



FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA



ÂNGELA ADRIANE SCHMIDT BERSCH

RESILIÊNCIA PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROMOÇÃO DE  
AMBIENTES DE DESENVOLVIMENTO EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

RIO GRANDE - RS

2017

Ângela Adriane Schmidt Bersch

Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento  
em instituição de acolhimento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação Ambiental.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Angela Mattar Yunes

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Narjara Mendes Garcia

Rio Grande - RS

2017

B535r Bersch, Ângela Adriane Schmidt.

Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento / Ângela Adriane Schmidt Bersch. – 2017.

193 f.

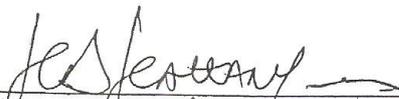
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.

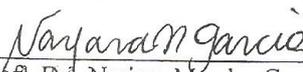
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Angela Mattar Yunes. Coorientadora: Dr<sup>a</sup>. Narjara Mendes Garcia.

**Ângela Adriane Schmidt Bersch**

***“Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento”***

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pe professores:

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ângela Mattar Yunes  
(PPGEA/FURG)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Narjara Mendes Garcia  
(PPGEA/FURG)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Henning  
(PPGEA/FURG)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lívia Iêda Chaves Cavalcante  
(UFPA)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Torma Pietro  
(Anhanguera do Rio Grande)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirella Pinto Valerio  
(FURG)

Dedico esse trabalho àqueles que amo incondicionalmente:  
Adriano, Felipe e Isabela.  
E a todos aqueles que direta ou indiretamente  
contribuíram para este estudo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Ao Adriano pela parceria, amizade, incentivo, afeto, amor, compreensão e tudo mais e de sempre ...se aqui cheguei muito de ti precisei...se a Tese tem muito de mim e eu tenho muito de ti, então também tem um tanto de ti nessa Tese.

Aos meus Filhos razão da minha alegria, dedicação, (ins)piração. Com vocês Felipe e Isabela posso vivenciar o amor incondicional. E se muitas vezes, foi necessário estar ausente e distante de vocês espero tê-los ensinado a força e determinação em busca dos objetivos.

À Mamy minha inspiração como mulher e profissional. Obrigada por acreditar e apostar em mim. Teu incentivo deu leveza e segurança nesta caminhada em busca de novos conhecimentos e aprendizagens. Serás sempre minha Ori!

À Narjara obrigada pelo apoio, pelas ensinagens e por aceitar esta tarefa de co-orientação.

Já dizia Shakespeare:” os amigos são a família que Deus nos permitiu escolher”:

À Paula minha amiga, professora, parceira na maternidade dos “nossos” filhos, a amalgama de papéis que fortaleceram a amizade...uma irmã de alma, que junto com Duda, Pepê e Bruno são um pedaço da minha família em RG.

À Eliane, parceira de estudos, de pesquisas, de novas percepções, de (des)ajustes, amiga de todas e para todas as horas. Você e Flávio também reforçam nossa rede de apoio em RG.

À Andréia, minha aluna um doce encontro e que rendeu tantos frutos...amiga, parceira de estudos, de concepções e de corporeidade's. Que muitos te encontrem nessa vida e que tenham a sensibilidade de receber tuas energias, e por elas serem contagiados.

À Simone, amiga querida, fonte de inspiração e apoio, mulher forte e guerreira, exemplo para mim.

À Gabriela, amiga colombiana que me ensinou a força da sensibilidade.

À Mirella, que tem uma riqueza em sua simplicidade, obrigada pela amizade e por me oportunizar múltiplas aprendizagens em diferentes contextos.

À equipe CRAF, minhas amigas e parceiras de pesquisa Simone, Angela, Narjara e Eliane que em meados de 2013 abriram as portas do Programa e com elas tantas possibilidades de aprendizagem e de parcerias...

À Banca: Lilia, Angela, Paula, Mirella pelas contribuições que potencializaram a Tese e enriqueceram-me enquanto pesquisadora, acadêmica e docente.

Ao GEECAF que contribuiu para ampliar meu “olhar ecológico” sobre a pesquisa, mas, sobretudo sobre a vida e as coisas.

Carlos, Valeska, Janes, Júlia, Andréia, Silvana e Angela por proporcionar momentos de ludicidade às crianças e adolescentes e possibilitar que essa pesquisa fosse desenvolvida com os educadores sociais,

Às Juliana's, Gisele's, Bianka's, Carol's e tant@s outr@s alunos, amigos com os quais tanto aprendi.

Aos amig@s de longe e de perto que aqui não citei, mas que foram fundamentais nesse processo de doutoramento emitindo energias positivas.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental - FURG pela oportunidade da realização deste Doutorado e a CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Aos docentes e discentes do PPGEA.

A SMCAS por possibilitar a realização deste estudo.

Aos educadores sociais que foram tocados por esse estudo e essa experiência e àqueles a quem esta proposta ainda acontecerá e ainda os tocará.

As crianças e aos adolescentes da instituição que nos acolheram e nutriram de afetividade no decorrer da pesquisa.

À cada um e à todos meu Muito Obrigada!

*Depois de algum tempo você aprende a diferença, a sutil diferença entre dar a mão e acorrentar uma alma. E você aprende que amar não significa apoiar-se. E que companhia nem sempre significa segurança.*

*(...)*

*Começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante, com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança.*

*Aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão.*

*(...)*

*E o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida.*

*E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher.*

*(...)*

*Aprende que as circunstâncias e os ambientes têm influência sobre nós, mas nós somos responsáveis por nós mesmos. (...)*

*Aprende que não importa onde já chegou, mas para onde está indo... mas, se você não sabe para onde está indo, qualquer caminho serve.*

*Aprende que ser flexível não significa ser fraco, ou não ter personalidade, pois não importa quão delicada e frágil seja uma situação, sempre existem, pelo menos, dois lados. Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer, enfrentando as conseqüências.*

*(...)*

*Aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas do que com quantos aniversários você celebrou.*

*(...)Aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens...*

*Poucas coisas são tão humilhantes e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.*

*(...)*

*Aprende que o tempo não é algo que possa voltar.*

*Portanto, plante seu jardim e decore sua alma, em vez de esperar que alguém lhe traga flores.*

*E você aprende que realmente pode suportar... que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida! Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar.*

**William Shakespeare**

## RESUMO

A Tese organizada em artigos teve por objetivo investigar e compreender a dinâmica de trabalho dos educadores sociais em instituições de acolhimento, e propôs um Programa de intervenção formador com foco na promoção da resiliência profissional, sob a perspectiva da Educação Ambiental não formal. No texto abordamos inicialmente as interlocuções entre a abordagem Bioecológica, a Educação Ambiental e a resiliência no contexto profissional, temas que perpassam e conectam a trama da escrita dessa Tese. A associação das metodologias: Inserção Ecológica, Modelo Experiencial, Teoria Fundamentada nos Dados e o *software Atlas.ti* potencializou o olhar ecológico proposto nesta pesquisa qualitativa. Os primeiros dados a partir de um mapeamento mais amplo com a participação de 30 educadores sociais de 3 instituições de acolhimento visaram a compreender a (re)significação da identidade do Educador Social no ambiente institucional. Os dados coletados nesse estudo evidenciaram a urgência de processos formativos, para que o Educador Social se constitua em um tutor de resiliência. Para tanto, este profissional precisa se entender como promotor de bons tratos, de relações de apego e de afetividade garantindo um desenvolvimento positivo dele e dos acolhidos. As concepções e imagens sociais dos educadores sociais sobre aspectos relacionados a instituição de acolhimento se revelaram negativos, estereotipados e pessimistas. Fato que motivou a equipe do Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF) a organizar o Programa de formação que visou a desmistificar e descrystalizar estas crenças e qualificar as relações no ambiente em prol da resiliência profissional. O Programa balizado pelo modelo experiencial tendo como tônica a linguagem corporal e o diálogo foi estruturado em 4 módulos, 16 sessões e ocorreu em 2016, com 10 educadores sociais, em um microsistema - instituição de acolhimento - de um município do extremo sul do RS. Destacamos a potência desta proposta em identificar fatores de risco e transformá-los em fatores de proteção, tais como: ampliar a capacidade de comunicação interpessoal por meio do diálogo e da linguagem corporal; demonstrar mais motivação, esperança e credibilidade no trabalho em equipe; investir mais afetividade com os colegas e acolhidos; ampliar a presença do componente lúdico e cooperativo nas intervenções, bem como do humor positivo. São elementos essenciais na elaboração da resiliência profissional em contextos de risco. Portanto, a Bioecologia e o olhar ecológico são possibilidades potentes de Educação Ambiental a partir da melhoria da qualidade das relações em contextos de risco por meio da promoção da resiliência profissional.

**Palavras-chave:** Resiliência Profissional. Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Educação Ambiental. Teoria Fundamentada nos Dados. Educador Social.

## ABSTRACT

The thesis organized in articles aimed to investigate and understand the work dynamics of social educators in host institutions, and proposed a training intervention program focused on the promotion of professional resilience under the perspective of non-formal environmental education. In the text we first discuss the interlocutions between the Bioecological approach, Environmental Education and resilience in the professional context, themes that permeate and connect the plot of the writing of this thesis. The association of the methodologies: Ecological Insertion, Experiential Model, Grounded Theory and Atlas.ti software enhanced the ecological approach proposed in this qualitative research. The first data from a broader mapping with the participation of 30 social educators from 3 host institutions, aimed at understanding the significance of the identity of the Social Educator in the institutional environment. The extracts from this study evidenced the urgency of formative processes, so that the Social Educator becomes a tutor of resilience. Therefore, this professional needs to understand how to promote good treatment, attachment relationships and affection ensuring a positive development of him and the welcome. The conceptions and social images of the social educators on aspects related to the host institution were negative, stereotyped and pessimistic. This fact motivated the staff of the Reference Center for Family Support (CRAF) to organize the training program aimed at demystifying and decrystalizing these beliefs and qualifying relationships in the environment for professional resilience. The program, based on the experiential model, was based on body language and dialogue. It was structured in 4 modules, 16 sessions, with 10 social educators, in a microsystem - host institution - of a municipality in the extreme south of RS. We highlight the power of this proposal to identify risk factors and transform them into protection factors, such as: increasing the capacity for interpersonal communication through dialogue and body language; Demonstrate more motivation, hope and credibility in teamwork; Investing in positive emotions with affection towards colleagues and welcome; To increase the presence of the playful and cooperative component in the interventions, as well as the positive mood. They are essential elements of expressions of professional resilience in contexts of risk. Therefore, Bioecology and the ecological and systemic view are possibilities to circumscribe Environmental Education as a promoter of quality relationships and professional resilience in risk contexts.

