou habilidade obtiveram em cursos específicos.

Portanto, entre os *instrutores* efetivos participantes da pesquisa, podemos destacar que há um *instrutor* concursado em 1994, data em que foi realizado o primeiro concurso público para o cargo de *artífice de artes gráficas*.⁶⁶ Outros dois concursados em 1998 como *agentes de disciplina* e, por último, um *instrutor* concursado em 2011 como *agente socioeducativo*. Ou seja, apenas o *instrutor* concursado em 1994 concorreu a uma vaga

indicado para baixas tiragens; enquanto no processo off-set a impressão é feita em máquinas e é indicada para grandes tiragens.

⁶⁶ A partir de 1994 não há mais concurso para esse cargo no DEGASE.

para função que iria exercer: trabalhar em uma oficina e se tornar um *instrutor*. Os demais prestaram concursos para outros cargos – *agentes disciplinares e socioeducativos* – mas foram *lecionar* nas oficinas em função de alguma formação específica e/ou algum conhecimento prático de fotografia, música ou artes, por exemplo.

A afirmação acima é confirmada quando observamos os editais de concursos do DEGASE dos anos 1994, 1998 e 2011. Através de suas normas, pode-se verificar que tanto o *instrutor* concursado de 1994 quanto o *instrutor* proveniente do concurso realizado em 2011, embora sejam concursados para cargos diferentes – um para *artífice* de artes gráficas e o outro para *agente socioeducador* – encontram-se atualmente como *instrutores* das oficinas e desempenham funções que se aproximam das atribuições previstas para seus cargos originários.

Todavia, os *instrutores* oriundos do concurso de 1998, apesar de desenvolverem atividades nas oficinas, não desempenham sua função com base no concurso que prestaram – *agente de disciplina* – pois esse cargo não prevê um trabalho específico com as oficinas. Neste caso, configura-se um desvio de função; conforme a descrição de atribuições do edital publicado pelo Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 23 de julho de 1998. Portanto, o *agente de disciplina* tem como incumbência:

Executar atividades relacionadas à manutenção da ordem, segurança, disciplina e vigilância de pessoas e patrimônio; prestar assistência aos adolescentes e *participar de atividades recreativas e socioculturais*; executar determinações judiciais e/ou administrativas, serviços de escolta e acompanhamento e conduzir veículos automotores terrestres oficiais (p. 22, grifo nosso).

O edital para *agente de disciplina*, então, não previa o *planejamento* e a *execução* de atividades educativas, esportivas e socioculturais; apesar de aqueles que se encontram nas oficinas estarem realizando esse tipo de função. Em contrapartida, o edital do concurso referente ao ano de 1994, embora não traga as atribuições do cargo de *artífice*, prevê como requisito básico, para o ingresso no DEGASE, um curso específico na área de *artes gráficas*; indicando uma preocupação com aquele que iria assumir um cargo nas oficinas. Aspecto esse relevante para pensarmos no que o DEGASE considera como prioritário para a formação profissionalizante na instituição. Enfim, os demais concursos eliminam com essa preocupação e dão a entender que *qualquer indivíduo* com conhecimento prático estaria habilitado para trabalhar nas oficinas.

O edital referente ao concurso de 2011 para *agente socioeducativo*, dispõe sobre o planejamento e o desenvolvimento de atividades educativas desde que sejam supervisionadas. Cabe, ainda, ao *agente socioeducativo* segundo o edital publicado no D.O de 16 de setembro de 2011:

Recolher os pertences pessoais dos adolescentes em sua entrada no Degase, registrando-os no SIAD (Sistema de Identificação de Adolescentes) e no prontuário único móvel e fornecendo os devidos recibos, devolvendo os mesmos, aos respectivos adolescentes, quando de sua saída das Unidades, mediante recibo de entrega;

Desenvolver atividades do cotidiano junto aos adolescentes, incluindo-se o despertar, as refeições, verificação da higiene corporal e banho, dando as orientações necessárias e estimulando e promovendo a troca de roupa pessoal, de cama e de banho, distribuição de escovas de dente e outros objetos;

Prestar assistência aos adolescentes nos horários das refeições, visando atitudes aceitas socialmente e servindo alimentação àqueles que não têm condição de fazê-lo sozinho, se não houver absolutamente, *auxiliar de enfermagem* para o cumprimento da função;

Planejar e executar, sob supervisão, em conformidade com a proposta pedagógica do programa, atividades educativas, esportivas e socioculturais em articulação com a equipe técnica;

Zelar pelo cumprimento de horários e programações reunindo os adolescentes para entrada e saída da sala de atividades, oficinas, alojamentos, recreação e outros locais afins;

Observar o comportamento dos adolescentes, dialogando com os mesmos ou providenciando encaminhamento às áreas especializadas;

Estimular e promover o encaminhamento de alunos à assistência médica e odontológica em atendimento ao direito à vida e à saúde;

Desenvolver tarefas, junto com as equipes técnicas que preservem a integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários no exercício das atividades internas e externas;

Realizar serviços de escoltas e acompanhamento nas tarefas internas e externas;

Executar determinações judiciais e/ou administrativas;

Conduzir veículos automotores terrestres oficiais;

Fazer cumprir a lei, os deveres e direitos do adolescente nas Unidades de execução de medida socioeducativa;

Cuidar, planejar, executar ou melhorar as medidas de segurança do estabelecimento;

Encaminhar, acompanhar e monitorar os adolescentes nas atividades internas e externas, tais como: transferências para Unidades da capital e outras Comarcas e Estados, prontos-socorros, hospitais, fóruns da capital e do interior e atividades sociais autorizadas, conforme previstas na agenda sociocultural;

Realizar efetivamente a revista da Unidade e junto aos adolescentes, a prevenção e a contenção dos adolescentes internados, nos movimentos iniciais de rebelião, na tentativa de fuga e evasão, de modo a garantir a segurança e contribuir para o processo de desenvolvimento socioeducativo;

Realizar o cadastramento e inclusão de informações dos adolescentes internos no DEGASE no Sistema de Identificação de Adolescentes – SIAD e no prontuário único móvel, zelando pela integridade e segurança do sistema;

Portar o equipamento não letal autorizado, de uso pessoal e intransferível, quando devidamente capacitado para tal fim;

Utilizar de forma adequada o equipamento não letal em situações restritas e eventos de grave perturbação da ordem quando representar risco concreto à integridade física dos envolvidos e após esgotadas todas as tentativas de negociação;

Buscar a atualização constante, visando uma prática mais competente, no estudo dos casos dos adolescentes em conflito com a lei;
Registrar em livro próprio, as ocorrências do plantão;

Zelar pelo patrimônio sob a sua guarda direta;

Portar no interior das unidades, obrigatoriamente, o crachá de identificação funcional;

Participar de reuniões ou programas para estudo, em situações comuns ou específicas, referentes aos adolescentes;

Zelar pelos companheiros da equipe, interagindo com fins de evitar qualquer violência ou agressões;

Excepcionalmente, realizar atividades integradas a setores afins à Equipe Técnica;

Executar determinações judiciais e/ou administrativas, bem como todas as normas emanadas do DEGASE (p.60-61, grifo nosso).

Pode-se observar, deste modo, que se o último edital de concurso publicado pelo DEGASE apresenta as atribuições relacionadas com as atividades pedagógicas que são desenvolvidas pelos *instrutores*, não exige que tenham alguma formação específica para o trabalho na oficina. Aqui, chegamos a uma conclusão que não deve ser esquecida: a socioeducação é mais importante que a formação para o trabalho.

Além disso, o edital que trata das atribuições destinadas ao cargo de *agente socioeducativo* prevê a utilização de práticas punitivas e/ou disciplinares quando coloca que os *agentes* podem utilizar um *equipamento não letal*⁶⁷ em situações *restritas* e de *grave perturbação da ordem*. Ou seja, mesmo que as atribuições ressaltem o caráter socioeducativo do cargo, há uma possibilidade de disciplinar o adolescente infrator quando forem esgotados os recursos de negociação; assim como está previsto para o *agente de disciplina*.

Deste modo, além da ambiguidade existente nas funções desses dois tipos de *agente*, aspecto esse já descrito por Souza (2013); ambos, apesar de não terem sido concursados para o desenvolvimento de uma habilidade específica, aspecto exigido apenas no concurso de 1994, desempenham suas funções nas oficinas. Então, resta-nos perguntar: de fato, quem é o *instrutor* para o DEGASE? O que pensa o DEGASE sobre as oficinas, seu objetivo e função na formação do adolescente infrator que lá se encontra?

Outra atribuição que nos chama a atenção, no referido edital de 2011, e que nos ajuda a entender a identidade do *instrutor* é o fato de o agente socioeducativo poder desempenhar funções que sejam de competência de outros profissionais do DEGASE como, por exemplo, as que são de responsabilidade do auxiliar de enfermagem. Os *agentes*, assim, devem prestar assistência aos adolescentes e servir, inclusive, “alimentação àqueles que não têm condição de fazê-lo sozinho, se não houver absolutamente, *auxiliar de enfermagem* para o cumprimento da função” (p. 60, grifo nosso).

Cabe, aqui, portanto, uma reflexão sobre as diversas funções que podem ser desempenhadas pelo *instrutor* da oficina concursado como *agente socioeducativo* e o entendimento de como essas identidades profissionais são construídas a partir de um campo possibilidades de atuação no DEGASE; pois a lei nº 5.933/11 ainda que tenha reestruturado o quadro de pessoal da instituição e alterado a nomenclatura de *agente educacional* utilizada em 1994 e de *agente de disciplina* utilizada em 1998 para *agente socioeducativo*; ressalta que ficam *alteradas as denominações* dos respectivos cargos, mas que ficam *garantidos* de acordo com o artigo 4º, primeiro parágrafo:

Os direitos, vantagens e *atribuições originais* dos servidores que antes ocupavam as nomenclaturas de *agente educacional* e *agente de*

⁶⁷ De acordo com o artigo 4º da lei nº 13.060 de 22 de dezembro de 2014, consideram-se instrumentos de menor potencial ofensivo aqueles projetados especificamente para, com baixa probabilidade de causar mortes ou lesões permanentes, conter, debilitar ou incapacitar temporariamente pessoas.

disciplina na nova nomenclatura de *agente socioeducativo* (grifo nosso).

Neste sentido, quando um *instrutor* concursado como *agente socioeducativo* fala sobre a sua função na oficina ressalta que não entende o desvio de sua função, porque no seu entender a socioeducação tem um sentido amplo⁶⁸ no DEGASE:

Eu entendo que socioeducação é tudo! Se você está no pátio você é socioeducador; tanto que eu não entendo que eu esteja desviado de função. Posso estar nessa função; posso estar noutra função amanhã; ajudando na saúde mental; posso estar [...] não sei, em outra função na socioeducação. Então, eu entendo que tudo seja socioeducação (José, efetivo).

A identidade de José, portanto, encontra-se marcada tanto por seu cargo originário – *agente socioeducativo* – quanto pela função de *instrutor*, posto que as respectivas funções se misturem no DEGASE. O *instrutor* também acredita que mesmo desenvolvendo o trabalho educativo na oficina, há muitas vezes a necessidade de uma atuação mais rígida como *agente*:

Hoje como professor, como instrutor, se eu tiver que chamar a atenção do adolescente eu vou chamar. Como muitas vezes eu fiz num pátio mesmo; eu já chamei a atenção de um adolescente. Então, eu não deixo de chamar a atenção; eu não deixo de fazer também a função de prevenção de segurança quando estou com eles (José, efetivo).

A partir do argumento de José, cabe, então, a reflexão sobre as possíveis identidades profissionais dos *instrutores* no DEGASE que ora se consideram professores, como foi visto no item anterior, à medida que ensinam um ofício e/ou uma atividade ao adolescente que cumpre sua medida socioeducativa na instituição; ora se definem como *instrutores*, por instruírem para o trabalho; ora se veem como agentes, pois no desempenho de sua função, no espaço da oficina, podem “exercer também uma autoridade com eles na hora que tiver que exercer” (José, efetivo).

Todavia, embora haja um entrelaçamento das funções no DEGASE; José argumenta que há diferenças efetivas entre a função de *instrutor* e de *agente*. Em suas palavras:

Vou falar da diferença do agente para o instrutor; tem pontos negativos e positivos. O instrutor trabalha só três vezes na semana; tem uma carga horária reduzida, justamente porque está sendo trazido para dar aula. O

⁶⁸ Abrangente; de grandes dimensões (HOUAISS, 2009, p. 40).

funcionário trabalha 24 horas e folga três, mas nessas 24 horas é *pedreira*; porém um instrutor ele é muito visado [...]. No próprio plantão eu me torno invisível; aí resta saber se eu quero ficar invisível.

O mesmo *instrutor* ressalta que essa invisibilidade no plantão não é decorrente da falta de trabalho na função de *agente*, mas pelo fato de não ser “tão cobrado por uma direção pelo pedagógico” (José, efetivo). O *instrutor* diz, ainda, que o trabalho do *agente* proporciona o movimento da *casa*; e, neste caso, não há como compreender a estrutura da *casa* inteira – o DEGASE – apenas pela análise isolada de cada uma das pedras que a compõe como coloca Elias (1994).

Segundo José, na função de *agente* “não há uma personalidade [...] é um trabalho importante para *casa*, mas só que é invisível [...] uma hora é fulano, outra hora é ciclano”. Por outro lado, José destaca que, na função de *instrutor*, há uma cobrança pessoal “quem dá aula de música”?

Em consonância com o discurso de José, Lucas ressalta não apenas a possibilidade de ser invisível na função de *agente*; mas também chama a nossa atenção para a falta de reconhecimento na própria função de origem, pois, segundo ele, no exercício de sua função como *agente socioeducativo* não conseguia socioeducar:

Dentro do sistema como agente socioeducador [...] eu abria um alojamento; eu contava adolescente; eu levava para o almoço; eu levava ele de volta. Isso não é uma função de socioeducador! Eu sei lá. Eu não sei nem que função é essa, entendeu? Seria *carcereiro* mesmo! Eu levava ele para uma audiência. Então, não existe! Hoje eu faço. Hoje eu tenho a função de fazer isso: de você mudar; reeducar [...]. Acho que nenhum socioeducador age como tal, porque também a função dele não é essa. Parece que fica uma coisa meio doída. Eu tenho um cargo com a função de uma coisa, mas na prática ele não faz; mas também não faz porque não cabe isso [...] não tem o que fazer! Você tira ele do alojamento; leva para o alojamento. Em que momento que existe a socioeducação aí? (Lucas, efetivo)

De acordo com o relato de Lucas, verifica-se que a função de *instrutor* é que legitima e dá sentido ao seu cargo de *agente* no DEGASE; pois permite que ele desenvolva, efetivamente, os aspectos socioeducativos que tanto preza. Segundo essa premissa, a identidade profissional de Lucas seria construída, então, por meio de sua experiência em outra função - a de *instrutor* - e, acima de tudo, por meio de um espaço bastante peculiar, a oficina. Ali, inclusive, se perceberia como um *socioeducador*. Deste modo, se em um momento a função de *instrutor* pode conter certo desprestígio, já que

não há concurso para tal função; em outros ela ganha relevância, uma vez que se encontra ligada à questão socioeducativa.

A compreensão do perfil identitário, nesse caso, exige que entendamos as múltiplas relações que esses sujeitos – *instrutores* – vivenciam no ambiente social e de trabalho, visto que suas próprias identificações sociais e profissionais sejam fruto das articulações e dos papéis que eles próprios desempenham no DEGASE.

Lucas, por exemplo, incorpora o papel de socioeducador a partir de sua vivência como *instrutor* e diz de si mesmo aquilo que pensa ser como agente concursado do DEGASE – um *carcereiro* – e o que gostaria de ser enquanto socioeducador. Constrói, assim, uma identidade para si (DUBAR, 1997) valiosa através de sua relação e interação com os adolescentes infratores no espaço da oficina; ou seja, é o fato de se encontrar trabalhando na oficina que o faz se definir como um educador.

Neste sentido, a própria percepção dos adolescentes infratores em relação aos *instrutores* efetivos também é modificada a partir do trabalho que é desenvolvido nas oficinas. Inclusive, um *instrutor* coloca que alguns alunos se assustam quando descobrem que ele é *agente*:

Muitos deles quando descobrem que eu sou [...] um funcionário, eles se assustam! Eles se assustam [...]! Só que os próprios líderes dentro deles, entre eles, passam para o grupo que não é assim; que eu devo ser respeitado, porque eu sou professor deles. Eu estou ensinando música [...]. Então, eles veem como um ponto positivo (José, efetivo).

Para José, o agente na função de *instrutor* é visto de um modo diferenciado pelos jovens que estão em cumprimento de medida restritiva e/ou privativa de liberdade. E se, formalmente, a denominação de *instrutor* não existe para a instituição; informalmente, nos corredores da instituição, não é apenas o modo como se reconhece quem trabalha nas oficinas, como também é quem trabalha com a educação; a formação. Portanto, nessa identidade para o outro (DUBAR, 1997), o *instrutor* é visto da seguinte forma pelos adolescentes:

Na função de *instrutor* [...] eles vão dizer: seu [...], sempre foi do *papo* [...]. Do *papo*; tem o que é do *papo*; do *papo reto*, da conversa e tem o *seu* que é da pancadaria, que é do açoite [...]! Então, eu sempre fui do *papo* [...]. Eles não são bobos [...]. Há uma *rede* no meio deles! (José, efetivo).

O discurso de José aponta, então, uma possível tensão na relação entre os *agentes* e os adolescentes infratores, que, inclusive, vai ao encontro do que coloca Lucas: “existe uma rivalidade deles com os agentes”. Ou seja, há entre os *agentes* aqueles que são do *papo* e os que são agressivos no exercício de sua função. Essa inter-relação entre adolescentes e *agentes* influencia, inclusive, o modo como os profissionais – *agentes* – percebem ou definem o que seja um *instrutor*:

Hoje, eu conversei com um que falou assim: você vai dar trabalho pra gente de novo? Vai ficar descendo esses garotos para fazer eles *encherem linguiça*? Aí eu falei, engraçado, se eu chamo estou dando trabalho para vocês e se eu não chamo, eu sou vagabundo [...]. Eles acham que eu sou *pão doce*; que eu sou o titio *pão doce*, que estou enxugando gelo; que eu não estou fazendo nada (José, efetivo).

Neste sentido, o que se percebe é uma tensão não apenas entre *agentes* e adolescentes, mas também entre *agentes* – aqueles que não estão nas oficinas – e *instrutores* na medida em que a fala de José traz à tona outras formas de reconhecimento da função de *instrutor*, posto que para alguns colegas de trabalho ele é identificado como *vagabundo* e *titio pão doce*.

Essas rotulagens, atribuídas ao *instrutor*, constituem um perfil que não corresponde à própria identidade que o *instrutor* tem de si, embora a identidade de acordo com Dubar (1997) seja fruto tanto de um processo biográfico quanto relacional. Em outras palavras, a identidade que o *instrutor* tem de si não coincide com a identidade que ele representa para o outro – o *agente*. Daí que Dubar (1997) afirma:

Todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar pôr-me no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até imaginar o que pensam que eu penso deles. Não posso colocar-me na sua pele. Eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro (p. 104).

Além disso, essa rotulagem pejorativa configura uma dissintonia em relação ao trabalho que é desenvolvido por José, pois o *instrutor* argumenta que poucos são aqueles que reconhecem que seu trabalho:

Está sendo bem executado, que está [...] sendo de uma ou outra maneira eficiente e que os garotos estão sendo *salvos* através da música; através da arte e realmente acontece, porque os garotos estão voltando, aqui, para dar testemunhos; estão indo a seminários ligados ao judiciário para poder falar, relatar o trabalho que foi desenvolvido com eles. Então, tem resposta para isso (José, efetivo).

Outro *instrutor* ressalta, ainda, que sua relação com *agentes* que não eram *instrutores* não foi das mais amistosas, na medida em que esses profissionais acreditavam que os adolescentes infratores deveriam ser tratados como *bandidos*; tratamento dispensado pelo *agente-instrutor*. Neste sentido, Pedro argumenta que como *instrutor* não poderia:

Botar o garoto para andar com a mão para trás no teatro. Como eu trabalho com liberdade, com arte e o garoto vai se sentir prisioneiro? Então, algumas pessoas não conseguem entender isso e acham que eu sou revolucionário.

O *instrutor* ressalta, ainda, que não se sentia respeitado pelos colegas de trabalho quando começou a desenvolver suas atividades na oficina:

Antigamente chamavam os meninos de *bailarinas* e aí quando eu chamava os garotos para o teatro: [...] vai descer a *galera do balé*. Então, tinha uma relação muito ruim; a sorte é que os garotos não caíam na pilha deles e por isso conseguimos manter a nossa postura. Acho que manter a postura, o respeito, muitas vezes, não aconteceu em relação ao meu trabalho. Mudou um pouco, mas não totalmente assim (Pedro, efetivo).

A relação profissional entre o *instrutor* e os demais colegas de trabalho não é, portanto, harmoniosa; mas repleta de contradições e tensões. No entanto, Pedro argumenta que com a chegada de novos profissionais no DEGASE, com outras perspectivas, consegue desenvolver melhor a sua função; visto que chegaram “outras pessoas com outras *cabeças*, mas lá no início era muito difícil. Hoje eu ainda consigo; apesar de alguma briguinha aqui, outra ali; consigo fazer um trabalho legal com eles” (Pedro, efetivo).

As recordações que Pedro traz à tona de seu tempo de vivência no DEGASE e do não reconhecimento de seu trabalho pelos seus próprios pares – os *agentes* - também podem ser observadas no discurso de Lucas, quando afirma que sente o desrespeito dos *agentes* ao definirem o que seja a sua função:

É a palavra deles que eu vou usar: *caozada* total. Ainda ontem, eu passei em frente ao Dom Bosco⁶⁹ no qual eu trabalhei 11 anos [...] e aí um agente me chamou. Me chamou sério e falou: [...] vem cá que eu tenho um negócio para te falar. Aí eu falei: o que foi? Eu vi cinquenta *borboletas* lá trás; me zoando com relação a fotografia [...]. Eles não

⁶⁹ Anteriormente denominado Instituto Padre Severino.

falam de forma grosseira; eles brincam, mas o desrespeito está na zoação, na brincadeira, no menosprezar o trabalho do outro.

Lucas argumenta, ainda, que os colegas que estão na função de *agente* têm uma *visão de polícia* e diz que o seu olhar em relação aos adolescentes é diferenciado devido à educação que recebeu de seus pais:

Eu tive a sorte de ter uns pais que me orientaram de forma diferente. Eu tive um estudo. De repente, isso me orienta de forma diferente; a ter um tratamento diferente. Mas muita gente que vem para cá, vem com a *visão de polícia*. Então, os agentes [...] eles chamam até de *delícia*, porque é a *polícia* do DEGASE.

No que diz respeito aos outros profissionais do DEGASE, Lucas ressalta que é tratado de uma forma mais séria. O *instrutor* diz que a equipe técnica procura ajudá-lo no exercício de sua função: “eu percebo que eles acham legal; eles dão apoio; eles incentivam”. Entretanto, para os *agentes* o curso que ele desenvolve é “para vagabundo; uma besteirada” (Lucas, efetivo).

Ainda em relação aos colegas de trabalho, outro *instrutor* relata que se sente valorizado pela equipe do DEGASE e que é tratado pelos outros profissionais como *professor*:

Eles definem o instrutor como um professor, todos eles. Eles chamam de professor; eles não chamam de instrutor [...]. E essa definição carrega um peso [...] não só de responsabilidade, mas em termos também de consideração e valorização do profissional (João, efetivo).

João ressalta, inclusive, que os adolescentes infratores também o consideram um professor e que respeitam não apenas a sua função, mas, sobretudo, o espaço da oficina: “Todos eles que entram na minha sala e que fazem o curso de serigrafia [...] têm um respeito comigo; sempre levando tudo em consideração; respeitando não somente a mim, mas todo o material que está dentro da minha sala”.

Deste modo, pode-se afirmar que o DEGASE constitui um verdadeiro espaço de negociações identitárias, onde os *instrutores* podem vir a ser objetos de muitas investigações. Neste sentido, é possível perceber que as identidades profissionais resultam de suas relações constituídas em seu ambiente de trabalho tanto com os *agentes* e o corpo técnico da instituição, quanto com os próprios adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas.

O *instrutor* Lucas, por exemplo, permite-nos enxergar essas inter-relações quando destaca que consegue: “fazer uma ressocialização muito maior do que [...] fazia antes abrindo e fechando cadeado; levando para almoçar; levando para o médico”. Ou seja, mostra-nos que é nesse ir e vir de relações que se estabelece sua identidade.

A partir dos relatos acima, pode-se observar que a identidade profissional do *instrutor* efetivo e suas respectivas funções no DEGASE são permeadas por relações sócio-profissionais de tensão e de contradição; uma vez que essas inter-relações influenciem na ação de alguns *instrutores* e os coloquem na *berlinda* por conta de seus cargos originários. Além disso, a ambiguidade da função de *instrutor* efetivo no DEGASE implica numa reconstrução identitária do próprio *instrutor*, já que possui inúmeras atribuições; formou-se em espaços dos mais diversos e, ainda, encontra-se circulando entre os mais variados sujeitos – professores; outros agentes socioeducativos; jovens internos, por exemplo – que, acima de tudo, atribuem sentido a sua identidade de *instrutor*.

3.3.2 OS INSTRUTORES TEMPORÁRIOS DO DEGASE E SUAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS: PERCURSOS E TENSÕES

Ao refletir sobre o perfil identitário dos *instrutores* contratados, procuramos compreender tanto as trajetórias profissionais quanto as trajetórias sociais desses indivíduos, uma vez que a identidade seja construída por cada geração com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, bem como por meio de estratégias identitárias que se desenvolvem nas instituições onde os indivíduos se encontram (DUBAR, 1997).

Quanto ao ingresso desses *instrutores* temporários no sistema socioeducativo, cabe ressaltar que as formas de acesso ao DEGASE foram variadas. Daniel, por exemplo, conta que chegou à instituição socioeducativa através de um amigo; recebeu um convite do *instrutor* de adestramento que conhecia o seu trabalho e a sua experiência com o banho e tosa e, posteriormente, vinculou-se à ONG IPAB:

A gente trouxe esse projeto pra cá sem ONG e sem nada [...] e ficamos aqui num projeto piloto de três meses [...] e logo depois, quase oito meses depois, a gente veio trabalhar com a ONG IPAB (Daniel, contratado).

A ONG Instituto Plano e Ação Brasileiro, que é responsável pelo atual vínculo do *instrutor* de banho e tosa é uma entidade sem fins lucrativos que foi criada com a perspectiva de viabilizar programas, projetos e ações sociais de políticas públicas e privadas. De acordo com o IPAB, a organização tem como objetivo:

O trabalho social, através de políticas de atenção aos jovens em situação de risco, contribuindo para que eles ganhem novos referenciais de vida, trabalhando valores e formação de identidade, autodesenvolvimento, autoestima, expressão criativa, como eixos essenciais, para se chegar a resultados que possam efetivar alternativas de trabalho e rendimentos compatíveis com o mercado de trabalho atual e promover o exercício da cidadania (idem, s/d, p. 1).

A oficina de banho e tosa faz parte, então, de um projeto desenvolvido pela parceira DEGASE/IPAB intitulado *Dando asas à liberdade* que busca oferecer oportunidade aos adolescentes que “queiram ingressar no mercado de trabalho no setor de estética e bem-estar animal” (IPAB, s/d, p. 2). Tem como objetivo capacitar não apenas adolescentes infratores para o mercado de banho e tosa de poodle, cocker spaniel inglês e yorkshire terrier; como também para o mercado de adestramento de labrador e pastor alemão. A escolha dessas raças foi feita para o desenvolvimento do trabalho nas oficinas devido à: “docilidade e inteligência consagradas, a fim de assegurar a integridade física dos participantes do curso” (idem, s/d, p.3).