**Keywords:** Professional Resilience. Bioecology of Human Development. Environmental education. Grounded Theory. Social Educator.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 INTERLOCUÇÕES ENTRE A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>19</b>
<b>2 ASSOCIAÇÕES METODOLÓGICAS PARA PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO: INSERÇÃO ECOLÓGICA, TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS E O <i>SOFTWARE ATLAS.TI</i> .....</b>	<b>37</b>
<b>3 A (RE) SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR SOCIAL NO AMBIENTE INSTITUCIONAL .....</b>	<b>56</b>
<b>4 EDUCADOR SOCIAL PROMOTOR DE BOAS PRÁTICAS E RESILIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO .....</b>	<b>71</b>
<b>5 EDUCADOR SOCIAL: O IMPACTO DAS IMAGENS SOCIAIS E CRENÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E NA RESILIÊNCIA PROFISSIONAL .....</b>	<b>90</b>
<b>6 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: A LINGUAGEM CORPORAL COMO MECANISMO DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA PROFISSIONAL .....</b>	<b>116</b>
<b>7 RESILIÊNCIA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE RISCO: O IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS .....</b>	<b>140</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE 02 - QUESTIONÁRIOS SOBRE AS IMAGENS SOCIAIS E CRENÇAS DOS EDUCADORES SOCIAIS .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE 03 - MODELO DE UMA SESSÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS .....</b>	<b>186</b>

## INTRODUÇÃO

### A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR: TRILHAS PERCORRIDAS

O desejo de aprofundar os estudos com populações em situação de risco social e, também, estabelecer relações com a Educação Ambiental surgiu desde a conclusão do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O objeto deste estudo está alinhado à pesquisa não formal, justificando a opção por esta linha de pesquisa deste Programa para a realização do Doutorado em Educação Ambiental. As inquietações e o envolvimento com a pesquisa, ensino e extensão foram o cerne para (re)pensar o ambiente institucional a partir de um estudo ancorado numa Educação Ambiental Crítica. Isso vem ao encontro da perspectiva de Loureiro (2007), que possibilita compreender a Educação Ambiental Crítica por meio da problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas que possibilitam a conscientização do sujeito.

Conscientizar só faz sentido se for no significado proposto por Paulo Freire (1979) de “conscientização”: processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Não é suficiente realizar uma práxis educativa cidadã e participativa se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições públicas, modo de produção, interações ecossistêmicas, etc.), percebendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. Do contrário, se perde a dimensão revolucionária e transformadora (LOUREIRO, 2009).

A motivação pessoal para este estudo surgiu, por um lado, a partir da inserção no programa Centro de Referência de Atendimento às Famílias (CRAF) e da preocupação da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SMCAS) em tornar o microsistema das instituições de acolhimento de crianças e adolescentes um espaço de desenvolvimento saudável. Por outro lado, meu envolvimento com a proposta de intervenção educacional por meio dos princípios da Formação Pessoal pela via corporal (NEGRINE, 1998) com educadores já ocorria desde o ano 2000, quando ainda era graduanda do Curso de Educação Física. Esses conhecimentos foram aplicados em diversas ocasiões na atuação de docente e como coordenadora de Formação de Professores. Essa metodologia – a formação pessoal pela via corporal – se utiliza da via da corporeidade e, por isso, há implicação, envolvimento, ação e consequentes reflexões e conexões sobre a prática resultante do conhecimento que, muitas vezes, é aplicado nas diversas formações docentes. Esta é a nossa proposta: levar o Educador

Social a refletir sobre a sua práxis e, a partir dela, propor intervenções visando à promoção da resiliência no contexto profissional e, conseqüentemente, reconfigurar (ou transformar) o ambiente da instituição de acolhimento.

## **RESILIÊNCIA PROFISSIONAL POTENCIALIZADA POR MEIO DE INTERVENÇÕES POSITIVAS E MECANISMOS DE PROTEÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Discutir assuntos relacionados à resiliência em contexto profissional e em suas diferentes dimensões é ainda pouco frequente nas Ciências Humanas e Sociais. Quando se trata de estudos sobre trabalhadores de segmentos sociais que atendem e convivem com populações em situação de risco, a literatura científica é ainda mais escassa. É fato que o trabalho de profissionais em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil é permeado por diferentes estressores ocasionados pelas imprevisíveis adversidades micro e macro contextuais, dentre as quais destacam-se: heterogeneidade da clientela; alta exigência de flexibilidade e controle emocional individual e coletivo; ausência de políticas públicas de apoio ao profissional social. Tais elementos exigem formação e informação especializadas em educação social na perspectiva da resiliência profissional, assuntos explorados e aprofundados por meio dos estudos desta Tese de doutorado.

Diante de tais argumentações, o objetivo deste estudo foi investigar e compreender a dinâmica de trabalho dos educadores sociais em instituições de acolhimento para propor um programa de intervenção formador e transformador com foco na promoção de resiliência profissional. Para atingir nosso propósito, elencamos alguns objetivos específicos que nortearam este estudo, sendo eles:

- \* relacionar conceitos da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner ao conceito da Resiliência e aos princípios da Educação Ambiental;
- \* identificar o perfil dos participantes e das demandas do contexto de investigação a partir da Inserção Ecológica em instituições de acolhimento;
- \* conhecer as práticas educativas dos educadores sociais no cotidiano de suas atividades junto a crianças e adolescentes;
- \* investigar a potência da triangulação das estratégias metodológicas Inserção Ecológica, Teoria Fundamentada nos Dados e *Atlas.ti* na análise dos dados qualitativos desta pesquisa;

- \* desenhar, executar e analisar o impacto do Programa de Formação para Educadores sociais que atuam em uma instituição de acolhimento localizada na região sul do RS;
- \* analisar a percepção dos educadores sociais sobre a repercussão do Programa em suas práticas educativas com as crianças e adolescentes, bem como aos aspectos relacionados à resiliência profissional no ambiente institucional.

A Tese será apresentada em sete artigos cuja pesquisa identifica fatores de risco, fatores de proteção na rotina da instituição e apresenta algumas possibilidades de promoção da resiliência profissional em contexto de risco, por meio da aplicação de um programa de formação para educadores sociais, o qual visa a potencializar a qualidade das relações proximais no microsistema de Instituições de Acolhimento. **A Tese é a síntese de intervenções, estudos, pesquisas, (re)ações, reflexões e interações, cunhando o conceito de resiliência profissional em contexto de risco**, o que amplia, portanto, o conceito de resiliência já cunhado por outros estudiosos (WALSH, 2005, YUNES, 2015, MASTEN, 2014). Tal concepção contribuirá de forma significativa para os profissionais das Instituições de Acolhimento e outros espaços não-formais, melhorando a qualidade de vida. Olhamos para tais espaços sob o prisma da Educação Ambiental que, enquanto área de conhecimento, está em (des/re)construção, o que nos possibilitou apresentar o estudo em momentos e textos distintos, porém, não desconexos.

Deve-se ressaltar que muitos acontecimentos ao longo do doutorado foram essenciais para desencadear a construção desta Tese. A articulação da Educação Ambiental com a Abordagem Bioecológica acentua o olhar ecológico que nos possibilitou analisar o Educador Social<sup>1</sup> e as instituições de acolhimento de forma mais aprofundada. Inicialmente, mapeamos as três instituições de acolhimento do município de Rio Grande/RS por meio de Inserção Ecológica e realizamos intervenções com 30 profissionais desses contextos, conforme apresentaremos no terceiro e no quarto artigos. A partir da análise dos dados de tais estudos e, também, da coleta de informações sobre as imagens sociais, concepções e percepções dos educadores sociais acerca de questões pertinentes às instituições (conforme apontamentos no quinto artigo), percebemos a necessidade de restringir a formação a apenas um microsistema. Isso porque cada espaço tem suas singularidades em termos de organização, comunicação e sistemas de crenças, aspectos que são intrínsecos ao estudo da resiliência profissional.

Para compreendermos melhor os processos chave e os mecanismos de proteção no microsistema instituição de acolhimento, elaboramos (em conjunto com os integrantes do

---

<sup>1</sup> O termo Educador Social aparece no texto dos artigos com as iniciais maiúsculas, pois é um destaque que daremos por ele ser o protagonista desta pesquisa.

Programa CRAF) um Programa de Formação para os educadores sociais, também incluindo a equipe técnica que atua no contexto. A estrutura e alguns excertos serão apresentados no sexto e sétimo artigos. A forma como ocorreram as análises dos dados nos diferentes estudos será apresentada no segundo artigo. Nosso esforço nestes primeiros parágrafos é de esclarecer o leitor sobre como organizamos a Tese e de que ela trata da resiliência profissional, um conceito inédito na literatura científica sobre ambientes de risco psicossocial. Passamos, agora, a explicar de forma resumida cada um dos artigos.

Iniciamos a trama da escrita com as **interlocuções entre a Abordagem Bioecológica, a Educação Ambiental e a resiliência**. Esses temas atravessam, permeiam e conectam a Tese. A Abordagem teórico-metodológica de Desenvolvimento Humano como uma alternativa potente no que tange às perspectivas teóricas e práticas da Educação Ambiental (EA) será apresentada neste artigo. Apontamos a proposta do “olhar ecológico”, que envolve os diversos contextos em que o Educador Social (personagem da trama) atua de forma ativa ou passiva, permitindo uma percepção sistêmica e holística das problemáticas socioambientais e a capacidade de (re)orientar as práticas para a promoção da resiliência profissional. Compreender as interconexões dos ambientes da pessoa em desenvolvimento sob a perspectiva da EA permite propor possibilidades mais eficientes, não só no sentido da ação para solução, mas, também, para a proteção, no que tange à resiliência profissional, tema central desta Tese.

Para alcançar tal construto, o de resiliência profissional, foi fundamental a escolha das **estratégias metodológicas para esta pesquisa qualitativa, as quais são constituídas pela Inserção Ecológica, Teoria Fundamentada nos dados e *Atlas.ti***, compondo o segundo artigo. A Inserção Ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2003) foca no desenvolvimento humano a partir do “olhar ecológico” proposto por Bronfenbrenner (2011), além do mergulho no contexto. A *Grounded Theory* (GLASER; STRAUSS, 1967), ou Teoria Fundamentada nos dados (CHARMAZ, 2009), como é denominada em português, propicia a transformação de fatos e dados em conhecimento, partindo da imersão nos elementos e a emersão do que é relevante para os objetivos da pesquisa. O *software Atlas.ti* (SAN MARTÍN, 2014) potencializa a análise ao permitir a sistematização e integração de informações de diferentes naturezas, como textos, áudios, imagens e vídeos.

A triangulação de tais estratégias metodológicas (Inserção Ecológica, TFD e *Atlas.ti*) demonstraram ser potentes para pesquisas qualitativas em Educação e potencializaram, também, a construção dos demais estudos, os quais têm como protagonistas os educadores sociais. Acreditamos ser imprescindível investigar **a (re)significação da identidade do**

**Educador Social no ambiente institucional** ao propor um Programa de formação aos profissionais à luz da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, visando à promoção da Resiliência profissional. No estudo que compõe o terceiro artigo, foram participantes 30 educadores sociais de três entidades de acolhimento governamental de um município da região sul do RS. Foram realizados 16 encontros no período entre setembro de 2014 a novembro de 2015. Os eixos temáticos que pautaram as reuniões emergiram das práticas de acolhimento e das rotinas institucionais, com o objetivo de refletir sobre as dificuldades e possíveis soluções sobre as práticas educativas socioambientais nas instituições de acolhimento. Os resultados indicaram a necessidade e urgência de planejamento, além da estruturação de programas e projetos de formação contínua e permanente de educadores sociais na promoção da resiliência profissional.

Olhar ecologicamente para o **Educador Social como promotor de boas práticas e resiliência no contexto da instituição de acolhimento** foi o nosso desafio no quarto artigo. Este traz uma análise crítica da categoria Educador Social e versa sobre intervenções positivas desses profissionais para que sejam tutores de resiliência e promotores do desenvolvimento saudável e do bem-estar dos residentes institucionalizados. Nesse sentido, o texto apresenta alinhavos teóricos e práticos oriundos de estudos e excertos dos encontros de formação com educadores sociais, oferecidos desde 2013 pelo grupo de pesquisadores integrantes do Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF). O modelo experiencial (MARTIN *et al*, 2005) foi a estratégia utilizada para mediar as formações, tendo em vista que o objetivo era comprometer-se com as mudanças e com a melhor qualidade das relações no contexto institucional. Os bons tratos, as relações de apego e a afetividade são elementos cruciais para fortalecer os vínculos e impulsionar a resiliência e o desenvolvimento positivo.

A formação em serviço e coletiva dos profissionais, com foco na promoção da resiliência e de boas práticas, pode significar o fortalecimento da equipe e a (re)construção da identidade do Educador Social, bem como a conscientização das suas atribuições e funções voltadas para o bem-estar das crianças e adolescentes institucionalizados. Para tanto, é imprescindível que o educador reflita e (re)pense sobre suas práticas por meio de formações mediadas por uma equipe multidisciplinar. Sendo assim, para delinear a estrutura de um programa de formação visando à promoção da resiliência profissional, entendemos ser essencial compreender **o impacto das imagens sociais e crenças nas práticas educativas do Educador Social em instituição de acolhimento**, temática que apresentamos no quinto artigo. Para tanto, investigamos, por meio de questionário aplicado antes do início do Programa, algumas concepções dos profissionais sobre criança; instituição de acolhimento

(ideal e real); família; atividades da rotina; formação; comunicação entre profissionais na instituição; competências do Educador Social. Nessa etapa, para atender à demanda, às necessidades e fortalecer as potências do microssistema, optou-se por trabalhar com os educadores sociais de uma das instituições. Constatou-se que as concepções estão atreladas a um sistema de crenças desses profissionais e que é necessário realizar atividades interativas e dialógicas para desmistificar e descristalizar conceitos e percepções. Sugere-se, portanto, que a Formação seja contínua e permanente.

Nessa perspectiva, no sexto artigo, apresentamos a estrutura **do Programa de Formação de educadores sociais, destacando a importância da linguagem corporal como mecanismo de proteção e promoção de resiliência profissional**. Os dez profissionais participantes da formação atuavam em uma instituição de acolhimento governamental em um município da região sul do RS. Para a intervenção, utilizamos o método experiencial, o qual explicaremos mais adiante. O Programa, organizado em 4 módulos e 14 encontros, utilizou-se de estratégias pedagógicas e teve como tônica a linguagem corporal e as experiências do grupo, com foco nas emoções, sentimentos, carências, deficiências e potencialidades dos envolvidos. As vivências da corporeidade (ora individuais, ora coletivas) indicaram a formação como uma possibilidade de mudança e a linguagem corporal um fator potencializador da resiliência profissional em contexto de risco.

Para fechamento da Tese, reafirmamos no sétimo artigo o conceito de **resiliência profissional. Ressaltamos, também, a potência de um programa de formação de educadores sociais que atuam em contexto de risco**. Trazer à tona questões sobre as intervenções junto aos educadores sociais e trabalhar em prol da melhoria de qualidade de vida desses profissionais e, por conseguinte, das crianças e adolescentes institucionalizados é imprescindível. Sabe-se que muitos residentes estão em instituições de acolhimento por motivos oriundos de seus microssistemas, os quais também sofrem influência do macrossistema, no que diz respeito às políticas públicas e à sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, o estudo apresenta alguns excertos provenientes da análise do processo da aplicação do Programa de Formação Profissional dos educadores sociais. Desta emergiram três eixos de análise e categorias importantes com algumas subcategorias conectadas: Comunicações interpessoais (diálogo e linguagem corporal), Práticas de Cuidado (interações; olhar positivo; rótulos e pré-conceitos) e Rotina institucional (trabalho por plantões e funcionamento ineficiente). Os dados nos permitiram enxergar que a possibilidade da pessoa enfrentar uma circunstância, um acontecimento ou um fato adverso no seu ambiente de trabalho – bem como superá-lo, de forma a transformar esse episódio em fator de proteção

– pode constituir o que denominamos “expressões de resiliência profissional”. Para aumentar as possibilidades de êxito nessa tarefa, os processos chave e os mecanismos de proteção (Linguagem corporal, coesão, apoio de um ou mais colegas, trabalho em equipe, olhar positivo e humor criativo) são fundamentais no contexto de trabalho.

*Ninguém nasce feito,  
é experimentando-nos no mundo  
que nós nos fazemos.*

Paulo Freire

# 1. INTERLOCUÇÕES ENTRE A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO PROFISSIONAL

## Resumo

A Educação Ambiental, enquanto área de conhecimento, está em (des/re)construção. Isso pode ser profícuo sob a ótica das possibilidades de diálogo e interlocuções com outros saberes, urgências e emergências desse campo. Neste estudo bibliográfico de cunho qualitativo apresentamos a Abordagem teórica e metodológica de Desenvolvimento Humano, denominada, por seu mentor Urie Bronfenbrenner, como Bioecológica e as possibilidades de articulação com a Resiliência e a Educação ambiental. Essa pode ser uma alternativa potente se vinculada às perspectivas teóricas e práticas da Educação Ambiental (EA). A proposta do “olhar ecológico” envolve focar os diversos contextos em que a pessoa atua de forma ativa ou passiva e permite uma percepção sistêmica e holística das problemáticas socioambientais. Sugere, também, olhar para capacidades de (re)orientar as práticas e promover resiliência profissional. Compreender os processos chave da resiliência e as interconexões entre os ambientes da pessoa em desenvolvimento sob a perspectiva da EA objetiva propor possibilidades mais eficientes, tanto no sentido da ação para solução, como, sobretudo, para migrar do risco para a proteção e resiliência.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Bioecologia do desenvolvimento humano. Educadores ambientais. Resiliência.

## INTERLOCUTIONS BETWEEN THE BIOECOLOGICAL APPROACH, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND RESILIENCE IN THE PROFESSIONAL CONTEXT

### Abstract

Environmental Education, as an area of knowledge, is in (dis / re) construction. This can be fruitful from the point of view of the possibilities of dialogue and interlocutions with other knowledge, urgencies and emergencies of this field. In this qualitative bibliographic study we present the theoretical and methodological Approach to Human Development, named by its mentor Urie Bronfenbrenner as Bioecological and the possibilities of articulation with Resilience and Environmental Education. This can be a powerful alternative if linked to the theoretical and practical perspectives of Environmental Education (EE). The proposal of the "ecological look" involves focusing on the various contexts in which the person acts in an active or passive way and allows a systemic and holistic perception of the socio-environmental problems. It also suggests looking at capacities to (re) orient practices and promote professional resilience. Understanding the key processes of resilience and the interconnections between the environments of the developing person from the perspective of the EE aims to propose more efficient possibilities, both in the sense of action for solution, and above all to migrate from risk to protection and resilience.

**Keywords:** Environmental Education. Bioecology of Human Development. Environmental educators. Resilience

### Introdução

Este artigo visa a relacionar conceitos da Abordagem Bioecológica de

Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner, ao conceito da Resiliência e princípios da Educação Ambiental em contexto não formal. O desenvolvimento humano deve acontecer de maneira ampla e promover interações e relações do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o ambiente: isso é o que nos propõe a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, apresentada por Bronfenbrenner (1998, 2002, 2011).

Nesse sentido, Bronfenbrenner (2011) enfatiza que as relações podem determinar o curso de suas vidas de modo a contribuir inibindo ou incentivando competências, sejam elas na esfera cognitiva, social ou afetiva. Tais aspectos têm estreita conexão com as aprendizagens e competências adquiridas a partir das relações e interações positivas entre o indivíduo, seus pares e demais elementos dos contextos nos quais estão inseridos (MASTEN; GARMEZY, 1985; LUTHAR *et al*, 2000; YUNES; SZYMANSKI, 2001; RUTTER, 1993; TROMBETA ; GUIZZO, 2002).

Resiliência é compreendida como um sistema de desenvolvimento que pode ser potencializado a partir das interações humanas significativas e processos proximais que emergem em diferentes contextos, inclusive o abordado nesta investigação. Nessa esteira, também se insere o objetivo da Educação Ambiental (EA) que trata de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, conforme nos aponta a Lei 9795 em seu art. 5º alínea I (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental aposta no equilíbrio dinâmico do ambiente em que a vida é percebida em seu sentido pleno de interdependência dos elementos da natureza (GUIMARÃES, 1995). Os indivíduos interagem e constroem significados ao longo de sua constituição. Assim, acreditamos que essas ideias podem ser correlacionadas com a perspectiva teórico-metodológica da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, (BRONFENBRENNER, 2002; 2011). Ademais, possibilita uma forma profícua de pensar a EA tanto em termos teóricos como práticos. Diante dessa assertiva, surge um importante questionamento: quais as perspectivas teóricas e práticas delineadas sobre a Bioecologia do Desenvolvimento Humano para o campo da Educação Ambiental?