Aspecto interessante de se notar é a escolha deste tipo de oficina como meio de formação profissional: trata-se de um mercado de trabalho em expansão e, ao mesmo tempo, pode-se dizer que é o tipo de atividade que poderia interessar aos internos. Entretanto, junto a esse tipo de opção, vimos que outras oficinas procuram formar profissionais em atividades que chamaremos de mais *tradicionais* no mercado de trabalho, mas que de qualquer modo ainda se mantêm com vigor: garçom e marceneiro.

Os demais *instrutores* temporários passaram por duas ONGs ao longo de suas trajetórias no DEGASE. Tanto o *instrutor* de marcenaria quanto o *instrutor* de garçom chegaram à instituição por meio da ACB/RJ (Ação Comunitária do Brasil) e, em seguida, foram mantidos em suas funções profissionais através do Instituto Terra Nova. O *instrutor* Emanuel, assim como Daniel, diz que chegou ao DEGASE por meio da indicação de um amigo que tinha conhecimento sobre o seu trabalho:

Através de um amigo que já dava aula [...] ele me indicou; ele sabia que eu era profissional na área de garçom e deu a ideia do curso; acho que

eles estavam na época procurando um professor de garçom. Ele me indicou aí eu vim conversar com a direção e com o coordenador da ONG [...] na época Ação Comunitária (Emanuel, contratado).

Outro *instrutor* temporário também nos conta que chegou ao DEGASE por meio da Ação Comunitária; revela que uma coordenadora viu seu trabalho nos prédios da ONG e fez o convite:

Lá no passado, na Ação Comunitária, a coordenadora geral viu eu fazendo a manutenção dos prédios lá. Eu que fazia os móveis; a gente fez uma biblioteca [...]. Então, ela falou assim: poxa! Teria condição de você dar aula para os meninos e [...] daí que começou a ideia de formar uma turma (Mateus, contratado).

Verifica-se, então, a partir dos relatos de Emanuel e de Mateus, que a ACB/RJ era a ONG responsável pelos vínculos desses *instrutores* no DEGASE. Essa parceria da Ação Comunitária com o DEGASE teve início no ano de 2007:

Em 2007 a ACB/RJ iniciou, em parceria com o DEGASE e com o patrocínio da Petrobras, o projeto “Pan Social” que se traduziu num marco para a própria organização, que até então não havia trabalhado com esse público em particular, e também para o DEGASE uma vez que contribuiu para que fosse viabilizada a construção de um Novo DEGASE por parte do Governo do Estado; melhor alinhado às diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (ACB/RJ, 2012, p. 1).

Neste sentido, as propostas da ACB/RJ tinham como objetivo desenvolver “atividades pedagógicas voltadas para a qualificação profissional respectiva; inserção no mercado de trabalho; educação para cidadania; busca da qualidade de vida” (ACB/RJ, 2012, p. 1) em consonância com o que está posto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

No entanto, um *instrutor* relata que era difícil colocar as propostas da ACB/RJ em prática, porque os alunos que frequentavam a oficina se drogavam antes de chegar ao espaço da profissionalização que, neste tempo, era na Cidade Alta e não numa unidade do DEGASE. Segundo o *instrutor*, os adolescentes infratores eram levados ao espaço da oficina por um transporte da instituição que os deixava na Avenida Brasil; todavia:

Eles subiam sozinhos [...] só que nesse período de chegar lá; sabe como é [...] aí, parceiro, deixa eu dar um *traquinho* e aí chegavam lá aloprando [...] já chegavam ruim pra aula lá (Mateus, contratado).

O *instrutor* coloca, ainda, que neste período da ACB/RJ trabalhava apenas com os adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade “eles eram CRIAAD, não era *fechado* não” (Mateus, contratado); para o *instrutor* “é difícil controlar” os jovens que estão em semiliberdade.

Por outro lado, Mateus ressalta que o adolescente “internado é tranquilo; internado não tem problema nenhum”; posto que haja um acompanhamento integral dos agentes: “os agentes trazem eles; depois sobem com eles” (Mateus, contratado).

A ONG Instituto Terra Nova, por sua vez, estabeleceu parceria com o DEGASE para dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela ACB/RJ. De acordo com Gomes (2013), o projeto da ITN, intitulado *Um sentido pra vida*, substituiu o projeto anterior *Gerando Oportunidades/Fortalecendo Escolhas* da ACB/RJ e tem, portanto, a “missão de dar continuidade/consolidar e ampliar as atividades de reinserção social e inclusão produtiva” (GOMES, 2013, p.5).

Além disso, o projeto do Instituto Terra Nova tem como objetivo promover a qualificação profissional; a arte e a cultura; bem como estimular o crescimento e o desenvolvimento dos adolescentes infratores e possibilitar que os jovens tenham o direito de construir um novo sentido para a profissionalização (GOMES, 2013).

Em relação à análise da geração precedente, pode-se observar que dois *instrutores* temporários entrevistados apresentam um perfil profissional diferente da família de origem e apenas um *instrutor* apresenta uma formação superior assim como a de seu pai; embora seja em área distinta, posto que o *instrutor* tenha cursado História e seu pai tenha feito o curso de Farmácia.

De acordo com Dubar (1997), ainda que o indivíduo possa se ancorar em sua classe de origem e ser induzido a certas disposições homólogas, pode também transcender às condições de seu grupo social. Neste caso, um *instrutor* temporário entrevistado manteve a sua ancoragem no grupo social de origem, enquanto os demais foram além do *status* social de seus pais e de seus avós.

No entanto, a função de *instrutor* não possibilita uma estabilidade profissional na medida em que esses sujeitos estão submetidos a uma ONG⁷⁰ que pode, segundo seus interesses, romper o vínculo com o DEGASE a qualquer momento. Neste sentido, as identidades profissionais dos *instrutores* contratados entrevistados são constituídas de

⁷⁰ É uma Organização Não Governamental (HOUAISS, 2009, p. 540); formada pela sociedade civil, sem fins lucrativos.

forma instável; já que os *instrutores* têm consciência de que sua função na instituição é temporária:

Pela instabilidade que a gente tem aqui dentro. Eu não sou funcionário público; eu trabalho para uma ONG. Então, é contrato. Uma vez por ano eles renovam o contrato da gente. Nessa crise que a gente está passando, a gente não sabe o que pode acontecer daqui a um ano. Então, para mim, é temporário (Daniel, contratado).

Temporária pela ONG que a gente trabalha. É sempre assim no final do ano dá uma parada; depois começa de novo [...]. Eu não gosto muito é da virada do ano; porque [...] a gente fica janeiro sem pagamento. Talvez fevereiro; quem sabe março. E as contas não param de chegar. Eu gostaria de uma coisa mais direta (Mateus, contratado).

Em decorrência da instabilidade profissional no DEGASE, alguns *instrutores* colocam que não se dedicam exclusivamente ao trabalho nas oficinas e relatam sobre suas angústias e/ou funções paralelas:

Trabalhar para o Estado é difícil e, assim, eu tenho família; tenho conta. A minha loja, hoje, me banca [...]. Então, assim, eu tenho a minha loja; eu tenho funcionários; eu tenho pessoas que trabalham pra mim; mas eles também têm família, eu tenho que estar sempre ajudando [...]. Hoje, eu sairia do DEGASE. Se hoje, por exemplo, chegasse aqui agora a minha coordenadora e falasse assim: eu estou aqui com os teus pagamentos [...]. Eu falaria: [...] estou indo embora! Não quero ficar mais! Com o coração bem partido, mas eu ia embora porque eu também tenho que pensar na minha vida profissional. Eu não posso viver só de *tapinha* no ombro; obrigado; essas coisas (Daniel, contratado).

Faço eventos também [...] à parte [...]; tem festas todo final de semana; como se tivesse um emprego paralelo [...]. Fecho contrato com cliente aqui, outro lá; de *barman*. Faço crepe também! Aí varia muito [...] como se fosse outro emprego (Emanuel, contratado).

Nota-se, entretanto, que embora as identidades desses *instrutores* sejam marcadas por uma instabilidade profissional e por tensões decorrentes da relação público-privada; há uma motivação que vai além dessas questões e que, inclusive, é fruto de algo que é exterior ao trabalho profissional exercido como coloca Dubar (1997); como podemos verificar através do relato de Daniel:

A gente está meio desgastado hoje, mas, assim, acima de tudo eu sou um profissional; independente do pagamento atrasado; independente das coisas que a gente não tem para trabalhar; das dificuldades que a gente encontra no dia a dia [...]. Eu acho que eu sou profissional e a motivação é sempre importante na vida de um profissional [...] no banho e tosa eu uso um tipo de motivação diferente. Eu uso o amor que eu tenho pelos animais, porque eles não têm culpa. Então, quando um

cachorro vem pra cá para tomar banho, a responsabilidade daquele cachorrinho de estar limpo ou sujo quando sair daqui é minha; ou machucado ou algum tipo de coisa que pode acontecer [...]. Dentro do banho e tosa eu sou o responsável. Então, a minha motivação que eu tenho hoje é [...]: ser um bom profissional; estou passando para os garotos também a importância de ser um bom profissional no mercado, porque o mercado de banho e tosa é muito exigente [...]. Na verdade, o cachorro hoje não é um cachorro; é um filho. Para muitas pessoas é um filho! Faz parte da família! Então, o profissional que trabalha nessa área tem que ter esse contato com o cachorro; de carinho, de amor. Então, essa é a minha motivação, hoje, dentro do DEGASE; de tentar passar pra eles um pouco do que eu aprendi lá fora e do que a vida me ensinou.

Percebe-se através do depoimento que apesar da instabilidade profissional da função, a oficina torna-se um espaço importante na formação profissional identitária do *instructor*, já que o mesmo tem consciência do trabalho que desenvolve.

Dentre os *instrutores* temporários participantes da pesquisa, por exemplo, podemos perceber que um *instructor* apresenta um discurso institucional a respeito do DEGASE: “sou bem tratado aqui [...] nunca me senti, assim, em risco, apesar de ocorrer; pode ocorrer uma rebelião [...]. O DEGASE, de fato, é muito importante para todos” (Emanuel, contratado). Observa-se, então, que há uma linguagem autorizada que perpassa pelo relato do *instructor* quando se faz referência ao DEGASE como afirma Bourdieu (1996):

Há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, quer dizer, da fala oficial do porta-voz autorizado que se exprime em situação solene, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição (p. 87).

Por outro lado, o discurso proferido por Daniel ressalta os riscos e as tensões do sistema socioeducativo que contribuíram com o seu próprio adoecimento. O *instructor* coloca que, em consequência de seu trabalho no DEGASE, ficou doente por conta das histórias que escutava; pelo atraso do pagamento e por outras questões que ele precisava enfrentar na instituição:

Eu tive um transtorno de ansiedade; fiquei doente [...] pelas histórias que a gente escuta; pelo atraso do pagamento; pelas dívidas que a gente tem; coisas que acontecem na nossa vida e o DEGASE teve um *pezinho* nisso aí. Fiquei um ano com transtorno de ansiedade [...] eu pensava que estava com câncer no cérebro; com problemas no meu coração; até eu descobrir. Minha esposa falava, pra mim, que era ansiedade ou síndrome do pânico; mas eu não acreditava [...]. Todas as vezes que

aconteceram as crises, eu estava no DEGASE. O DEGASE me trouxe isso (Daniel, contratado).

Segundo o *instrutor*, o trabalho no DEGASE é muito exaustivo e requer uma atenção total daquele que ensina um ofício na instituição. O *instrutor* coloca que independente da oficina que se trabalhe é preciso que se tenha muita cautela e tranquilidade para lidar com os adolescentes infratores, porque:

É desgastante! Mentalmente é muito desgastante; porque um professor; independente de qualquer professor; ele está numa mesa ou numa bancada fazendo o que for; ele tem que estar ali ligado com os *menores* infratores; material cortante; tesoura. Eu, no caso, tesoura; lâmina; máquina; pinça; material que fura; que corta. Então, eu não tenho que estar ligado só no cachorro; ligado em tudo. Olha o desgaste mental! E além do mais você escutar histórias. Você escuta [...] eles falam: pô, cara, eu matei minha mãe; adolescente que matou a mãe; eu matei fulano; matei beltrano [...]. Trabalhar no DEGASE é [...] complicado. Quem trabalha dentro do DEGASE tem um diferencial. Tem que ter um diferencial! Não é qualquer um que trabalha aqui dentro. Pra você trabalhar aqui dentro, primeiro você tem que vir com o coração aberto [...] tem que saber que vai lidar com o adolescente que matou a mãe; que vai lidar com o adolescente que estuprou uma menininha de três anos. E como é que o professor vai lidar com isso? Como é que a mente dele vai estar, assim, aberta pra lidar com isso? (Daniel, contratado)

Em consonância com o discurso de Daniel, outro *instrutor* fala sobre a tensão entre os adolescentes que são provenientes de facções criminosas diferentes e que não se suportam: “você vê que um não suporta o outro; não dialogam de jeito nenhum. Se um está ali secando o material; os outros ficam esperando; não se juntam. É meio difícil” (Mateus, contratado).

Verifica-se, por meio dos três relatos, que esses *instrutores* temporários foram socializados de modo diversificado no DEGASE; pois tanto Daniel quanto Mateus ressaltam as dificuldades e as tensões do sistema socioeducativo; enquanto Emanuel traz à tona apenas os aspectos positivos de sua experiência na instituição. Neste sentido, “a socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos” (DUBAR, 1997, p. 31).

O *instrutor* Emanuel coloca que a instituição – DEGASE – não oferece riscos para ele enquanto *instrutor* e que não há tensão entre ele e os demais colegas de trabalho; diz, inclusive, que os adolescentes infratores o consideram *tranquilão* e que para ser *instrutor* no DEGASE é preciso ter moderação e paciência. Em suas palavras:

Ele tem que ter um perfil moderado [...] não pode achar que [...] isso é fácil; fácil pra gente que já está há anos nessa profissão, mas você tem que ter paciência em saber que a pessoa de repente nunca viu aquilo ali; você quer passar pra cada um deles. Alguns tem uma facilidade maior; outros não. Então, o perfil do instrutor tem que ser bem paciente mesmo e eu sou (Emanuel, contratado).