No intuito de dar pistas para responder tal questionamento, será construído um diálogo que versará sobre o “olhar ecológico”, proposto por Bronfenbrenner. Esse é um dos pontos potentes da abordagem Bioecológica (BRONFENBRENNER, 2002). O olhar ecológico promove a leitura de um contexto proximal e mais imediato, intitulado microssistema, bem como permite perceber nuances e aspectos dos contextos distais que formam o macrosistema. Além disso, as características das pessoas e os mecanismos dos processos proximais

primários (lugar e símbolos) são considerados motores do desenvolvimento psicológico. Os lugares nos quais os indivíduos estão inseridos (casa, escola, universidade, trabalho, etc.) são os microssistemas, onde acontecem as interações mais imediatas e influentes no desenvolvimento. Entretanto, Bronfenbrenner (2002) esclarece que os acontecimentos no macrosistema (valores, políticas públicas, cultura, etc.) podem também determinar os acontecimentos nos microssistemas da pessoa, havendo, portanto, uma interdependência entre os contextos.

Assim, um trabalho multidisciplinar numa perspectiva holística e sistêmica é fundamental para abordar questões ambientais. O argumento é que a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) é uma teoria que suscita metodologias potentes para nortear diversos estudos e ações. Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a Abordagem Bioecológica e seus conceitos e contribuições para a Educação Ambiental, bem como para a compreensão, identificação e a promoção da resiliência profissional.

A resiliência profissional se refere às possibilidades da pessoa enfrentar a exposição a uma circunstância, acontecimento ou fato adverso, criando uma situação de vulnerabilidade ou de risco no seu ambiente de trabalho e transformá-lo em fator de proteção. Para potencializar a resiliência profissional, alguns elementos devem ser enfocados como fundamentais no contexto de trabalho da pessoa: trabalho em equipe, coesão e clareza nas informações do grupo e atenção para a linguagem corporal. Dentre os processos chave, conforme Walsh (2005), são ressaltados no funcionamento de grupos familiares processos de comunicação, sistema de crenças e padrões de organização.

O trabalho é de cunho qualitativo e a pesquisa é bibliográfica. Na área da Educação Ambiental fomentamos a discussão da identidade dessa ciência, com o objetivo de esclarecer conceitos e estreitar as articulações com os pressupostos da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano nas interlocuções teóricas e práticas no campo da Educação Ambiental. Na sequência apresentamos a Bioecologia e sua articulação com a Educação Ambiental e a resiliência como possibilidades teórico e práticas potentes.

### **Abordagem Bioecológica e Educação Ambiental: interlocuções profícuas e potentes**

Este estudo está alicerçado nas articulações da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (ABDH) de Bronfenbrenner (2002) e na Educação Ambiental. Suas diversas interlocuções se referem à visão sistêmica e holística sobre reciprocidade das relações das pessoas e seus contextos. A EA propõe a crítica da realidade vivenciada, bem

como o repensar de valores e atitudes com vistas ao equilíbrio local e global como forma de obtenção da melhoria da qualidade de vida<sup>2</sup> (GUIMARÃES, 1995). Fazer esse deslocamento entre o contexto mais imediato da pessoa para o mais distante e observar os acontecimentos, fatos, situações que ocorrem nesses contextos nos parece ideal se quisermos analisar a totalidade. Conforme o Art. 1º da LEI nº 9.795 entende-se como Educação Ambiental:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A complexidade e a visão sistêmica da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano estão em considerar os diversos contextos, o tempo e o processo no qual a pessoa está inserida. Esses elementos influenciam o indivíduo que, por sua vez, também exerce influência sobre eles (BRONFENBRENNER, 2011). Tal teia complexa não é possível dissociar se nosso desejo é compreendê-la. Ao dividi-la ou separá-la em partes menores, nos equivocamos facilmente, pois a parte não é igual ao todo e nem o todo igual às partes que dele se originaram (MORIN, 2001).

Bronfenbrenner (2002) esclarece que a pessoa influencia o ambiente, o qual, por sua vez, influencia a pessoa. Essa afirmação é sobremaneira consonante com a área da Educação Ambiental. Sauvé (2005) trata da transformação do lugar que se vive, da melhoria da relação de cada pessoa com o mundo a partir da sua bagagem de conhecimento e da contribuição do indivíduo para o desenvolvimento de sociedades responsáveis. Nesse sentido, as relações e interações que ali se estabelecem devem seguir esse mote. Conforme afirma Loureiro, “a qualidade ambiental e da vida que levamos é mediada pelas relações que estabelecemos entre nós e o mundo sob determinado momento histórico e organização social” (LOUREIRO, 2012, p.09).

A compreensão do desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1996), exige o exame de sistemas de interação múltipla de pessoas e de contextos, e considera aspectos do meio ambiente além do mais imediato. Desprezar esse entendimento mais ampliado, complexo e holístico “pode ser caracterizado como estudo do desenvolvimento humano fora do contexto” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Antes de prosseguir, é preciso compreender o que o autor entende por ecologia do desenvolvimento humano:

---

<sup>2</sup> O termo qualidade de vida é abordado por vários autores e de diversos campos do conhecimento. Para este estudo entenderemos qualidade de vida como algo de caráter positivo, bom e digno (PEREIRA *et al*, 2012).

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 2002 p. 18)

O autor chama a atenção para alguns aspectos desse conceito: a) a pessoa não é uma tábula rasa ou uma folha em branco que recebe a influência unilateral do ambiente, mas uma pessoa dinâmica e que, ao ingressar num contexto, vai progressivamente reestruturando-o; b) da mesma forma, recebe influência desse contexto num movimento bidirecional, numa interação mútua caracterizada pela reciprocidade; c) essas interações não se limitam ao contexto considerado mais imediato, mas inclui as interconexões entre os diversos ambientes com os quais a pessoa tem contato de forma ativa ou passiva (BRONFENBRENNER, 1998). O meio ambiente ecológico concebido por Bronfenbrenner (1998), num exercício de abstração, pode ser considerado como estruturas concêntricas encaixadas umas nas outras, conectadas e articuladas entre si, denominadas de micro, meso, exo e macrosistemas.

Quando a criança sai de um *microsistema* conhecido (como a família) para integrar um novo *microsistema* (como a escola), há um fenômeno de movimento no espaço ecológico, ou melhor, uma "transição ecológica" (BERSCH; YUNES, 2008). Conforme Bronfenbrenner, “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (BRONFENBRENNER, 2002 p.22). E este movimento de transição entre um contexto e outro ocorre durante todo o ciclo vital. O ambiente ecológico é entendido por Bronfenbrenner (2002) como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas. O primeiro nível está relacionado ao efeito de influências proximais, ambientais e orgânicas que advêm do interior do indivíduo, de suas características físicas e de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face.

O mesossistema envolve inter-relações entre dois ou mais ambientes, nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passa a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube, com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja, clubes e demais lugares dos quais sua família faz parte.

No exossistema, a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas nesse contexto podem ocorrer eventos que a afetem ou, ainda, podem ser afetados por

acontecimentos do ambiente imediato onde a pessoa se encontra. Exossistemas podem ser, para uma criança, o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais. Já, para os adultos, podem ser as organizações de bairro, serviço público municipal, postos de saúde, decisões do empregador, etc.

Por fim, para tornar claras as interconexões entre os contextos sistêmicos, há o macrossistema, que envolve todos os outros ambientes, formando uma rede articulada que interage e diferencia uma cultura da outra (fazem-se presentes a religião, os modos de vida, os valores, as ideologias). Para exemplificar questões macrossistêmicas, pode-se citar a estrutura política e cultural de uma família de classe média da Europa, enquanto sistema, sendo muito diferente de um grupo familiar de operários brasileiros. Esses sistemas representam o mapa ecológico do desenvolvimento humano da pessoa. Bronfenbrenner entende por desenvolvimento humano:

Mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 2002, p. 5)

Ademais, no que tange ao desenvolvimento humano, o autor apresenta os processos proximais como interações humanas significativas, além de motores de desenvolvimento e aprendizagens. As inter-relações são denominadas por Bronfenbrenner (2002) como díades que evoluem de observacionais para primárias. O autor esclarece: ocorre uma díade “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (BRONFENBRENNER, 2002 p.46). A díade, ele explica, é importante, em especial, por dois aspectos: ela constitui um contexto crítico para o desenvolvimento e serve como um bloco construtor básico do microssistema que potencializa a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante (BRONFENBRENNER, 2002).

Tais premissas abordadas na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner, podem ser associadas ao enfoque sistêmico da Educação Ambiental, que aponta para a necessidade de uma educação que desvele a percepção sobre os sistemas complexos e compostos por elementos indissociáveis (biopsicossociais) que compõem o ambiente (SAUVÉ, 2005). Nessa perspectiva, o educador ambiental, tanto no âmbito formal como não formal, deve valer-se desse conhecimento ao propor atividades de estudo ou de

ação aos seus alunos. A compreensão dessa teoria é fundamental para refletir e agir sobre os problemas socioambientais, pois ela nos auxilia no entendimento de que as estruturas estão inter-relacionadas e que os conflitos, muitas vezes, têm relação direta com o mapa ecológico de cada um de nós.

As problemáticas socioambientais são urgentes e emergentes, o que nos mostra ser necessário adotar uma postura investigativa com ações multidisciplinares e que envolvam vários atores. As ações de diversos estudos preveem o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma inter e multidisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As ações do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) lançam algumas diretrizes; uma delas versa sobre a Transversalidade e Interdisciplinaridade, assegurando, no âmbito educativo, o equilíbrio da interação e da integração das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – visando à participação social na melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL, 2005).

Portanto, não é apenas uma questão de conceito ou estrutura, mas de significado e, sobretudo, de informação, formação e cultura instituída, que vão gerar atitudes e posturas enquanto educador ambiental. Esse olhar ecológico que considera o todo e as interconexões dessa totalidade pode promover ações mais profícuas em direção à minimização e resolução de problemas socioambientais, com o objetivo de transformar seres humanos mais humanos (BRONFENBRENNER, 2011).

A teoria, nesse sentido, pode contribuir de forma significativa, uma vez que possibilita o olhar ecológico – o qual estará atento aos contextos onde o indivíduo está inserido, a fim de compreender o seu percurso de vida e como tais contextos se relacionam e interferem na vida desse sujeito. A compreensão do desenvolvimento humano, explica Bronfenbrenner (2002), exige o exame de sistemas de interações múltiplas de pessoas e de contextos, considerando aspectos do meio ambiente além do mais imediato. O desprezo desse entendimento mais ampliado, complexo e holístico pode ser caracterizado como um estudo do desenvolvimento humano fora do contexto, gerando uma compreensão equivocada da realidade individual e coletiva.

Nessa ótica e na proficiência de articular a Bioecologia do Desenvolvimento Humano com a Educação Ambiental, a partir dos estudos de Sauvé (2005) e Loureiro (2012), enfatizamos a relevância de as a es buscarem a melhoria da qualidade das intra e inter-rela es, considerado as experiências, as vivências, o conhecimento de mundo de cada pessoa

e sua influência no coletivo e dessa reciprocidade, ou seja, do impacto desse coletivo sobre cada um dos indivíduos que o compõe.

### **Interfaces entre a Abordagem Bioecológica, a Educação Ambiental e a Resiliência profissional: possibilidades teóricas e práticas**

Segundo a teoria de Bronfenbrenner (2002), os indivíduos são diretamente influenciados pelo modo como percebem e se relacionam no ambiente ao seu redor, bem como os lugares são influenciados e modificados pelos indivíduos numa relação de reciprocidade. A teoria Bioecológica possibilita o olhar ecológico, o qual estará voltado para os contextos onde os indivíduos estão inseridos, a fim de compreender o seu percurso de vida e como esses contextos se relacionam e interferem na vida desse sujeito. O microsistema é o ambiente mais próximo dos indivíduos, onde acontecem as relações face a face. Assim o define Bronfenbrenner (2002):

Microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos (...), contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistema de crenças (BRONFENBRENNER, 2002, p. 176).

No que diz respeito a tais questões que se referem aos aspectos biopsicossociais e ambientais, Walsh (2005), eminente estudiosa da resiliência, também afirma serem inerentes à resiliência no âmbito familiar e os denomina processos chave: Padrões de organização; Sistemas de crenças e valores; Processos de comunicação. Tais fatores possibilitam o indivíduo a lutar e enfrentar os obstáculos, bem como a seguir a vida com mais amor e afeto. Contudo, é prioritário que mecanismos de mediação auxiliem para superar as vulnerabilidades. A autora afirma que todo indivíduo tem a possibilidade de desenvolver resiliência ao longo da vida. No entanto, a resiliência pode ser potencializada se esse indivíduo contar com outras pessoas – família, amigos, professores, educadores, etc. – que a estimulem, por meio de vínculos afetivos e relações promotoras de desenvolvimento (WALSH, 2005), o que enfatiza o elemento relacional do conceito (YUNES, 2015). Explicaremos os aspectos essenciais desses processos chave para estabelecer as relações com os protagonistas, os educadores sociais do contexto não formal, cenário das nossas investigações.

- a. Padrões de organização (flexibilidade e estabilidade; conexão; recursos sociais e econômicos)

Atualmente, as famílias se organizam de diferentes formas para enfrentar os desafios que as assolam. Na organização familiar, a resiliência se sustenta em uma estrutura flexível, com conexões entre os membros e com recursos econômicos e sociais. Em uma situação de divórcio ou um novo casamento, por exemplo, as famílias se veem obrigadas a elaborar outras formas de organização. É preciso, em casos assim, avaliar a situação, calibrar as relações e reorganizar modelos de interação para adaptar-se a nova situação (WALSH, 2005).

Enfrentar uma crise pode significar o rompimento da coesão familiar se os membros dessa família não souberem relacionar-se entre si. Quando a criança passa por uma situação de perda (da mãe, do pai ou de um cuidador primário), é importante que ela sinta e saiba que ainda terá alguém que a cuide e que dela goste. Nesse sentido, Walsh (2005) cita uma situação em que a menina perde a mãe em um acidente automobilístico e o pai precisa se afastar por duas semanas, por conta do trabalho, deixando-a na casa das tias. O pai percebe que sua filha sofre com a separação e deixa com ela seu relógio, avisando que o tique-taque representa as batidas de seu coração, pois este a ama. Então, ela entrega ao pai um de seus brinquedos favoritos, construindo, assim, um elo de ligação simbólico. Bronfenbrenner (2002) explica que essa forma de organização e esses elementos podem significar componentes construtores de relação e de desenvolvimento num processo de transição ecológica. Mesmo o pai estando longe simbolicamente para a criança, ele continua próximo e latente com o tique-taque do relógio.

Exemplos como esse podem ser extremamente válidos para as crianças e os adolescentes que são obrigados a estar nas instituições de acolhimento sem a presença física dos pais ou de seus responsáveis. Com isso, se quer dizer que a mesma lógica de padrões de organização como fortalecedores de resiliência (e que vale para a instituição família) pode ser usada quando se busca analisar, identificar e implementar resiliência em ambientes institucionais. Os educadores sociais devem ter clara a importância da coesão no grupo, no intuito de buscar objetivos em comum. A coesão de equipe no trabalho coletivo que visa à resiliência profissional carece de buscar soluções que sejam comuns a todos. Um profissional, por exemplo, ao enfrentar um problema, pode se inspirar na experiência exitosa do outro colega.

- b. Sistema de crenças e valores (dar sentido para adversidade, transcendência e espiritualidade, olhar positivo)

Outro processo chave defendido por Walsh (2005) é o sistema de crenças familiares que, conforme a autora, influi de maneira significativa na forma como encaramos uma crise, no sofrimento e nas escolhas. As construções de realidade emergem das interações familiares e sociais. Tais edificações entre os membros da família podem significar uma potencialidade ante uma situação de crise, graças à união entre as pessoas. Pode ocorrer, também, o contrário: uma maior fragilidade, caso haja um rompimento das relações familiares devido ao estresse dos acontecimentos. Ainda se percebe um fortalecimento entre os vínculos quando a união se estabelece no enfrentamento das adversidades, podendo, inclusive, prospectar-se para outras gerações (WALSH, 2005).

A família que tem um bom funcionamento, explica Walsh (2005), tem fortes valores de pertencimento. Este é um elemento fundamental para potencializar a resiliência, visto que enfrentar a adversidade como um desafio compartilhado por membros da família constitui uma espécie de fortaleza, na qual o forte é aquele que está junto aos outros, não isolado. O bom funcionamento das relações familiares depende de um sentido evolucionista do tempo e das adversidades, enfrentando um contínuo processo de crescimento e mudanças ao longo da vida e das gerações (WALSH, 2005).

Grupos familiares encaram melhor as adversidades se enxergarem sentido e coerência, em superar tal situação. Nessa perspectiva, uma visão positiva diante da vida facilita o enfrentamento de qualquer circunstância. Almejar um futuro melhor, por mais difícil e cruel que seja o presente, é um passo fundamental para o enfrentamento e superação da crise. As famílias com melhor funcionamento têm uma visão mais otimista da vida (WALSH, 2005). Pode-se depreender que o mesmo pode ocorrer com grupos de profissionais em situação de crise, no que tange ao funcionamento operacional. Enfrentar conflitos e situações adversas com positividade é um mecanismo essencial para a promoção da resiliência profissional. O medo, a insegurança, a desesperança são aspectos que paralisam as pessoas. O grupo, no ambiente institucional, deve olhar para o passado e buscar referências nos momentos e situações difíceis, mas que foram superadas.

Podemos aprender ou desaprender a ser otimistas? Walsh (2005) explica que as primeiras investigações sobre o “desamparo aprendido” mostravam que, com repetidas experiências de fracasso, as pessoas desistiam de tentar e passavam a ser passivas e pessimistas, acreditando que as coisas ruins sempre aconteceriam com elas e que qualquer coisa que fizessem seria inútil. Seligman *et al* (2005) concluiu que o otimismo poderia ser aprendido e o pessimismo desaprendido por meio de experiências exitosas, construindo

relações de confiança e fazendo a pessoa acreditar que seu esforço, mesmo que individual, faria a diferença. Contudo, para qualquer experiência ter êxito e ser sustentável, uma visão positiva deve nutrir-se com experiências exitosas e com um contexto comunitário que promova apoio.

### 3 Processos de comunicação (Mensagens claras e consistentes; compartilhar emoções, interações positivas e humor; prevenção e resolução colaborativa de problemas)

Os processos de comunicação potencializam a resiliência porque favorecem clareza e transparência às situações de crise, estimulando a expressão emocional e impulsionando a resolução de problemas, uma vez que há colaboração entre os membros da família. Entretanto, é preciso lembrar que as normas culturais diferem consideravelmente quando as pessoas compartilham a expressão de seus sentimentos e as informações que os afetam. A clareza e congruência na comunicação ao emitir uma mensagem facilitam o funcionamento eficaz da família. Ter momentos de diálogos e falar sobre situações difíceis podem amenizar desentendimentos e/ou entendimentos ambíguos (WALSH, 2005) em qualquer situação de dificuldade.

Nessa lógica de pensamento, é possível levar essa mesma reflexão para o âmbito das instituições de acolhimento, cenário de nossa investigação, que lidam quase diariamente com informações dolorosas, seja com relação ao comportamento de alguma criança/adolescente institucionalizado, seja com relação a sua família. Enfim, o contexto das instituições de acolhimento é minado de *Geisers*, que são como notícias dolorosas que podem entrar em erupção a qualquer momento, sem que se saiba previamente a intensidade, volume ou extensão que irá atingir. Assim, uma mesma informação pode afetar os envolvidos de diversas formas, pois cada um deles tem recursos mentais singulares para lidar com tal informação. Apesar disso, essa singularidade poderia ser minimizada se houvesse comunicação e canais de diálogos entre os pares.

Construir canais coesos de comunicação, momentos e espaços de diálogos entre os educadores sociais devem ser estratégias para amenizar os conflitos relacionais no contexto. A elaboração de táticas em conjunto para as adversidades e o trabalho em prol dos mesmos objetivos podem significar a superação de dois aspectos presentes nas instituições e que são pauta de discussão entre os profissionais que ali atuam: conflitos nas relações entre os profissionais e institucionalizados; desconhecimento da organização institucional. Mobilizar os educadores sociais para esses momentos e espaços de forma permanente pode ser uma

alavanca na elaboração da resiliência no contexto profissional. Isso porque há a oportunidade de se provocar discussões e reflexões sobre as carências e demandas, envolvendo um clima agradável, de confiança, de positividade, com humor positivo, movimento, disponibilidade corporal e olhar prospectivo. “Encontrar pracer y momentos de humor en médio del dolor puede dar un respiro y levantar el ánimo” (WALSH, 2005 p.16).