Nota-se que embora Emanuel diga que tem o perfil de *tranquilo* e *paciente* no interior do DEGASE; há uma socialização expressa a partir de seu relato “fácil pra gente que já está há anos nessa profissão”. Em outras palavras, ainda que o *instrutor* não aponte os condicionamentos institucionais que são fruto de sua função no DEGASE; possibilita o entendimento de que o tempo de experiência no exercício de sua profissão é que confere ao *instrutor* uma facilidade para lidar com os adolescentes infratores. Assim, há uma socialização que é construída por meio de sua realidade profissional como afirma Dubar (1997):

As abordagens culturais e funcionais da socialização acentuam uma característica essencial da formação dos indivíduos: esta constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas [...] o indivíduo socializa-se, interiorizando valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável (p. 79).

Desta forma, a socialização promove uma reelaboração da identidade. Outro *instrutor*, por exemplo, diz que sua percepção foi alterada ao longo de sua própria experiência no DEGASE: “eu acho que quando eu entrei no DEGASE; entrei há cinco anos; eu era uma pessoa e hoje eu sou uma pessoa totalmente diferente” (Daniel, contratado). O *instrutor* conta que aprendeu, através dos conflitos institucionais, a lidar com os dois lados da vida e acredita que o trabalho no DEGASE o tornou mais humano:

Acho que me tornei mais humano [...]. Por exemplo, eu tinha um pensamento comigo assim: eu sou apaixonado por cachorro; sempre fui, desde criança. Então, um cachorro, para mim, tinha mais importância que um ser humano. Hoje, o cachorro tem sua importância e o ser humano tem a dele. Eu penso dessa forma hoje [...] você recuperar um ser humano [...] isso eu aprendi dentro do DEGASE. Você lidar com o lado bom e o lado ruim da vida e você valorizar um prato de comida ou a sua mãe; o seu irmão [...] coisas que os garotos não fazem aqui dentro [...]. Ontem minha mãe passou mal [...] ver sua mãe assim [...] caramba, minha mãe! Um adolescente aqui dentro não valoriza a mãe que tem; que fica na chuva; no sol esperando a visita e passando pelo constrangimento enorme que é ficar pelada; tirar a roupa; ficar

abaixando várias vezes para ver se tem alguma coisa dentro delas (Daniel, contratado).

Além disso, o *instrutor* Daniel enuncia as especificidades do sistema socioeducativo; pois, em seu entender, o trabalho no interior do DEGASE não é análogo ao trabalho fora da instituição. O *instrutor* aponta as diferenças do trabalho dentro e fora do DEGASE:

Se eu vou dar aula [...] eu dou aula para tosadores lá fora. Então, às vezes, eu vou participar de workshop e dou aulas para pessoas que sabem o que eu estou falando; então, é uma diferença [...]; aqui eu tento passar pra eles da forma deles. Não adianta eu chegar pra eles e falar assim: vocês vão botar o cachorro aqui; você vai fazer uma tosa pra mim dentro dos padrões da raça do cachorro; da cinofilia⁷¹ do cachorro; você vai ter que fazer simetria; balanço. Eu vou falar isso e o garoto vai olhar pra mim e vai falar: oi? Não adianta! Então tem que falar pra ele: você vai pegar esse cachorro; você vai dar um banho; vai escovar; vai pentear; a partir da linguagem deles. E assim eu tento (Daniel, contratado).

Deste modo, a análise do DEGASE enquanto uma configuração social contribuiu com a compreensão de que essas identidades profissionais se constituem a partir das relações e das tensões do próprio sistema socioeducativo e, neste caso, o perfil identitário desses indivíduos é permeado por imbricações individuais e sociais.

As considerações acima, ainda, mostram-nos que as identidades profissionais dos *instrutores* temporários decorrem tanto dos atos de atribuição quanto dos atos de pertencimento; de identidades que são construídas e reconstruídas ao longo de seus percursos individuais, mas que apenas se concretizam porque se encontram definidas segundo uma perspectiva interdependente e relacional (ELIAS, 1994).

Desta forma, os elos que estabelecemos com os outros são marcados por uma incerteza: “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor” (DUBAR, 1997, p. 104). Nesta perspectiva, alguns *instrutores* apresentam, dentre outras funções, também a função paterna e/ou de amigo do adolescente infrator:

Quando eu consigo conversar com os alunos [...] é muito interessante [...] não só como *professor*, mas também como *amigo*; naquele momento ali que eles estão lá dentro e aí saem pra atividade; eles te têm

⁷¹ Consiste numa área de conhecimento dedicada, exclusivamente, ao estudo de cães em todos os seus aspectos.

como amigo. É muito importante essa troca que a gente tem (Emanuel, contratado).

Na verdade, o instrutor de banho e tosa ou o instrutor de qualquer outra oficina [...] faz o papel de *pai*. Eu já tive um adolescente que logo no começo da minha oficina; [...] esse garoto me tem como *pai* dele. Então, eles têm essa visão da gente; de protetor; de querer ajudar (Daniel, contratado).

De acordo com outro *instrutor*, além de sua função ser reconhecida como a de um professor; os *instrutores* também são considerados pelos outros profissionais como *conselheiros*; uma vez que em suas funções precisem “aconselhar alguma coisa” (Mateus, contratado).

O *instrutor* Mateus diz, ainda, que procura dialogar com os adolescentes infratores para que eles respeitem uns aos outros e o espaço da oficina. Em suas palavras, “vocês esquecem isso lá fora; um respeitando o outro; seu espaço; acabou [...] depois vocês saem lá fora e resolvem lá; aqui não tem porque resolver; está todo mundo no mesmo sistema”.

Podemos verificar, inclusive, que sua ação produz algum êxito, na medida em que consegue promover uma junção dos adolescentes: “eles ficam *juntinhos*; só não ficam sorrindo um para o outro, porque não tem como; mas cada um respeita o seu espaço” (Mateus, contratado).

O *instrutor* Daniel também ressalta que procura dialogar com os adolescentes infratores e que em virtude disso eles se aproximam e o veem como alguém que fala a língua deles:

Apesar dos meus 44 anos, eu falo a língua deles. Eu fui criado em favela. Hoje que eu não moro mais em favela e graças ao banho e tosa eu saí da favela. E, assim, eu fui criado na favela. Então, conheço toda a malandragem de uma favela. Tudo que eles sabem hoje! Eu nunca fui traficante; nunca fui bandido; mas eu fui criado ali dentro. Então, eu sei a língua [...] eu falo a língua deles! Para lidar com eles, eu preciso falar a língua deles; não adianta!

Enfim, notamos que os percursos individuais e profissionais dos *instrutores* temporários – são constituídos por meio das inconstâncias da vida, do emprego e dos próprios condicionamentos institucionais. Essas identidades profissionais se estabelecem através de um processo interativo e multidirecional como ressalta Dubar (1997) e pressupõem uma transação entre o socializado e os socializadores. Verifica-se, portanto, que a socialização desses *instrutores* temporários “passa por negociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização” (idem, p.30).

3.4 DA PROFISSIONALIZAÇÃO À SOCIOEDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS ANUNCIADAS PELOS INSTRUTORES DO DEGASE

Para compreendermos as propostas de profissionalização dos *instrutores* participantes da pesquisa, buscamos saber o significado do termo *profissionalizar* para esses *instrutores*, bem como suas perspectivas nas oficinas do DEGASE. Procuramos saber, ainda, qual era o sentido que esses *instrutores* atribuíam à função social e educacional do DEGASE e como entendiam a política de profissionalização oferecida pela instituição.

Nota-se, a partir dos relatos, que os sete *instrutores* entrevistados definem o que seja *profissionalizar* como aperfeiçoar; capacitar; tornar um adolescente profissional⁷²: “é fazer com que a pessoa fique apta a realizar uma atividade profissional [...] trabalhar naquilo; no que você está ensinando” (Lucas, efetivo). Outros *instrutores* entrevistados colocaram também a possibilidade de provimento financeiro, posto que por meio da profissionalização os adolescentes infratores podem ter outros caminhos na vida e, nesta perspectiva, José diz que profissionalizar é:

Prover meios de subsistência, porque a grande maioria desses meninos não tem formação básica, fundamental; ou vão trabalhar com obra ou vão para o tráfico; simplesmente isso. Então, quando nós temos essa possibilidade de ele saber um instrumento, dele ter uma profissão; ele vai sim se profissionalizar no sentido de ter um mínimo necessário ou para não vender bala no trem. Ele vai poder falar melhor, se dirigir melhor; ter uma outra postura.

Diante a questão profissionalizar/educar, dentre os sete *instrutores* entrevistados, se quatro afirmaram que as oficinas procuram profissionalizar os jovens que se encontram em cumprimento de medida restritiva e/ou privativa de liberdade; três argumentaram que as oficinas não têm como objetivo principal *profissionalizar*. Acreditam que aquilo que se oferece nas oficinas seja mais voltado para a arte e para cultura e, portanto, estão mais preocupados com a sensibilização do adolescente infrator do que com a formação profissional:

Meu trabalho não é como de elétrica, hidráulica, serigrafia. No meu trabalho, eu lido com cultura; eu lido com a alma do indivíduo, mas pode ser que num futuro ele venha a despertar o desejo de seguir numa escola como a Villa Lobos e Marinha na área da música [...] e ele queira ser um músico profissional (José, efetivo).

⁷² Sentido que por definição se aproxima do léxico, pois profissionalizar significa “tornar (-se) profissional; capacitar (-se)” (HOUAISS, 2009, p. 607).

Nota-se, com a afirmação acima, que José tem uma ideia bastante definida do que seja formar para o trabalho, na medida em que para ele o ensino de um instrumento não implica em profissionalizar. Percebemos, assim, uma dicotomia no sentido do que seja a profissionalização nas oficinas, pois se as oficinas de serigrafia, de marcenaria, de banho e tosa e de garçom procuram desenvolver, principalmente, os aspectos profissionais; as demais oficinas de música, de fotografia e de teatro, ainda que possibilitem um caminho profissional, não teriam o objetivo explícito de profissionalizar; mas, sobretudo, de acalmar, de provocar uma mudança de visão. O *instrutor* de fotografia, por exemplo, ressalta que sua oficina produz:

Mudança de visão das coisas [...]. A *profissionalização* entra porque eu falo [...] faz uma festinha de um amigo seu, cobra cem reais [...]; pra fazer um batizado de um sobrinho [...] faz uma fotinho assim, cobra um dinheirinho ou então a gente vê, por exemplo, dentro de uma comunidade que teve um incêndio, pegou fogo; vai lá e tira uma foto da família que não tem registro mais nenhum [...] oferece para o cara; eles vão querer. Então, você pode fazer isso com uma maquininha simples como essa; pode fazer (Lucas, efetivo).

Ainda de acordo com Lucas, a ressocialização implica em uma ampliação do sentido de profissionalizar, uma vez que o importante dentro do DEGASE seja fazer um jovem infrator olhar a vida de um modo diferente. O *instrutor* coloca, ainda, que não faz julgamento algum daquilo que os adolescentes praticaram fora da instituição:

Não me cabe julgar o que vocês fizeram [...] até para eu me aproximar deles; mas o que eu quero oferecer pra vocês é só vocês olharem para uma coisa diferente [...]. Você vem aqui pra sala; a gente vai fazer foto; a gente vai discutir coisas diferentes que vocês não estão acostumados a ouvir [...]. Eu não sou dono da verdade [...]! Não posso julgar a visão de vocês [...] eu até falo para eles assim: se eu falar para cada um ali fora tirar uma foto de uma árvore; cada um vai voltar pra cá com uma foto diferente; cada um tem uma visão diferente da árvore. Um vai fazer de cima; outro vai fazer de baixo; outro vai querer trepar na árvore para fazer uma foto de cima da árvore [...]! Então, a gente tem que ver o outro e aprender a respeitar a visão do outro (Lucas, efetivo).

Além disso, o *instrutor* relata que procura, através da fotografia, provocar algumas discussões para que os adolescentes entendam um pouco o valor da liberdade e para que reflitam sobre a possibilidade de construírem outros caminhos para seu futuro. Lucas se coloca, inclusive, *no lugar deles* – os internos - para ilustrar algumas questões relativas à ideia de liberdade:

Eu posso roubar um carro também; só que eu vou pagar um preço. Por exemplo, você aqui está preso! Ah, mas o Beira-Mar está preso; tem dinheiro pra caramba; tem mulher que ele quiser; tem o que quiser; mas ele está preso! E aí, serve pra quê? Não serve pra nada! Estou preso e esse negócio de estar preso não é legal! Então, eu pago o preço pra ter uma liberdade (Lucas, efetivo).

A oficina de fotografia, então, procura fazer com que o adolescente infrator pense em “coisas diferentes do que ele pensa” a fim de que ele “vá por um outro caminho e não o caminho que fez ele chegar até aqui” (Lucas, efetivo). José, inclusive, reafirma as ideias de Lucas quando comenta a respeito de seu trabalho na oficina:

Promove transformação de vidas; quando começa a mudar o rumo deles; o tom, a conversa muda [...] você vê uma mudança muito grande [...] através das oficinas! Eu acho que é todo um trabalho integrado; não é só meu! Integrado de todos eles, pedagogos, escola também. Eu acho que a socioeducação só é feita quando existe um trabalho integrado. Eu não faço sozinho; não dá para fazer sozinho a socioeducação! E eu dependo muito do agente também. Aí eu vou defender o agente [...] tem agentes que tem esse perfil de aconselhar, de trazer o garoto, bater um papo junto comigo, formar uma outra identidade e uma outra concepção do adolescente também (José, efetivo).