Walsh (2005) alega que à medida que as famílias esclarecem, explicam as informações e expressam seus sentimentos de forma clara e sincera, os membros do grupo familiar fortalecem as atitudes e dão mais sentido as situações e suas posições ante os problemas. Dessa maneira, fazem renascer a esperança e facilitam a resolução efetiva de problemas. Assim, as famílias ampliam seus recursos, reduzem o risco de vulnerabilidade e têm melhores condições para enfrentar desafios que possivelmente virão. A autora ainda conclui que “así pues, construir la resiliencia también es una medida preventiva” (WALSH, 2005 p.17).

Ao tratar dos processos chaves, Walsh (2005) se refere aos mecanismos de proteção que mobilizam a pessoa a superar, com positividade, as adversidades. A criança ou o adolescente muitas vezes não querem estar na instituição de acolhimento. No entanto, sentem-se na obrigação de estar em um local desconhecido e com estranhos (PISKE, 2016). É importante que os acolhido perceba, dentro desse novo contexto, relações de afeto, especialmente com os profissionais, ou pelo menos com um deles. Esse fato pode representar um fator de proteção e promotor de resiliência para os envolvidos. Manter uma comunicação permanente, afetuosa, clara e com interpretação unívoca de informações pode ser um dos elementos para ampliar a potência e energizar a capacidade de resiliência no contexto profissional dos educadores sociais.

A Abordagem Bioecológica possibilita uma percepção mais acurada do microsistema instituição de acolhimento, âmbito em que desenvolvemos uma pesquisa empírica que teve como objetivo, promover a resiliência profissional por meio de um Programa de Formação para os educadores sociais. Segundo estudos de Yunes; Miranda; Cuello (2004), realizados no município do Rio Grande - RS, pode-se constatar que o ambiente institucional e as relações estabelecidas neste meio (pela criança e pelo adolescente) podem apresentar tanto ou mais riscos ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo quanto à permanência na família da qual a pessoa em desenvolvimento foi retirada, podendo comprometer a construção de sua identidade e projetos futuros.

A proposta de um Programa de Formação continuada para os educadores sociais, que atendem crianças e adolescentes institucionalizados, teve por objetivo promover a resiliência no contexto profissional, sob a perspectiva da Educação Ambiental não formal. Esta última

tem como finalidade trabalhar em prol da melhoria do atendimento dos educadores sociais para potencializar uma melhor qualidade de vida destes e dos residentes. Acredita-se que isso somente será possível por meio da práxis, o processo de ação/reflexão (FREIRE, 1996) em que teremos, como resultado, uma nova ação por meio da transformação dos sujeitos envolvidos e por consequência do microssistema. Bronfenbrenner (2002) afirma que, se queremos mudar ambientes, precisamos mudar os comportamentos. Este é, então, o foco da pesquisa: mudar o ambiente de acolhimento para um ambiente potente, em termos de desenvolvimento, por meio de mudanças significativas no comportamento dos educadores sociais e nas suas relações com as crianças e adolescentes acolhidos.

E para que tal conquista seja efetivamente celebrada, é imprescindível investigar a atuação dos profissionais que atendem às crianças e aos adolescentes e que têm, ou deveriam ter, um papel fundamental. São esses cuidadores que podem representar o esteio num momento de solidão, dor, sofrimento e/ou angústia em que se encontram os acolhidos. Além disso, são eles que podem ser os “propulsores” de desenvolvimento saudável para essa população em situação de risco psicossocial. No entanto, como num mundo vulnerável, incerto e inconstante, no qual é cada vez mais difícil conduzir a própria vida com iniciativa, maturidade e segurança, como viver a responsabilidade de guiar outras pessoas no processo de construção da sua própria autonomia? Será que esse Educador Social se percebe como um sujeito de transformação ou um tutor de transformações?

Por isso, a formação contínua é imprescindível. Obviamente que tal tarefa não é simples: ela é extremamente complexa. Implica em orientar o grupo respeitando as diversidades de ideias, crenças e valores, no intuito de canalizá-las para objetivos comuns dos envolvidos, para propostas educativas protetivas. Ter o foco na promoção da resiliência no contexto profissional e garantir que o Educador Social seja um tutor de resiliência talvez tenham sido os maiores desafios da proposta do referido Programa, tendo em vista que as imagens sociais negativas e pessimistas sobre esse lugar – instituição de acolhimento - são históricas e culturais (BERSCH; YUNES, 2015).

Num Programa de Formação, nesse emaranhado de relações entre sujeitos e lugares, o indivíduo (no caso, o Educador Social) deve tomar consciência de si mesmo, de seu papel na sociedade, de seus afetos, de suas relações consigo mesmo, bem como com o outro, de seus valores, de suas crenças, que são princípios constituintes da Educação Ambiental. Esses aspectos também coadunam com os processos chave da resiliência: padrões de comunicação, sistemas de organização e sistemas de crenças (WALSH, 2005). Para um melhor entendimento da resiliência em contexto profissional, é preciso entender as características

individuais e, especialmente, voltar o olhar para os processos coletivos. Tal compreensão, atrelada aos estudos, ações e intenções da EA, nos parece fecunda, visto que a ABDH propõe uma visão sistêmica dos contextos e suas inter-relações. Fato que é extremamente profícuo se quisermos trabalhar com o conhecimento mais claro e profundo das problemáticas ambientais, principalmente a respeito de suas causas, e não somente voltar o olhar para as preocupações e ações sobre as consequências.

### **Considerações finais**

A Educação Ambiental visa à melhoria na qualidade de vida do indivíduo e da coletividade por meio da crítica da realidade vivenciada pela pessoa em desenvolvimento, o que implica em refletir e repensar valores, condutas, posturas e atitudes. O olhar ecológico do educador ambiental promove a percepção de que as emoções e relações devem ser valorizadas e que a resiliência é potencializadora de desenvolvimento. Além disso, propicia a integração dos indivíduos, possibilitando-lhes uma maior segurança nas suas decisões, juntamente com a promoção da resiliência no contexto profissional.

Considerar o mapa ecológico da pessoa e dos ambientes poderá contribuir para uma compreensão sistêmica das problemáticas e ações no sentido de prevenção, além de amenizar comportamentos nocivos, individualistas e opressores. Acreditamos que a teoria pode contribuir significativamente para o campo da Educação Ambiental, em especial na perspectiva holística, pois compreender o desenvolvimento humano é compreender como a sociedade se relaciona com a Terra, com o ambiente humano e não humano, e de que forma esse desenvolvimento (sadio ou não) irá afetar o meio ambiente ao seu redor.

As interfaces entre a Educação Ambiental, a Bioecologia do Desenvolvimento Humano e a Resiliência profissional são possibilidades concretas de subsidiar ações, intervenções e projetos na superação de histórias e cenários fragilizados, em que indivíduos se mostram vulneráveis e em situação de risco social e pessoal. A interlocução entre essas teorias poderá inspirar e subsidiar Programas de Formação contínua e permanente de educadores sociais, articulando, na sua estrutura, os processos chave e os mecanismos de promoção da resiliência.

Um Programa deve visualizar as diversas complexidades e potencialidades do contexto por meio do olhar ecológico. Considerar o microssistema e seus atores, objetos, símbolos e relações como ponto de partida da análise, além do meso, exo e o macrossistema

como interdependentes deste micro, é vital para articulação com a EA. Tal área tem, entre seus objetivos, a compreensão integrada do meio ambiente e sua multiplicidade e complexidade nas relações, que abarcam não só os aspectos eco e psicológicos, mas, também (e com a mesma força), os aspectos legais, políticos, sociais, éticos, econômicos, científicos e culturais. Este entremear de campos de conhecimento possibilitou tornar potente a promoção de resiliência no contexto profissional.

O Educador Social nessa proposta assume papéis essenciais no contexto das instituições de acolhimento: o de Educador Ambiental e de Educador Social. Enquanto ator social, explicam Carvalho e Baptista (2004), papel comum a todos os seres humanos, ele convive com a complexidade da vida em sociedade. Entretanto, ao incorporar o papel de educador ambiental, ele deve ser sujeito de um processo emancipador de conscientização (FREIRE, 1980). A amalgama desses papéis potencializa a consolidação e renovação de redes que já existem no contexto e, além disso, auxilia na promoção de novas conexões, novas possibilidades, espaços de pertencimento e de referências afetivas, aspectos intimamente relacionados com a Bioecologia e com a Educação Ambiental, que tonificam sobremaneira a resiliência profissional.

## Referências

BERSCH, A.A.S.; YUNES, M.A.M. O brincar e as crianças hospitalizadas: contribuições da abordagem ecológica. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 13, p.119 -132, 2008.

BERSCH, A.A.S.; YUNES, M.A.M.; GARCIA, M.N. Educação social e educação ambiental: a (re)significação da identidade do educador social. *In*: XV Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA), Guarapuava. **Anais XV Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA)**, Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2015.

BRASIL. **Programa nacional de educação ambiental** - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 102 p, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)> Acesso em: 17 nov.2015.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. *In*: W. DAMON (org.), **Handbook of child psychology**. New York, NY: John Wiley & Sons, v.1, p. 993-1027, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARVALHO, A. D. de; BAPTISTA, I. **Educação social fundamentos e estratégias**. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 1995.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos F.B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO Ronaldo S.de. (Orgs). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUTHAR, S.S., CICHETTI, D. ; BECKER, B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, v. 71, n.3, p. 543-562, 2000.

MASTEN, A .S. ; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. Em B. Lahey (Org.), **Advances in clinical child psychology**. New York: Plenum Press, n.8, p.1- 52, 1985.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2001.

PEREIRA, E.F.; TEIXEIRA, C.S.; SANTOS, A.dos. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.241-50, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/07.pdf> Acesso em: 03 de outubro de 2015.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of adolescent health**, v.14, p. 626-631, 1993.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago., 2005.

SELIGMAN, M.E.P.; STEEN, T.A.; PARK,, N.; PETERSON, C. Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions. **Positive psychology progress**. 874-884, 2005.

TROMBETA, L. H. ; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea, 2002.

WALSH, F. Resiliencia Familiar: um marco de trabajo para La práctica clínica. **Sistemas Familiares**, Buenos Aires, p.1-25, 2005 .

YUNES, M. A. M. ; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES J. (Org.) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. *In*: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 197-218, 2004.

YUNES, M. A. M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. *In*: MURTA, S.G.; FRANÇA, C.L.; BRITO, K.; POLEJACK, L. (Org.). **Prevenção e Promoção em Saúde Mental**: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção. 1ª ed. Novo Hamburgo: Synopsis, p. 93-112, 2015.

*Escrever é o começo dos começos.  
Depois é a aventura!*

Mario Osório Marques

## 2. ASSOCIAÇÕES METODOLÓGICAS PARA PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO: INSERÇÃO ECOLÓGICA, TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS E O *SOFTWARE ATLAS.TI*<sup>3</sup>

### METHODOLOGICAL ASSOCIATIONS FOR QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION: ECOLOGICAL INSERTION, GROUNDED THEORY AND ATLAS.TI SOFTWARE

#### Resumo

O trabalho visa apresentar uma proposta de associação de estratégias metodológicas para coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas no campo da Educação: a Inserção Ecológica, a Teoria Fundamentada nos dados (TFD) e o Atlas.ti. O artigo elenca possibilidades para pesquisas com educadores sociais em Instituição de Acolhimento como exemplo de aplicação metodológica. A Inserção Ecológica foca no desenvolvimento humano a partir do olhar ecológico proposto por Bronfenbrenner e o mergulho no contexto. A TFD propicia a transformação de fatos e dados em conhecimento analisado e organizado a partir da imersão nos dados e a emersão selecionada do que é relevante para os objetivos da pesquisa. O *software* Atlas.ti complementa o processo permitindo a sistematização e integração de informações de diferentes naturezas, como textos, áudios, imagens e vídeos. A triangulação destas escolhas metodológicas: Inserção Ecológica, TFD e Atlas.ti demonstram ser potentes para pesquisas qualitativas em Educação, se complementam e integram elementos qualitativos próprios do pesquisador. São meios potentes para desenvolver pesquisas qualitativas em Educação pelos horizontes metodológicos e intencionalidades. O misturar as metodologias e ter um suporte tecnológico faz que seja uma proposta de relevância e utilidade para a análise e interpretação, às conexões e interações teóricas do pesquisador no mergulho nos dados com simetrias teóricas emergentes da análise e fundamentação na pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação. Inserção Ecológica. Teoria Fundamentada nos Dados. *Atlas.ti*. Metodologias.

#### Abstract

The paper aims to present a proposal for the association of methodological strategies for collecting and analyzing data in qualitative research in the field of Education: Ecological Insertion, Data Grounded Theory (GT) and Atlas.ti. The article lists possibilities for research with social educators in Host Institution as example of methodological application. The Ecological Insertion focuses on human development from the ecological perspective proposed by Bronfenbrenner and the diving in the context. The PDT facilitates the transformation of facts and data into analyzed and organized knowledge from the immersion in the data and the selected emersion of what is relevant to the research objectives. Atlas.ti *software* complements the process by allowing the systematization and integration of information of different natures, such as texts, audios, images and videos. The triangulation of these

<sup>3</sup> Artigo submetido a Revista Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da USP – ISSN: 1678-4634

methodological choices: Ecological Insertion, TFD and Atlas.ti prove to be powerful for qualitative research in Education and complement and integrate qualitative elements of the researcher. They are powerful means to develop qualitative research in Education through methodological horizons and intentionalities. Mixing the methodologies and having a technological support makes it a proposal of relevance and usefulness for the analysis and interpretation, to the connections and theoretical interactions of the researcher in the dive in the data with theoretical symmetries emerging from the analysis and foundation in the research.

**Keywords:** Education. Ecological Insertion. Grounded Theory. Atlas.ti. Methodologies.

## Introdução

A escolha da metodologia, muitas vezes, é uma tarefa complexa e ao fazê-lo é imprescindível que o pesquisador responda a alguns questionamentos do tipo: o que de fato se quer pesquisar/estudar? Qual é o contexto investigativo? Quem são os participantes do estudo? Quais instrumentos e ferramentas pode-se utilizar para alcançar os objetivos? Sobretudo ter claro e transparente: é o problema de pesquisa auxiliar a guiar os estudos, leituras, escolha metodológica, coleta de dados, análise de dados, escrita, etc.

A proposta deste estudo é apresentar estratégias metodológicas para a coleta e a análise de dados em pesquisas qualitativas que podem ser de grande valia no campo da Educação: a Inserção Ecológica, a teoria fundamentada nos dados e o *Atlas.Ti*. Este artigo é um recorte metodológico de um trabalho que investiga a dinâmica de trabalho dos educadores sociais em instituições de acolhimento para propor e executar um programa de intervenção formador com foco na promoção de resiliência profissional. Portanto, vamos apresentar as estratégias metodológicas e ilustrar com alguns dados da pesquisa.

## Propostas Metodológicas

A base teórica e metodológica são os estudos e pressupostos de Bronfenbrenner (2011). A contribuição deste autor, em vários momentos e em suas obras ressaltam a importância das ciências e dos estudos estarem voltados para as políticas públicas de bem estar e desenvolvimento dos seres humanos. Isto revela a escolha pela metodologia ora adotada, paralelamente à proposta da Inserção Ecológica, método desenvolvido por pesquisadores brasileiros (CECCONELLO; KOLLER, 2003) para analisar e compreender os processos de desenvolvimento humano a partir da interação de quatros aspectos da

Abordagem Bioecológica (ABDH) de Urie Bronfenbrenner (2011) que são: Processos, Pessoa, Tempo e Contexto (PPTC).

A complexidade dos elementos PPTC considera os diversos contextos, além do tempo e do processo, nos quais as pessoas estão inseridas. Essa teia intrínseca não pode ser dissociada, pois o modelo procura a integralidade da pessoa em desenvolvimento e alertar para todas as interferências e estímulos que os afetam. Ao fragmentar essa teia de relações em partes menores podemos cometer equívocos, pois a parte não é igual ao todo e nem o todo igual às partes que dele se originaram (MORIN, 2001). Rejuntar ciências e humanidades em um contexto de risco e romper com a dicotomia de que prática e teoria sejam teias antidialógicas permeou a proposta de investigação nesse trabalho. Para integrar informações de forma a entender cada elemento, iniciamos pelo conceito de *Processo Proximal* que se refere a interações entre a pessoa, o objeto e os símbolos presentes no contexto imediato da pessoa. A *pessoa*, outro componente do modelo Bioecológico é avaliada segundo suas características biopsicossociais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Na presente pesquisa a pessoa em foco é o Educador Social que atua em instituições de acolhimento, por sua vez, *contexto* da investigação é um elemento da ABDH, analisado por meio da interação dos quatro níveis ambientais: micro, meso, exo e macrosistema.

Por fim, mas não menos importante o *tempo* é outro componente que se refere às alterações e continuidades que se dão durante o ciclo vital e influenciam o desenvolvimento humano. Este aspecto pode ainda ser analisado em três níveis: o microtempo, que se refere aos acontecimentos breves do processo proximal; o mesotempo, que diz respeito a intervalos de tempo maiores como dias ou semanas. E o macrotempo, que abarca as mudanças na sociedade ampliada, dentro e entre as gerações, ao longo do ciclo vital da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Este elemento, o tempo, está intimamente ligado ao sistema de crenças que é um componente presente na rotina das instituições e influencia a qualidade das interações e intervenções dos educadores sociais junto às crianças e adolescentes. Sistemas de crenças formam valores, princípios, crenças em geral, formas de agir, de pensar, que são construídas dentro do intervalo de tempo micro ou meso e podem ser solidificados e perpetuados por inúmeras gerações, o macrotempo. Para considerar estes elementos presentes no contexto de investigação e com os personagens da pesquisa optamos por uma metodologia calcada na ABDH, a Inserção Ecológica.

A Inserção Ecológica foca no desenvolvimento humano a partir dos quatro elementos indissociáveis PPTC (BRONFENBRENNER, 2011), acima mencionados. Tal abordagem

metodológica proporciona que as estratégias investigativas sejam compartilhadas com os participantes no caso em pauta, educadores sociais. Cumprindo com os preceitos da inserção ecológica, os educadores foram comunicados do planejamento e organização da pesquisa no contexto. Isso quer dizer que eles(as) foram esclarecidos(as) sobre os objetivos e todos os passos das atividades, tais como o tempo de duração e outros cuidados éticos, assim como a garantia de direitos e deveres dos envolvidos no estudo com o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (PRATI *et al*, 2008).

### **Articulando a Inserção Ecológica com a Teoria Fundamentada nos Dados: uma descrição de um percurso metodológico em contexto.**

A Inserção Ecológica foi realizada pela pesquisadora, primeira autora deste estudo, que observou, dialogou e conviveu com o grupo de educadores sociais, em dias e horários alternados. Esse convívio potencializou-se com as intervenções nos encontros de formação durante 5 meses nos anos de 2013 e 2014. Registrar fatos, ocorrências, situações, comportamentos e rotinas é fundamental para compreensão de contextos. Para tanto, utilizou-se o recurso de diário de campo e de memoriais descritivos, instrumentos para registros e memórias que podem também ser fonte de *insights* durante o processo analítico.

A Inserção Ecológica é uma metodologia que gera muitas informações a serem analisadas, pois o mergulho em contexto e observações dos aspectos biopsicossociais das pessoas, contextos, processos relacionais e tempo geram muitos dados para reflexão. Assim, é necessário utilizar um procedimento que considere esse mote e potencialize as informações emergentes desses dados. Por isso elegemos a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), que é indicada para organizar grande quantidade de dados qualitativos (STRAUSS; CORBIN, 2012).

Por muito tempo referida no Brasil como *Grounded Theory* (SZYMANSKI; YUNES, 2005) não havia tradução em português para esse método de análise qualitativa. Atualmente, é denominada Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) termo que adotaremos neste artigo e sobre o qual iremos dissertar nos próximos parágrafos. Os elementos a serem apontados nesse texto são: sua origem e estrutura; coleta de dados; a codificação; redação do memorando; amostragem teórica, saturação e classificação; redação do manuscrito. Para esta tarefa utilizar-se-á como balizadores os estudos de Barney G. Glaser, Anselm L. Strauss e Kathy Charmaz. Os dois primeiros autores são os criadores da *Grounded Theory* (1967) e que como docentes e orientadores inspiraram Charmaz, aluna dedicada, a fazer uma releitura da

teoria fundamentada do século XX por meio de uma lente metodológica do século XXI (CHARMAZ, 2009).

Como o nome sugere é uma abordagem que gera teorias fundamentadas (TFD) nos dados. Mas de onde surgem os dados? Estes são construídos através de observações, das interações, intervenções e dos materiais sobre o tema ou sobre o contexto de investigação. No caso em discussão, utilizou-se diário de campo, memoriais descritivos, além de questionários, formulários, áudios e entrevistas. O pesquisador de posse dos dados irá separar, classificar e sintetizá-los por meio da codificação qualitativa. “Ordenamiento conceptual, se refiere a la organización de los datos en categorías discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías” (STRAUSS; CORBIN, 2012, p. 21).