José, ainda, destaca que a socioeducação requer um trabalho integrado da equipe para que efetivamente se tenha êxito nas ações. Ou seja, a socioeducação, segundo sua afirmação, para ser bem-sucedida irá depender fundamentalmente de uma “rede de funções interdependentes pela qual as pessoas estão ligadas entre si” (ELIAS, 1994. p. 22).

José, acrescenta, ainda, que o DEGASE tem um grupo de profissionais muito competente, uma vez que “boa parte se não tem uma formação superior; está fazendo”. No entanto, o *instrutor* ressalta a falta de investimento do Estado e a precarização da estrutura e das instalações das oficinas:

Nós temos muito material humano bom [...] mas temos muitas dificuldades [...] material que tenho aqui de instrumento musical foi doado por público; foi doado via judiciário, pelo juiz; ato próprio dele e particular de entrar em contato com empresário que não quis dizer o seu nome e nos doou cinco violões, cinco cavaquinhos, cordas, dois teclados, instrumentos de percussão. Fez aí uma compra de quase cinco mil reais e doou para a instituição. Se fosse depender do Estado para ter isso; eu não sei se teríamos aqui [...]. Nós temos um material humano muito bom, mas as instalações são muito precárias, para o material que nós temos; tudo isso que você está vendo aí! O outro instrutor traz por ele mesmo; pede doação para fazer o trabalho dele; se não for assim,

não é feito. Mas tem outras oficinas aqui que estão carecendo [...] de material (José, efetivo).

Outros *instrutores* também relataram sobre a falta de recursos nas oficinas e acerca das implicações dessa ausência de investimento. Pedro, por exemplo, diz que quando chegou à oficina para ser *instrutor* não tinha praticamente nenhum material para iniciar seu trabalho; tendo, inclusive, investido recursos próprios para realizar as atividades:

Eu vim parar aqui em 2001 [...] era muito difícil, nós não tínhamos nada. A maioria das coisas que se conseguiu na oficina, eu que banquei. Não tinha um espaço; não tinha uma cortina [...] eu trazia roupas; eu trazia profissionais para fazer cenários e a partir daí as coisas foram crescendo, mas no início era muito difícil.

Em consonância com o discurso de Pedro, outro *instrutor* também argumenta que quando foi convidado para iniciar um projeto não tinha como desenvolver nenhuma atividade: “o DEGASE não tinha nada e eu falei: vou fazer com o quê?” (Lucas, efetivo).

O *instrutor* coloca que, para solucionar esse impasse, precisou criar uma página na rede social para pedir doações de máquinas fotográficas para amigos que pudessem contribuir com o trabalho:

Eu criei uma página no *face*, de doação dos amigos, de máquina fotográfica compacta. A pessoa tem a velha; a usada. Consegui doze máquinas dessas e essas fotos foram todas feitas com máquinas compactas; máquinas que as pessoas iam descartar; iam jogar fora. Estava lá guardada ou que não usava e doaram para campanha. Ainda tem a página no facebook! Ainda recebo gente falando [...] e aí sempre boto as fotos lá; mostrando o trabalho que eles fizeram; os trabalhos que estão rendendo; os trabalhos que eles estão desenvolvendo (Lucas, efetivo).

Observa-se, então, que se a utilização de recursos próprios e as doações são, muitas vezes, os modos acionados para a manutenção de uma oficina; também é fato que esse expediente possibilita pensarmos a respeito da própria identidade profissional dos *instrutores*. Igualmente permite que questionemos acerca do lugar que as oficinas ocupam no DEGASE.

As trajetórias dos *instrutores*, portanto, dependem não só da viabilidade de suas realizações pessoais e profissionais como ressalta Velho (2003), mas também do “jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades” (idem, p. 47).

Além das dificuldades materiais anunciadas pelos *instrutores* para o desenvolvimento do trabalho nas oficinas; é notável que as dependências do DEGASE também não oferecem condições adequadas para os cursos, já que conforme as palavras de Daniel, muitas vezes, seu curso se depara com certas disputas de espaço entre a escola e o próprio Centro de Capacitação:

Hoje dentro do CECAP, tem uma salinha ali com datashow [...] e eu não posso usar essa sala [...] porque é da escola. A escola é uma coisa totalmente diferente do CECAP. Eles têm umas regrinhas, assim, aqui dentro [...]. Não tem um auditório aqui no DEGASE que eu [...] possa mostrar o meu trabalho; por exemplo, você viu aqui agora desse jeito, porque eu montei aqui [...] um laptop, um datashow. Joguei nessa parede [...] e dei minha aula. Quer dizer, não tem uma estrutura física pra gente dar aula (Daniel, contratado).

O mesmo *instrutor* ainda relata que há outras unidades por que passou no DEGASE que as condições eram ainda piores: “no CAI não tem nada. No ESE nem se fala [...]. Lá é tipo assim: ah, bota lá o banho e tosa lá na quadra; bota o banho e tosa na sala da recreação”. Não há, portanto, um espaço específico para oficina de banho e tosa. O *instrutor* ressalta, inclusive, que quando ocorre uma rebelião no DEGASE, os adolescentes internados quebram tudo:

Teve uma rebelião [...] e os garotos quebraram tudo [...] datashow, televisão [...]. Quebraram tudo! E assim, por incrível que pareça a única coisa que eles não quebraram foi o material de banho e tosa [...]. Até hoje eu me pergunto isso [...] eles não quebraram; ficou tudo lá intacto: secador, mesa e o resto eles quebraram tudo. Na oficina de informática, entraram e quebraram tudo [...]. Só a gente ficou com o material; só a ONG ficou com o material (Daniel, contratado).

Em relação à política de profissionalização do DEGASE, alguns *instrutores* disseram que desconhecem as intenções da política e, portanto, não expuseram as suas considerações e outros a consideraram insuficiente; seja porque algumas atividades se voltem tão somente para a ocupação do tempo na instituição ou devido à falta de investimentos nas oficinas:

Eu acho muito incipiente; muito, muito fraco. Poderia ser muito melhor. Eu vejo esses meninos muito mais na quadra; eu vejo que querem fazer atividades como se fosse *encher linguiça* e poderíamos ter muitas atividades aqui para que esses meninos realmente aprendessem uma profissão; tomassem outros rumos (José, efetivo).

Ainda está muito aquém do que eu espero [...] eu esperava que o DEGASE pudesse ser um pouco mais incisivo nessas questões de

profissionalização; colocar realmente mais instrutores [...]. Eu acho que falta investimento e uma parceria um pouco mais ativa do DEGASE (João, efetivo).

Por outro lado, alguns *instrutores* contratados relataram que percebem uma ação efetiva do DEGASE no que diz respeito à política de profissionalização e que consideram as ações da instituição interessantes: “eu acho até interessante; mas [...] eu acho que teria que ter um acompanhamento de maneira que já indicasse o aluno para algum local de trabalho” (Mateus, contratado). Outro *instrutor* ressalta que:

A ideia deles é manter cursos que geram a profissionalização [...]. Não só [...] manter uma renda; fabricar e vender; mas, assim, que tenha oportunidade de ser tanto autônomo, quanto entrar [...] numa função; trabalhar numa empresa ou num restaurante ou numa barbearia, por exemplo [...]. Então, eu percebo muito empenho deles em querer manter esses cursos, desse nível profissionalizante, que geram realmente empregos; para que possam mudar de fato e também ressocializar (Emanuel, contratado).

Um *instrutor* contratado, no entanto, ainda que não apresente um ponto de vista acerca da política de profissionalização; aponta que o sistema socioeducativo é falho: “eu acho que é um sistema falho! Muito falho” (Daniel, contratado). Para ele, o DEGASE é falho desde a entrada do adolescente infrator na instituição; posto que não haja um critério de análise do ato infracional. Em suas palavras, o sistema é falho:

Desde que [...] prende o garoto até quando ele desce para uma escola ou desce para um curso. Eu tenho essa visão. Por exemplo, um adolescente que teve a primeira passagem dentro do DEGASE, pra mim, ele tinha que ir para um lugar diferente. Ele não tinha que ir para um alojamento que tem um outro garoto que tem dez passagens [...]. Há uma mistura. Um garoto desse aqui não é separado. A única coisa que é separado é por comando: comando vermelho; terceiro comando [...] o feminino e o masculino (Daniel, contratado).

Quanto à divisão por gênero, o *instrutor* ressalta, inclusive, que o trabalho desenvolvido na oficina com as meninas é mais cansativo do que aquele realizado com os meninos; visto que:

As meninas [...] sugam a nossa energia de tal forma; [...] porque [...] mulher é um pouco diferente de homem. Assim, a mulher é mais comunicativa do que o homem; muito mais [...]. Os garotos dentro do DEGASE, o perfil deles é totalmente diferente das meninas. Eles chegam aqui pra gente para assistir aula com a cara fechada. Assim, [...]: por que eu estou aqui? Não gosto de cachorro! Então, [...] com algum tipo de pensamento na cabeça. As meninas, não! Já vêm

diferente; têm mais carinho com o cachorro; com o professor; com o trabalho mesmo. Perguntam, brincam, riem (Daniel, contratado).

Em consonância com o discurso de Daniel, outro *instrutor* ressalta as falhas do judiciário e do sistema socioeducativo ao argumentar que essa mistura daqueles que cometem um ato infracional de maior ou menor complexidade seja determinante para a própria reincidência do adolescente no DEGASE:

Eu acho que é feito errado [...]. Um exemplo: uma coisa é o rapaz que o juiz vai levar que já teve várias entradas aqui e uma coisa é um que está entrando hoje a primeira vez; dependendo do que ele fez, eu acho que ele não tinha que vir pra cá [...]. Ele tinha que ir para uma escola; fazer qualquer outro tipo de coisa [...]. Dependendo do que ele fez [...] se ele for um rapaz que tem um deslize; ele misturado aqui [...] vai sair daqui pior [...] porque ele se mistura com pessoas que já tiveram várias entradas; já tem vários vícios [...]. Então, quer dizer, ele acompanha aquilo e acaba se perdendo de vez (Mateus, contratado).

De acordo com Mateus, há três tipos de aluno no DEGASE e a instituição deveria “saber quem pode misturar com quem; quem pode ficar com quem”. O *instrutor* afirma que o sistema precisa reconhecer essas diferenças; pois existe:

Um que realmente não quer melhorar de maneira nenhuma; ele tem na cabeça dele que quando ele sair daqui [...] vai continuar onde estava. Tem um que está quase saindo e tem um que não era nem para estar aqui. Estava na hora misturado com alguém na esquina, entrou e veio [...]. Eu acho que isso aí teria que ter um acompanhamento; um histórico (Mateus, contratado).

Observa-se, no entanto, que embora o sistema socioeducativo apresente falhas na função de profissionalizar e/ou socioeducar como foi posto por alguns *instrutores*; há aspectos positivos no que diz respeito ao que é desenvolvido nas oficinas, como relata Emanuel sobre um adolescente que conseguiu um emprego de garçom:

Uma mãe chegou para mim e falou; me parou na rua; me pediu obrigado que o filho dela estava trabalhando; carteira assinada e tudo [...]. Então, acho que é isso que eu espero [...]. Foi muito interessante quando ela falou isso [...] muita alegria saber que eu participei daquilo ali.

Outros *instrutores* também colocaram que embora suas oficinas não tenham como finalidade a profissionalização; existem exemplos de adolescentes que conseguiram se inserir no mercado de trabalho através da arte:

Ano passado [...] os dois meninos que pegaram o DRT⁷³ que é a carteira do sindicato dos artistas estiveram aqui mostrando para todo mundo [...]. Isso foi incentivo para outros garotos; [...] porque eles achavam que isso era impossível. No início do ano passado, eu montei uma peça [...] e eu comentei com eles, assim, que tudo era possível, basta eles quererem e muitos falaram assim: [...] a gente não consegue, porque nós estamos presos [...] e eu falei assim: não! Estão presos hoje, mas não estão presos eternamente e se vocês quiserem nós vamos tentar e hoje tanto é que dois garotos que estavam nesse grupo, hoje, são profissionais (Pedro, efetivo).

A cada momento eu posso dizer para o próximo: olha, você me lembra fulano que também tem esse talento; fulano já está trabalhando assim; trabalhando em outro lugar; já saiu do crime e o garoto já começa a falar: então, eu também quero isso; a partir dessa leitura (José, efetivo).

Alguns *instrutores* participantes da pesquisa ressaltaram, ainda, os aspectos relacionais e afetivos dos cursos e a importância que determinados adolescentes atribuem às oficinas. Um *instrutor* que é concursado como agente diz que quando começa a oficina fala sobre o curso e depois se apresenta como *agente* e relata a sua experiência:

Eu começo a falar e depois eu me apresento como agente. Então, eles veem que é diferente; não é igual a todo mundo. É diferente! E a partir dessa diferença, eu acho que eles tomam um pouquinho de amizade; de ficar próximo; de confessar alguma coisa [...]. Teve um adolescente [...] eu achei engraçado porque o curso estava acabando; ele estava saindo [...]. Estava indo para o CRIAAD Nilópolis e ele falou assim; ele tinha que receber o certificado; aí ele falou: Pô, professor! Eu tô indo pro CRIAAD, mas eu vou *pular*; eu não vou cumprir não! Aí eu falei: por que, cara? Aí ele falou [...] a minha vida é essa. Eu vou voltar pro tráfico. Eu falei: pô, cara! Você tem uma filha; não faz isso, pela tua filha! Aí ele falou: mas eu não tenho trabalho. Eu vou fazer o quê? Então vou ficar esperando o seu certificado lá. Enquanto o senhor não chegar lá no CRIAAD eu não vou pular [...]. Vou ficar esperando o senhor chegar para me dar o certificado (Lucas, efetivo).

A partir do relato de Lucas, verifica-se que o adolescente infrator atribui um sentido ao certificado do curso e embora estivesse saindo de uma unidade de internação para o cumprimento da medida de semiliberdade, repensa, ainda que por alguns instantes, no seu diálogo com o *instrutor* como pode ser observado através do enunciado a seguir:

Se você vai voltar para o tráfico, pra que você quer o certificado de fotografia? Aí eu brinquei assim com ele: o tráfico está exigindo fotógrafo agora? E aí ele falou: não, não! É porque eu realmente fico pensando na minha filha; fico pensando. Eu percebi que aquele garoto, ele queria algo que prendesse ele lá. Ele queria alguma coisa a mais;

⁷³ Registro profissional na Delegacia Regional do Trabalho.

necessariamente não era a oficina de fotografia, mas algo que desse um referencial [...] e aí ele ficou no CRIAAD; ele cumpriu; ele ganhou o certificado (Lucas, efetivo).

Deste modo, a oficina, em algum nível, cumpriu com o seu objetivo: além de entregar ao jovem um certificado que a partir daí lhe confere uma identidade profissional; sobretudo, proporcionou ao adolescente infrator, em questão, uma reflexão.

As perspectivas dos *instrutores* entrevistados, então, vão além do propósito de profissionalizar; posto que os participantes tenham dito que o mais importante seja o viés socioeducativo das ações nas oficinas; pois “quando eles foram gerados, não era esse o plano que a mãe tinha [...] de ver o filho aqui numa unidade fechada nos seus 15, 16 anos” (Emanuel, contratado).

Além do viés profissional e socioeducativo, pode-se observar através de outros relatos que os objetivos nas oficinas perpassam também pelo desenvolvimento da autoestima do jovem infrator; pela valorização de sua capacidade; da ética e do respeito:

Não pretendo, assim, a princípio que todos os meninos que passem pela oficina se tornem atores; que não é esse o objetivo. É claro que quando acontece que o garoto descobre que tem talento para ser aquilo, não só ator, estou falando ator; mas para trabalhar como operador de luz, operador de áudio [...]. Então, quando falo *ator* é muito pequeno; é o artista. Está ligado a todas essas áreas! Eu pretendo e espero que eles possam acreditar neles [...] acreditar que eles são capazes. Eu costumo repetir muito essa frase: você é capaz! Eu acho que eu repito tanto que muitos acabam absorvendo (Pedro, efetivo).

Profissionalizar não é somente você falar em partes técnicas, mas você trazer não só parte técnica, mas partes de respeito; de valorização de ética; isso é profissionalização; isso realmente, quando a gente consegue englobar tanto a parte técnica quanto a parte ética ou a parte de socialização; de interação; eu acho que [...] nós estamos vencendo; nós estamos realmente socializando; ressocializando (João, efetivo).

Minha intenção dentro do DEGASE não é só profissionalizar [...] é mostrar pra ele que ele pode ter uma profissão, mas que ele pode sair daqui e mudar de vida. A minha intenção como professor dentro do DEGASE é essa (Daniel, contratado).

Eu saio daqui [...] levo eles lá fora quando eles vão embora. Aperto a mão deles pra sair; aperto pra entrar. Falo e aí, tudo bem? Como é que foi o final de semana? Bato um papo. Acho que falta um pouco de atenção pra eles também, porque é complicado o sistema que eles já vivem. É meio difícil. Eu acho que o instrutor não é só ensinar [...] eu acho que tem que ter um papo; uma ideia (Mateus, contratado).

O *instrutor* Lucas diz, ainda, que tenta despertar a partir de sua função na oficina uma leitura crítica do adolescente infrator por meio do uso de imagens e de filmes. Lucas coloca que o trabalho na oficina o torna um profissional da socioeducação à medida que consegue problematizar uma imagem; discutir sobre inclusão social:

Eu faço discussões com eles o tempo todo [...]. Eu coloco imagens, por exemplo, pra gente reconhecer *menor*; quando a gente põe uma imagem; aí está o rosto desfocado. Como é que você sabe que é menor? [...] E aí eu passo um filme que [...] fala sobre a exclusão. Por que está excluído? O que é que a gente pode mudar para não ficar excluído? [...] há pouco tempo com a discussão da redução da menoridade penal a gente discutiu [...] eu trouxe [...] a capa da Veja; foi uma capa com uns adolescentes. Foi logo depois da morte daquele médico na Lagoa e era a capa de um garoto branco e até a gente conversa sobre isso também [...]. Não sei por que a Veja botou um garoto branco; talvez pra não botar um garoto negro pra responder; mas se a gente for ver as estatísticas dentro da cadeia ou aqui dentro, a maioria são mulatos e negros. Nessa aula, na turma [...], tem dois garotos que são brancos e o resto são todos mulatos e negros [...]. Eu mostrei a foto da Veja e falei: como é que a gente sabe que é *menor*? Porque está com o rosto tampado [...]. Mas só que, assim, tem outra coisa que está diferenciando; esse garoto é branco! É essa a nossa realidade?

Pode-se observar que o *instrutor* aproveita a sua função na oficina para levantar questões que reflitam acerca do próprio sistema socioeducativo e de suas condições. Lucas tenta fazer com que o adolescente infrator compreenda os mecanismos de produção de uma imagem e suas possíveis leituras. A partir da imagem do adolescente na revista, o *instrutor* procura explicar, inclusive, os meandros da exclusão e acrescenta:

O meu avô era mulato; o pai da minha mãe era mulato. Talvez a minha bisavó, que aí eu já perdi essa árvore, fosse negra. E aí eu falo: de repente um tataravô de vocês foi negro; foi escravo. Quer dizer, que condição foi dada a esse bisavô; a esse pai e a condição que foi dada pra vocês? A diferença [...] é que talvez eu tenha tido uma condição. Minha família [...] me deu uma condição pra eu estar aqui que vocês não tiveram [...]. Então, a gente pode mudar isso? [...] aí você para um pouquinho de falar de fotografia. Quer dizer, eu estou falando do contexto. Eu estou falando da sociedade [...] eu estou falando que a gente pode mudar (Lucas, efetivo).

Quanto aos aspectos da inclusão, outro *instrutor* argumenta que o mais importante, para ele, no DEGASE, seja tornar o adolescente infrator um cidadão e orientá-lo sobre a importância do conhecimento; essa perspectiva, entretanto, independe de o adolescente seguir um percurso profissional específico. Em suas palavras, o trabalho na oficina o torna um profissional da socioeducação à medida que:

Trabalha a inclusão social [...] que mostra para o garoto que ele é capaz de fazer outras coisas; dele conhecer outras coisas e como costume falar: não só ser ator [...]; o mais importante é ser cidadão [...]. Ele pode ser cidadão trabalhando com qualquer outra coisa, inclusive como ator. Eu acho que essa, para mim, é a coisa mais importante. Claro que *puxando sardinha* para o meu lado, se o garoto se torna ator, melhor; é bom pra caramba; vai trabalhar comigo na rua, vai fazer teatro comigo na rua; mas se ele souber que ele pode ser outras coisas, para mim, já é o suficiente [...]. Para ser profissional em qualquer atividade e, principalmente, na minha atividade o garoto tem que estudar. Para mim, profissionalizar tem que ter um estudo; tem que ter um conhecimento. As pessoas costumam achar que ser ator é só decorar um texto; fazer uma peça. Para mim, não é assim! [...] Profissional tem que estudar; tem que ter muito conhecimento [...] mais leitura (Pedro, efetivo).

Alguns *instrutores* argumentaram, ainda, que procuram além da reflexão crítica trabalhar com uma perspectiva lúdica. Quando contam sobre as suas experiências no sistema socioeducativo, colocam que buscam a ludicidade “a gente tenta se divertir um pouco; porque já deve ser ruim ficar aqui dentro [...]” (Daniel, contratado). O *instrutor* diz, ainda, que procura “arrancar um sorriso [...] do rosto de um rapaz desse”. Outro *instrutor*, inclusive, descreve uma de suas formas de brincar com os adolescentes infratores:

Uma brincadeira que eu faço de: ah, você roubou o quê? Ou então, quem é do tráfico? Vai trabalhar num comércio; vai trabalhar num lugar; ele vai ter um emprego. Vai ganhar o quê? [...] para tentar desmistificar que existe isso, porque eu não tenho aquilo. Eu posso criar aquilo para não ter isso! E aí tinha um garoto que tudo ele aumentava [...] eu dava uma coisa, ele queria outra. Daí nunca estava satisfeito e aí eu falei assim: então, está bom, cara! Vamos fazer o seguinte: eu vou te dar a mega-sena. Você acabou de ganhar na mega-sena. Aí ele falou assim pra mim: pô [...] se eu ganhar na mega-sena eu monto uma quadrilha pra mim. Até os outros garotos que estavam na sala começaram a rir dele [...]: tá maluco, cara, você já ganhou na mega-sena tu vai montar quadrilha pra quê? Ficar preso? Você tem o que você quiser. Pra que isso? (Lucas, efetivo)

Em relação à profissionalização e à socioeducação, outros *instrutores* colocam, ainda, sobre a dificuldade de se ter êxito nas ações como *instrutores*; posto que é preciso uma rede de apoio, não apenas entre eles e o DEGASE; mas também entre a instituição e a sociedade. Os *instrutores* dizem que é muito difícil reinserir o adolescente infrator no mercado de trabalho por conta da falta de estrutura do próprio DEGASE, bem como pela pouca oportunidade de trabalho na sociedade que esses jovens já de antemão encontrarão:

Esse adolescente quando ele sai do sistema socioeducativo; ele precisa de um apoio; de um suporte lá fora. Por exemplo, muitos adolescentes chegam pra mim e perguntam: professor, o senhor não tem um outro trabalho lá fora pra gente; pra poder te ajudar; pra poder fazer alguma coisa? Eu falo pra eles que não; que no momento não tem; mas eu sinto que eles querem mudar. Eles querem algo diferente; eles querem transformar a vida deles através do trabalho, somente através do trabalho; mas essa é a oportunidade que está faltando (João, efetivo).

Acho que [...] teria que ter um sistema que já saísse daqui para algum lugar; porque só fazer também e não ter um local para fazer um estágio [...] teria que ter um acompanhamento; porque já é ruim o primeiro emprego. Primeiro emprego, você tem que ter experiência. Como? Como é que você tem experiência no primeiro emprego se não tem emprego? É difícil! É complicado! (Mateus, contratado).

A gente tenta de tudo que é jeito inserir esses garotos dentro do mercado de trabalho ou até mesmo na vida social; com palavras de carinho; com palavras de motivação; mostrando vídeo motivacional [...] pegando experiências, mas eu acho um pouco difícil. Acho difícil! O DEGASE não tem essa estrutura para fazer isso; infelizmente! [...] é muito difícil dentro do DEGASE. Em termos de você colocar esse garoto de novo na rua. Você educar ele aqui dentro [...] o sistema não ajuda em nada. Hoje, é difícil você combater o tráfico ou o roubo com o banho e tosa [...]. Um garoto que vem fazer o curso [...] eu acho que ele também deveria estar preparado pra descer para o curso de banho e tosa [...] de uma outra forma [...] eu sou meio duro em relação a isso! Eu acho que o governo tinha que combater o tráfico de drogas e qualquer outro tipo de erro desses garotos com a família, porque não adianta você ajudar o garoto e não ajudar a família. Então, eu acho que, muitas das vezes, a gente está aqui *enxugando gelo* [...]. É muito difícil você, hoje, colocar um garoto na rua e falar assim: esse garoto está aqui; ele vai voltar pra rua; ele vai trabalhar. É muito difícil! Então, a maior dificuldade, pra mim, hoje, dentro do DEGASE, como professor de banho e tosa é você colocar esse garoto na sociedade de novo. É a maior dificuldade (Daniel, contratado).

Em síntese, a partir dos relatos dos *instrutores* participantes da pesquisa, pode-se observar que da profissionalização à socioeducação há um longo caminho pela frente no que diz respeito aos propósitos das oficinas e, sobretudo, a função social e educativa do próprio DEGASE. Esse caminho, no entanto, não depende exclusivamente dos *instrutores* que colocam em prática essa política pública; tampouco cabe apenas ao DEGASE como afirma um *instrutor*:

Você vê aí alojamentos lotados [...] então é complicado! Mas isso não é culpa do DEGASE! Isso é culpa do Estado! Não é culpa da instituição DEGASE; é do Estado que apreende e coloca aqui dentro; vai jogando [...] e vira um depósito. Na verdade, é um depósito de adolescentes. E como é que o DEGASE trabalha? Não tem estrutura para trabalhar (Daniel, contratado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte

João Cabral de Melo Neto
(Morte e Vida Severina)

A intenção deste trabalho foi compreender o perfil identitário de *instrutores* do DEGASE e as propostas de profissionalização nas oficinas. O estudo sobre essas identidades e suas respectivas práticas profissionais consistiu num meio de se pensar quem são os indivíduos que profissionalizam na instituição e como se consolidou a política de profissionalização voltada para adolescentes em conflito com a lei e, sobretudo, em que medida o ensino de um ofício contribui ou não com a socioeducação no Estado do Rio de Janeiro.

Neste sentido, ao mesmo tempo que buscamos entender como era a instrução para o trabalho em instituições similares ao DEGASE que davam assistência às crianças e aos adolescentes considerados *desvalidos*⁷⁴ e *perigosos* e como é o ensino profissional de adolescentes que cumprem suas medidas socioeducativas, atualmente, no DEGASE; também desenvolvemos uma discussão sobre a identidade profissional dos *instrutores* e a política de profissionalização da instituição socioeducativa.

Buscou-se, assim, a compreensão da identidade da pessoa singular, bem como do indivíduo dentro de um determinado grupo e o entendimento de como é o ensino de um ofício nas oficinas do DEGASE.

Desta forma, o interesse em pensar acerca do perfil identitário daqueles que profissionalizam no DEGASE – os *instrutores* - e suas respectivas práticas sociais e profissionais constituiu uma estratégia de se entender em que medida a socioeducação é tecida nas oficinas do DEGASE. Aspecto esse que nos deixou claro que a oficina, para

⁷⁴ Desvalidos no sentido de “sem valor para e proteção de alguém” (RIZZINI, Irene; PILOTTI, 2011, p. 17).

os *instrutores*, é um espaço que cumpre com várias funções. E se legalmente se almeja que a oficina possa contribuir com “a inclusão social, a preparação para o mundo do trabalho e a geração de renda” (PPP/CECAP, DEGASE, 2015); para aqueles que estão ali, com a *mão na massa*, ela pode ser um espaço de profissionalização; socioeducação; reflexão; aprendizagem e mudança de comportamento; aspectos que pressupõem um árduo trabalho para os *instrutores*.

A partir dos discursos, aqui, analisados também se infere que os *instrutores*, como qualquer funcionário de órgão público e/ou privado, encontram-se submetidos às suas regras que os moldam, certamente, segundo seu *ethos*, valores e concepções. Neste caso, o DEGASE de acordo com suas características próprias produz nos *instrutores* um tipo de condicionamento que os define, ao longo do tempo, segundo as próprias qualidades da instituição em que se encontram.

O estudo apontou, portanto, que as identidades profissionais se constituem através de um campo diversificado e que se reconstituem, continuamente, ao longo da experiência dos *instrutores* entrevistados no DEGASE. A função de *instrutor*, inclusive, define-se a partir de pelo menos dois aspectos preponderantes. Em outras palavras, ou seu ofício advém de uma prática que nos remete aos *mestres* das corporações de ofício; ou de alguma aprendizagem em algum curso específico, indicando-nos que essa função ainda se encontra bastante indefinida.

Neste caso, a análise em questão também nos possibilitou o entendimento de que as identidades profissionais pressupõem múltiplas formações que, necessariamente, são inseparáveis da “existência de espaços de emprego-formação e dos tipos de relações profissionais” (DUBAR, 1997, p. 237) que se estabelecem no interior do DEGASE.

Pode-se constatar, ainda, que a denominação de *instrutor* não é reconhecida oficialmente pelo DEGASE, mas tão somente por aqueles que lidam com os *instrutores* no dia a dia da instituição. A função do *instrutor* também é pouco reconhecida pelo órgão, visto que somente no primeiro concurso para a instituição, em 1994, disponibilizou-se vaga para o cargo de *artífice* que previa atribuições por especialidade.

As configurações identitárias, então, revelaram a fragilidade da função de *instrutor* que ora é exercida por *artífice*; ora por *agentes socioeducadores*; ora por *microempreendedores individuais*, contratados por uma ONG; aspecto esse que define a fragilidade da função.

Evidenciou-se também, a partir dos relatos, que os *instrutores* contratados se diferem dos *instrutores* efetivos não apenas pela questão da instabilidade profissional,

mas, principalmente, pela forma como definem o DEGASE e sua função social. Os *instrutores* contratados apresentam um discurso mais institucionalizado e elogiam e/ou defendem mais o sistema socioeducativo do que os *instrutores* efetivos: “o sistema é até legal. Só que existem algumas falhas que são normais, porque o ser humano falha mesmo. Eu também falho” (Mateus, contratado). Observa-se, a partir do relato, que o *instrutor* contratado reconhece que o sistema é falho; entretanto há uma justificativa para as falhas institucionais que, no seu entendimento, são provenientes das práticas humanas.

Outro *instrutor* argumenta que a falta de estrutura do DEGASE é decorrente da superlotação das unidades e responsabiliza o Estado que faz do sistema socioeducativo “um depósito de adolescentes” (Daniel, contratado). Há, ainda, o *instrutor* que argumenta que o sistema “é muito importante para todos [...] inclusive, eu acho que o que é feito aqui poderia ser feito até em escolas [...] e ter também as oficinas” (Emanuel, contratado).

Por outro lado, o discurso dos *instrutores* efetivos aponta para as condições materiais das oficinas e para as dificuldades que comprometem o desenvolvimento do trabalho no DEGASE: “nós temos um material humano muito bom [...] mas temos muitas dificuldades [...] as instalações são muito precárias” (José, efetivo). Outro *instrutor* quando argumenta sobre suas funções como socioeducador e sobre a sua condição de servidor diz que “o DEGASE deixa a desejar muito com o servidor” (Lucas, efetivo).

No entanto, embora existam diferenças visíveis entre os dois grupos participantes da pesquisa podemos perceber aproximações no que diz respeito às intenções de suas práticas, pois tanto os *instrutores* contratados quanto os *instrutores* efetivos ressaltam a importância de se trabalhar nas oficinas, na medida em que esse espaço permite que a relação do *instrutor* com seu aluno vá além do ensino de um ofício.

Portanto, os sete *instrutores* entrevistados argumentaram sobre a relevância das oficinas no DEGASE e sobre a necessidade de se formar não apenas para o trabalho, mas, sobretudo, para a cidadania e para a reflexão crítica. Muitos ressaltaram, ainda, que o trabalho desenvolvido nas oficinas depende de uma articulação com a sociedade civil para que, efetivamente, promova outras oportunidades e a reinserção social daqueles adolescentes que têm suas medidas socioeducativas extintas.

Outro aspecto a ser ressaltado é que as sete identidades profissionais, aqui, analisadas foram constituídas tanto por processos biográficos, quanto por inter-relações sociais e profissionais e por um tipo de formação escolar e/ou acadêmica ou, ainda, por meio de um conhecimento empírico. Ou seja, ficou evidente que o perfil identitário daqueles que têm como ofício educar e/ou reeducar pelo e para o trabalho adolescentes

que cumprem suas medidas socioeducativas no DEGASE é bastante matizado e indefinido; permitindo, inclusive, que se conclua que a função de *instrutor* possa ainda não ser considerada uma profissão segundo os moldes tradicionais.

A perspectiva de refletir sobre o DEGASE enquanto uma configuração social implica em compreender que esses adolescentes infratores não estão apenas nas *mãos* do poder público ou dos profissionais do sistema socioeducativo; mas que esses jovens estão também em nossas *mãos* enquanto sociedade civil e que o reconhecimento de seus direitos como sujeitos em desenvolvimento são previstos em lei desde a década de 1980; portanto, devemos todos garantir seus direitos!

Neste sentido, quando perdemos um adolescente para o tráfico de drogas; para o crime organizado e/ou para violência de um modo geral; morremos de morte igual a que se morre um jovem infrator – mesma morte severina (NETO, 1989).

Enfim, para que a política de socioeducação seja efetiva e faça sentido para esses adolescentes em conflito com a lei é necessário que se estabeleça uma rede de garantia de direitos em articulação permanente com o DEGASE. A estrutura socioeducativa, portanto, depende de uma rede de funções interdependentes não apenas daqueles que estão circunscritos no espaço do DEGASE, mas também de outras instâncias públicas e da sociedade civil.

Deste modo, a análise aqui empreendida sobre o perfil identitário dos *instrutores* do DEGASE e as propostas de profissionalização nas oficinas implica em entender o princípio da incompletude institucional do próprio sistema socioeducativo, uma vez que:

A política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização). Desta forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral (BRASIL, 2006, p.32).

Em outras palavras, o caminho que percorremos até aqui indica que o sistema socioeducativo pressupõe uma rede integrada não apenas para dar conta da socioeducação e/ou da profissionalização de jovens que se encontram internados no DEGASE, mas, acima de tudo, para possibilitar a esses adolescentes melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaína. *Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Doutorado em Educação, 2013.

ACB/RJ, Ação Comunitária do Brasil. *Projeto Gerando Oportunidades/Fortalecendo Escolhas*. Rio de Janeiro, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A.M.N. (org.). *A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/USU/Amais, 1995.

AUN, Heloisa Antonelli. *Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, USP, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro. FGV, 2006, p.183-192.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1997, p. 693-713.

BRASIL. *Código Criminal do Império*. De 16 de dezembro de 1830. Rio de Janeiro, 1830. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 15/01/2016.

BRASIL. *Decreto nº 439, de 31 maio 1890*. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-439-31-maio-1890-503049-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. *Decreto nº 17.508 de 4 de novembro de 1926*. Aprova o regulamento da Escola João Luiz Alves, 1926.

BRASIL. *Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores, 1927.

BRASIL. *Decreto nº 21.518 de 13 de junho de 1932*. Aprova o regulamento do Instituto Sete de Setembro, 1932.

BRASIL. *Decreto-lei nº 3.799 de novembro de 1941*. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores, 1941.

BRASIL. *Lei Federal 4.513, de 1 de dezembro de 1964*. Criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor FUNABEM. Brasília, 1964.

BRASIL. *Código de Menores*. Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979. Brasília, 1979.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. *Decreto nº 1.302 de 4 de novembro de 1994*. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e Funções de Confiança da Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (FCBIA), 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília, SEDH/CONANDA, 2006.

BRASIL. *Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Institui o SINASE, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei Federal de 13.060, de 22 de dezembro de 2014*. Disciplina o uso dos instrumentos de menor potencial ofensivo pelos agentes de segurança pública, em todo o território nacional. Brasília, 2014.

CERUTTI, Simona. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *História da educação escolar e Sociologia: uma relação promissora*. *Educ. rev.* [online]. 2014, vol.30, n.2, pp. 95-116. Epub Apr 08, 2014. ISSN 0102-4698.

CHAVES, Miriam; LOPES, Sônia. *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. *Fórum Educacional*, Fundação Getúlio Vargas, 3(3); 3-47, jul. /set. 1979.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Curitiba. n° 24. p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. El trabajo y las identidades profesionales y personales. In: *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*, 2001, p. 5-16.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc., Campinas*, v. 19, n. 62, Apr.1998.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín. El espacio como escenario y como representación. *Teias*, v.1, n.2, p.1-12, 2000.

FALEIROS, Eva. A criança e o Adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA FILHO, L.M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D.G, GONDRA, J.G., FARIA FILHO, L.M. de, DUARTE, R.H. *Educação, Modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*: Autêntica, 1998a.

FARIA FILHO, L.M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Rev. Fac. Educ. jan./jun.*, vol.24, n.1, p.1-12, 1998b.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 8ed, Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FIGUEIREDO, Valéria Caixeta. *Sistema Socioeducativo: uma falácia?* Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Marco Antônio Silva. *Projeto Um sentido pra vida*. Rio de Janeiro: ITN, 2013.

HOBBSAWN, Eric; Ranger, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOUAISS, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IPAB, Instituto Plano e Ação Brasileiro. *Projeto dando asas à liberdade*. Rio de Janeiro, s/d.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do Conceito Menor. In: DEL PRIORE. *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

MELO NETO, João Cabral de. A educação pela pedra. In: *Poesias Completas*. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1966.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MOREIRA, Celeste A. B. D. *Ao encontro dos meninos: a configuração da política social de atendimento a adolescentes em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro a partir*

do processo de Reforma do Estado (1994-2002). Dissertação (Mestrado), Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MOREIRA, Celeste A. B. D. *Violência Institucional: um estudo sobre a execução de medidas socioeducativas no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado), Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. *Teoria & Educação*, 4, 109-139; 1991.

OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. *Movimento Moleque: re-existências na luta pelos direitos humanos no DEGASE/RJ*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, Antonio. A educação profissional oferecida aos adolescentes em situação de risco social: uma retrospectiva histórica do ensino de ofícios manufatureiros. *Revista da FAEEBA*, nº14, jul. /dez, p.65-80, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 40, nº 2, 2014.

REVEL, Jacques. *Microanálise e construção do social*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIO DE JANEIRO (D.O Estado). *Edital do Concurso DEGASE*, 13 de julho de 1994.

RIO DE JANEIRO (D.O Estado). *Edital do Concurso DEGASE*, 23 de julho de 1998.

RIO DE JANEIRO (D.O Estado). *Edital do Concurso DEGASE*, 16 de setembro de 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei 4.802 de 29 de junho de 2006*. Dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Decreto n.º 18.493 de 26 de janeiro de 1993*. Criação do Departamento Geral de Ação Socioeducativa - DEGASE. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Poder Executivo, n.º 17, Parte I, 27.01.1993, p. 04.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei n.º 5.933 de 29 de março de 2011*. Altera a lei n.º 4.802, de 29 de junho de 2006, que dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto 42.715 de 23 de novembro de 2010. *Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro – PASE/DEGASE*. D. O. do Estado do Rio de Janeiro. Parte I; Poder Executivo Ano XXXVI; Nº 213 de 24 de novembro de 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Plano Político Institucional – PPI/DEGASE*. Departamento Geral de Ações Socioeducativas, Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Plano de Curso de Garçom para Eventos*. Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Projeto Político Pedagógico – CECAP (Centro de Capacitação Profissional)*. Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Projeto Político Pedagógico – CAI Belford Roxo/DEGASE*. Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Rio de Janeiro, 2015.

RIO DE JANEIRO. *Projeto da Oficina de Fotografia*. Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), 2015.

RIO DE JANEIRO. *Projeto da Oficina de Marcenaria*. Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), 2015.

RIZZINI, Irene. *O século perdido – Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1997.

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

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de Sequeira. Os incorrigíveis da cidade: um estudo sobre a distribuição e circulação das infâncias na Capital Federal (décadas de 1900 e 1910). In: LOPES, Sonia; CHAVES, Miriam (org.). *A História da Educação em Debate: Estudos comparados, profissão docente, infâncias, família e igreja*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2012.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro, 2004. Tese de Doutorado – UFRJ/IFCS/PPGHIS.

ROCHA, Gloria Maria Bruno da Silveira. *Arte e institucionalização (o papel das atividades artísticas musicais no processo de institucionalização do menor)*. Dissertação (Mestrado), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1985.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional e aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. SENEPT – *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET-MG, GT4/História da Educação Profissional e Tecnológica*, p. 1-18, 2010.

SANTOS, Carla Ribeiro. *Vozes (des)veladas no sistema socioeducativo*. Monografia (Especialização), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Márcia Villas Bôas dos. *Adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas de semiliberdade: limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Marcos Antonio da Costa. *O Choque das Instituições: a cultura escolar no interior do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Fabio Montalvão. Uma experiência de intervenção em um projeto cultural: o psicólogo e a defesa dos direitos humanos nas instituições socioeducativas. *Fractal: revista de psicologia*, Rio de Janeiro, vol. 23, n°1, p.171-190, 2011.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*, v.4, p.43-60, 2009.

SOUZA, Patrícia Laurindo Calado de. *Trajetórias sociais e profissionais: A ambiguidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

VERGILIO, Soraya Sampaio. *Elevando a Tensão Geral - O aumento da escolaridade de adolescentes autores de atos infracionais em medida de internação provisória no Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

ANEXO I *

* Com nova redação dada pela Lei nº 5.933/2011

QUADRO DE PESSOAL DEGASE**GRUPO OCUPACIONAL I
SUBGRUPO I****NÍVEL SUPERIOR**

CATEGORIA SOCIOEDUCADOR I	QUANTITATIVO		
CARGOS	EXISTENTE	IDEAL	CRIADOS
Analista de Tecnologia da Informação	1	2	1
Arquivologista	-	2	2
Assistente Social	90	120	30
Bibliotecário	-	17	17
Contador	-	2	2
Estatístico	1	2	1
Enfermeiro	-	11	11
Enfermeiro do Trabalho	-	2	2
Farmacêutico	-	2	2
Médico	12	28	16
Médico Psiquiatra	9	16	7
Musicoterapeuta	4	8	4
Nutricionista	3	17	14
Odontólogo	7	24	17
Pedagogo	57	82	25
Psicólogo	60	110	50
Terapeuta Ocupacional	-	10	10

GRUPO OCUPACIONAL I
SUBGRUPO II

NÍVEL MÉDIO

CATEGORIA SOCIOEDUCADOR II	QUANTITATIVO		
	EXISTENTE	IDEAL	CRIADOS
CARGOS EFETIVOS			
Agente Administrativo	62	179	117
Agente Socioeducativo Masculino	870	1660	790
Agente Socioeducativo Feminino	80	129	49
Técnico de Contabilidade	1	3	2
Técnico de Enfermagem	26	71	45
Técnico em Suporte e Comunicação em TI	1	15	14
Técnico em Segurança do Trabalho	0	8	8

ANEXO II *

* Nova redação dada pela Lei nº 5.933/2011

QUADRO DE PESSOAL DEGASE**GRUPO OCUPACIONAL II
SUBGRUPO I****NÍVEL SUPERIOR**

CATEGORIA SOCIOEDUCADOR I	QUANTITATIVO
CARGOS	EXISTENTE/IDEAL
Professor Degase de Educação Física	14
Professor Degase de Artes Plásticas	02
Professor Degase de Artes Cênicas	05
Professor Degase de Matemática	03
Professor Degase de Português	04
Professor Degase de Geografia	03
Professor Degase de Ciências	03
Professor Degase de História	03
Professor Degase de Música	05
Professor Degase de Inglês	04
Professor Degase I	07

**GRUPO OCUPACIONAL II
SUBGRUPO II****NÍVEL MÉDIO NORMAL**

CATEGORIA SOCIOEDUCADOR II	QUANTITATIVO
CARGOS	EXISTENTE/IDEAL
Professor Degase II	31

ANEXO III

Centro de Capacitação Profissional – CECAP Oficinas de Geração de Renda e Profissionalização

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Curso de adestramento (IPAB)⁷⁵- Curso de ajudante de cozinha (SENAI/MASAN)- Curso de banho e tosa (IPAB)- Curso de corte de cabelo masculino (ITN/Petrobrás)⁷⁶- Curso de costura básica (ITN/Petrobrás)- Curso de customização (ITN/Petrobrás)- Curso de fotografia (ITN/Petrobrás)- Curso de garçom (ITN/Petrobrás)- Curso de garçom para eventos (ITN/Petrobrás)- Curso de garçonete para eventos (ITN/Petrobrás)- Curso de ikebana (FMO)⁷⁷- Curso de informática (Rio Solidário/PRODERJ)- Curso de marcenaria artesanal (ITN/Petrobrás)- Curso de mecânica de auto (SENAI/Demillus)- Curso de mecânica de moto (SENAI)- Curso de produção de TV e vídeo (Instituto Pró Menor do Brasil)- Curso de SOS costura (ITN/Petrobrás)- Curso de Tie Dye e serigrafia (ITN/Petrobrás) |
|---|

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

⁷⁵ IPAB: Instituto Plano e Ação Brasileiro.

⁷⁶ ITN: Instituto Terra Nova.

⁷⁷ FMO: Fundação Mokiti Okada.

CAI⁷⁸ – Belford Roxo:

Oficinas de Geração de Renda e Profissionalização	Oficinas de Cultura	Oficinas de Esporte e Lazer
<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Adestramento (IPAB) - Curso de banho e tosa (IPAB) - Curso de informática (Rio Solidário/PRODERJ) - Curso de Pintura e Texturização (ITN/Petrobrás) - Curso de serigrafia (Rio Solidário) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de fotografia (DEGASE) - Oficina de música – Cavaquinho/flauta doce/teclado/violão (DEGASE) - Oficina de Poesia (DEGASE) - Oficina de produção de jornal (DEGASE) - Oficina de teatro (DEGASE) - Oficina de cinema (Instituto Pró Menor do Brasil) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de capoeira (ITN/Petrobrás) - Oficina de esportes coletivos (CISC)⁷⁹ - Oficina de mini vôlei (IVV)⁸⁰

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

CENSE⁸¹ de Campos dos Goytacazes:

Oficinas de Geração de Renda e Profissionalização	Oficinas de Cultura	Oficinas de Esporte e Lazer
<ul style="list-style-type: none"> - Curso de pintura e texturização (ITN/Petrobrás) 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de grupo de Reflexão (DEGASE) - Oficina de cinema (Instituto Pró Menor do Brasil) - Oficina de fotografia (DEGASE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de Xadrez (DEGASE) - Atividade de futsal (DEGASE)

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

⁷⁸ CAI: Centro de Atendimento Integrado.

⁷⁹ CISC: Centro de Integração Social e Cultural.

⁸⁰ IVV: Instituto Viva Vôlei.

⁸¹ CENSE: Centro de Socioeducação.

CENSE Dom Bosco (Antigo Instituto Padre Severino):

Oficinas de Geração de Renda e Profissionalização	Oficinas de Cultura	Oficinas de Esporte e Lazer
- Oficina de horta orgânica (FMO)	- Biblioteca livre (DEGASE) - Musicoterapia (DEGASE) - Danças urbanas – funk/hip hop/break/passinho (IPAB)	- Oficina de mini vôlei (CISC) - Educação Física (DEGASE) - Oficina de capoeira (ITN/Petrobrás) - Oficina de natação (CISC)

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

CENSE GCA – Centro de Socioeducação Gelson Carvalho do Amaral:

Oficina de Educação Física
- Educação Física (DEGASE)

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

CENSE Ilha do Governador:

Oficinas de Cultura	Oficinas de Esporte e Lazer
- Atividade Bom Dia (DEGASE) - Atividade Formando e Informando com Sustentabilidade (DEGASE)	- Atividade de Educação Física

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

CENSE PACGC (Centro de Socioeducação Antônio Carlos Gomes da Costa) – Antigo CTR (Centro de Triagem e Recurso):

Oficina de Geração de Renda	Oficina de Cultura	Oficina de Esporte e Lazer
<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de biscuit e bonecas (DEGASE) - Oficina de horta orgânica (FMO) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de cinema (Instituto Pró Menor do Brasil) - Oficina de danças urbanas – funk/hip hop/break/passinho (IPAB) - Oficina de fotografia (DEGASE) - Oficina de Lego (DEGASE) - Oficina de música (IPAB) - Oficina de poesia (DEGASE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de esportes coletivos (CISC) - Oficina de Origami (DEGASE) - Oficina de futsal (ITN/Petrobrás)

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

CENSE de Volta Redonda:

Oficina de Geração de Renda e Profissionalização	Oficina de Cultura	Oficina de Esporte e Lazer
<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Informática (Fundação Beatriz Gama) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de cinema (Instituto Pro Menor do Brasil) - Oficina de fotografia (DEGASE) - Oficina de incentivo à leitura (DEGASE) - Oficina de música – violão (Fundação Beatriz Gama) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de capoeira (Fundação Beatriz Gama) - Oficina de esportes coletivos (CISC) - Oficina de futsal (Fundação Beatriz Gama) - Oficina de tênis (Fundação Beatriz Gama)

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

Educandário Santo Expedito:

Oficinas de Geração de Renda e Profissionalização	Oficinas de Cultura	Oficinas de Esporte e Lazer
<ul style="list-style-type: none"> - Curso de adestramento (IPAB) - Curso de banho e tosa (IPAB) - Curso de Garçom (ITN/Petrobrás) - Curso de informática (Rio Solidário/PRODERJ) - Curso de Produção de TV e Vídeo (Instituto Pró Menor do Brasil) - Curso de corte de cabelo masculino (ITN/Petrobrás) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de cinema (Instituto Pró Menor do Brasil) - Oficinas de danças urbanas – funk/hip hop/break/passinho (IPAB) - Oficina de fotografia (DEGASE) - Oficina de produção textual - Oficina de teatro (IPAB) - Oficina de tratamento antidrogas (Grupo de Narcóticos Anônimos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de Educação Física - Oficina de esportes coletivos (CISC) - Oficina de futsal (Convenção Batista Carioca) - Oficina de mini vôlei (IVV)

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

Escola João Luiz Alves:

Oficinas de Cultura	Oficinas de Esporte e Lazer
<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de cinema (Instituto Pró Menor do Brasil) - Oficinas de danças urbanas (IPAB) - Oficina de música (IPAB) - Oficina de teatro (IPAB) - Oficina de fotografia (DEGASE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de capoeira (ITN/Petrobrás) - Oficina de futsal e vôlei (ITN/Petrobrás) - Oficina de natação (CISC)

Fonte: Portfólio da CECEL/2015.

ANEXO IV – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

FORMAÇÃO

1. Formação e profissão dos pais e avós?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação? Que curso? Que universidade?
4. Há quanto tempo você está na função? Você a entende como temporária?
5. Qual era a sua ocupação profissional antes de entrar para o DEGASE e ou ONG/Empresa privada?
6. Você tem outro emprego? Qual?
7. Como você chegou ao DEGASE?

OFICINAS

1. Como é a sua rotina no DEGASE?
2. Qual a sua percepção acerca da sua atividade, nas oficinas, enquanto instrutor?
3. Como você definiria o ofício de instrutor?
4. Você se considera um professor na função de instrutor? Por quê?
5. Como os alunos da oficina o percebe?
6. Como você acredita que seus colegas do DEGASE percebem ou definem o que seja um instrutor?
7. Quais são as suas expectativas como instrutor? Você pretende continuar na função de instrutor?
8. Você pretende permanecer ou sair do DEGASE? Por quê?
9. Como você define o DEGASE? Sua função social e educacional?
10. A oficina consegue profissionalizar o jovem que ali se encontra?
11. Em que medida o trabalho nas oficinas o torna um profissional da socioeducação?
12. Para você, o que é profissionalizar? Você se sente profissionalizando na função de instrutor? Por quê?
13. E ressocializar?

14. Quais as perspectivas da oficina que você ministra? O que você espera do adolescente enquanto instrutor do DEGASE?

15. Como você entende e/ou percebe o desenvolvimento da política de profissionalização proposta pelo DEGASE?

16. Relate a sua experiência enquanto instrutor numa unidade socioeducativa.

ANEXO V – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

(Anuência do entrevistado)

Projeto de pesquisa *provisoriamente* intitulado:

O perfil identitário de instrutores do DEGASE e a proposta de profissionalização de suas oficinas: sintonias e dissintonias.

Mestranda: Carla Ribeiro Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Waidenfeld Chaves

Eu, CARLA RIBEIRO SANTOS, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, **comprometo-me** a usar os relatos do (a) instrutor (a) identificado (a) na pesquisa como **(pseudônimo)**, que gentilmente se dispôs a participar deste trabalho, **de forma ética** a não o prejudicar. Disponho-me, inclusive, a parar a entrevista se o entrevistado (a) assim o desejar.

Por ser verdade, dato e assino em duas vias de igual teor.

Rio de Janeiro/RJ, ____/____/2016.

Carla Ribeiro Santos
R.G. _____

Eu, **(instrutor/a depoente)**, após tomar conhecimento das informações referentes à pesquisa, concordo em participar do trabalho e, concordo também, com a publicação dos relatos nas condições estabelecidas pela pesquisadora. Afirmando que minha participação é totalmente livre e espontânea.

Por ser verdade, dato e assino duas vias de igual teor.

Rio de Janeiro/RJ, ____/____/2016.

Instrutor depoente
R.G. _____

ANEXO VI



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Departamento de Ações Socioeducativas – Novo DEGASE

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Diretor do CAI BELFORD ROXO, DIPRO

Conforme procedimento do DEGASE, na coordenação da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, Divisão de Estudo Pesquisa e Estágio – DEPE - informamos que a pesquisa intitulada: **“O PERFIL IDENTITÁRIO DE INSTRUTORES QUE ATUAM NAS OFICINAS DO DEGASE: FUNCIONÁRIOS PERMANENTES E TEMPORÁRIOS”**, da pesquisadora **CARLA RIBEIRO SANTOS**, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, após avaliação acompanhada de documentação institucional, está **AUTORIZADA** a se realizar nessa Unidade, obedecendo aos seguintes procedimentos:

- Entrevistas com Agentes Socioeducadores;
- Pesquisa documental (documentação de acesso público como PASE, PPP...) bem como a documentos pertinentes à realização da pesquisa, desde que autorizados pelos responsáveis das Unidades envolvidas e não conste a identificação de adolescentes.
- Período da pesquisa: segundo semestre de 2015 ao segundo semestre de 2016;
- Identificação do pesquisador e agendamento da data da entrevista junto à Unidade.

Outrossim, informamos que a responsável está ciente que não foi autorizado a realizar fotografias ou filmagens dos adolescentes e que os mesmos não poderão ser identificados total ou parcialmente, de forma indireta ou direta nas entrevistas de acordo com os artigos 143 e 247 do ECA.

Vale salientar que a pesquisa em tela **não realizará análise de prontuários e PIA**

Rio de Janeiro, 23 de dezembro de 2015.

Atenciosamente,


Janaina de Fátima Silva Abdalla
Diretora da Escola de Gestão Socioeducativa
Matricula 835.335-1

ID 19843178

(Blamotta)