A codificação pode refinar os dados, e pode promover ou facilitar comparações com outros segmentos de dados. Vale frisar que os adeptos da TFD dão ênfase àquilo que ocorre no contexto investigativo no momento em que codificam os dados. A medida que o pesquisador codifica os seus dados e os analisa surgem as categorias que por meio da sistematização podem coalescer e mostrar/desvendar a realidade. (CHARMAZ, 2009)

A TFD surgiu com Strauss e Glasser no início dos anos 1960, quando a pesquisa qualitativa perdia espaço e importância para a pesquisa quantitativa. Os pensadores propuseram que a análise qualitativa sistemática tivesse sua própria lógica e pudesse gerar teoria. Para os autores (GLASER; STRAUSS, 1967) os elementos determinantes da TFD abarcam: a) A inter-relação simultânea entre a coleta e análise dos dados; b) A elaboração de códigos e categorias a partir dos dados coletados e não de hipóteses pré-estabelecidas; c) O emprego do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações no decorrer da análise; d) A evolução da teoria em cada passo da coleta e da análise dos dados; e) A construção de memorandos para elaborar categorias, especificar as suas propriedades, determinar relações entre as categorias e identificar, possíveis, lacunas; f) A amostragem direcionada à construção da teoria, e não objetivando à representatividade populacional; g) O desenvolvimento da revisão bibliográfica somente após a realização de uma análise independente.

Esta metodologia pode se adequar às propostas de pesquisa de natureza exploratória. No caso desse exemplo, foi realizado inicialmente um amplo mapeamento das instituições de acolhimento de um município da região sul, do RS que seguiu com uma pormenorização de uma destas instituições. O contato com o contexto e os participantes se deu até momentos finais da pesquisa, o que coaduna com a proposta de inter-relação simultânea entre a coleta e

análise dos dados da TFD. Sobretudo é necessário “manter um equilíbrio entre objetividade e sensibilidade” (STRAUSS; CORBIN, 2012, p. 59, tradução nossa).

Charmaz esclarece que Glaser e Strauss não propunham uma receita, mas, pelo contrário sua proposta visava a adotar um conjunto de princípios, práticas e diretrizes metodológicas flexíveis para análise de processos:

Um processo é constituído por sequências temporais reveladas que podem apresentar limites identificáveis com inícios e finais claros e marcas de referências entre eles. As sequências temporais estão associadas a um determinado processo e o levam à modificação. Assim, eventos individuais tornam-se associados como parte de uma totalidade mais ampla. (CHARMAZ, 2009, p.24)

O olhar e sensibilidade do pesquisador devem ser e estar aguçados, bem como atentos para aquilo que está posto, mas, especialmente, para o que não está nítido, que somente o investigador “mergulhado” e “embebido” nos dados pode visualizar (GLASER; STRAUSS, 1967). Para potencializar este exercício é profícuo elaborar o diário de campo e o memorial descritivo logo após as inserções e relacionar com os dados já obtidos e a partir disso planejar o próximo contato. Estes dois registros podem ser elaborados a partir da escrita, digitação ou gravação de áudio para compor os dados da pesquisa. “Os fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (STRAUSS; CORBIN, 2012, p. 124)

Neste sentido, o *software atlas.ti (the qualite data analysis software)* está calcado nos elementos da *Grounded Theory* de Barney Glaser e Anselm Strauss (1967) ou da TDF e surge como proposta de análises de dados qualitativos que incrementam a transparência no processo de análise. Entretanto, é preciso ter claro que o *software* é uma ferramenta a serviço da tradição metodológica utilizada pelos pesquisadores e deve seguir os requisitos metodológicos do problema de investigação (SAN MARTÍN, 2014).

Esse último autor esclarece ainda que o *Atlas.ti* é o principal *software* para as pesquisas que se utilizam da metodologia Teoria Fundamentada nos Dados. O programa foi elaborado nos finais dos anos 80 pelo alemão Thomas Murch no intuito de aplicar os ensinamentos metodológicos de Glaser e Strauss. O *software* permite a possibilidade de ser alimentado a medida que a pesquisa for desenvolvida, não sendo necessário juntar todos os dados ao mesmo tempo, fato harmônico com os princípios da análise qualitativa e da TFD. (SAN MARTÍN, 2014).

Contudo, a terminologia adotada pelo *Atlas.ti* e a TDF são distintas e isso pode ser um primeiro entrave ao pesquisador que deseja fazer uso do Programa. Entretanto, ambos são ações do pesquisador na interação com o corpus teórico para gerar a “história dos dados” a

partir da descrição, ordenação e teoria. Partindo deste pressuposto, compreendendo que o *software* é uma ferramenta que pode potencializar o trabalho do pesquisador vamos ao longo deste texto sistematizar e correlacionar os elementos da TFD e do *Atlas.ti* para clarificar a eficiência da confluência e associação de ambos.

A percepção do que as informações do presente mostram é uma parte que pode estar atrelada a um todo que tem origem no passado. Este olhar horizontal e vertical que dá conta de ver o que se passa, o que está sendo dito, e que pode estar vinculado a outro acontecimento passado é função e cuidado que o pesquisador deve ter. Dificilmente o dado está no “ar” sem ligações e conexões. Nesta linha de reflexão foi elucidador confrontar os registros dos diários de campo e memoriais descritivos com os áudios dos encontros de formação e com as entrevistas dos educadores sociais. Com esta triangulação muitos dados se complementaram ou fizeram sentido e contribuíram de maneira significativa na construção da Tese e no conceito de resiliência profissional.

A TFD considera que o pesquisador se (re)constrói e se (re)significa constantemente a partir das inter-relações e intervenções com sua pesquisa. Charmaz explica que “nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados como presentes” (CHARMAZ, 2009, p. 24-25). Minayo (2010) afirma não existe ciência neutra, pois a visão de mundo do pesquisador irá determinar todo o processo de investigação desde a escolha do objetivo, métodos, técnicas, caminho metodológico, bem como aquilo que será descartado. Charmaz (2009) corrobora e confirma que nenhum pesquisador é neutro, o uso específico de uma linguagem metodológica reflete opiniões e valores.

A Teoria Fundamentada nos Dados por meio dos métodos propõe que o pesquisador, em princípio, veja e compreenda o mundo de seus participantes a partir da perspectiva pessoal deles (GLASER; STRAUSS, 1967), ou seja que tenha um olhar ecológico e fenomenológico. O que, convenhamos, nem sempre é tarefa fácil, em especial, quando este “mundo” é estranho ao pesquisador e o “invadimos” com pressupostos, valores e princípios que nem sempre fazem parte da conjectura do contexto investigado. Assim, os elementos do sistema de crenças do pesquisador também se fazem presente nos diversos momentos da pesquisa e exercitar o distanciamento, o estranhamento pode minimizar a contaminação dos nossos valores, conceitos e percepções na análise dos dados. Tal operação deve ser constante do pesquisador.

O pesquisador pode adotar os métodos mais apurados para a coleta de dados, mas a capacidade de *insight* vai depender de seu envolvimento, esmero e relações com estes dados, ou seja, ora ler com cuidado, observando detalhes, entrelinhas dos dados e ora se afastar para

depois retornar a eles e ver, o que ainda não havia visualizado. Na experiência dos autores desse texto, as leituras paralelas sobre teorias podem auxiliar nestas compreensões, embora os criadores da TFD fossem originalmente contra a realização de revisões bibliográficas que pudessem interferir na elaboração de categorias.

Por um lado, a escolha metodológica para análise dos dados é importante, por outro, e tão relevante quanto, é a coleta de dados. Só podemos ter bons *insights* e boas análises se os dados a serem analisados forem relevantes. Tudo o que for possível coletar são dados. É preciso registrar o que se vê, mas também o que se ouve e as percepções que temos e sentimos enquanto no contexto ou frente aos participantes. As informações relacionadas ao ambiente e personagens do contexto de investigação podem vir a servir como dado. Contudo, estes variam em qualidade, relevância e utilidade para a análise e interpretação. A qualidade, a credibilidade, a profundidade, o alcance de um estudo inicia pelos dados (GLASSER, 2001).

Se é tão importante a coleta dos dados, como fazê-la? Por onde começar? Glaser e Strauss (1967) sugerem que a primeira questão que o pesquisador deve fazer ao adotar a Teoria fundamentada nos Dados é a seguinte: o que está acontecendo aqui? E alertam que esta questão gera outras: Quais são os processos sociais básicos? Quais são os processos psicossociais básicos? Estas questões embora possam servir de início também poderiam de certa forma, forçar os dados como apontou a revisão da teoria feita por Glaser (2001).

A partir da coleta de dados o próximo passo é análise. Charmaz (2009), afirma que a codificação da TFD dá origem aos ossos da análise e a junção desses vários ossos (códigos) produz o esqueleto do trabalho. “A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa” (CHARMAZ, 2009, p. 70).

A codificação orienta a nova coleta de dados e é por meio dela que o pesquisador elabora duas fases fundamentais: a fase inicial que refere-se a denominação de cada palavra, linha ou segmento dado e a fase focalizada e seletiva que a partir dos códigos iniciais mais significativos ou freqüentes classifica, sintetiza, integra, organiza uma grande quantidade de dados. Este é um exercício que o pesquisador deve fazer com bastante cuidado e atenção.

### **Associação e Correlação entre TFD e *Software Atlas.ti* no processo de análise**

Apresentamos as correlações da TFD com o *software Atlas.ti* exemplificando cada uma das etapas da codificação, a redação do memorando para alcançar a escrita da teoria. Este processo é flexível e permite que o pesquisador retorne a qualquer uma das etapas sempre que julgar necessário para qualificar a análise.

### Codificando os dados coletados

Como já abordamos, uma das etapas cruciais da análise é a codificação que Charmaz (2009) subdivide em a) codificação inicial; b) a codificação focalizada; c) a codificação axial; e a d) codificação teórica. Embora estejam elencadas numa ordem lógica elas não são necessariamente lineares e o pesquisador não precisa passar por todas as etapas, que são, portanto flexíveis.

Na estrutura do *software Atlas.ti* estas etapas são nomeadas de: a) os documentos primários (Dps) onde os dados podem ser codificados em Código *in vivo*, Código e Código empírico; b) redes ou nodos onde se dá a fusão pela associação ou semelhança; c) famílias e superfamílias; d) Interpretação analítica ou elaboração do texto teórico.

A seguir demonstramos a organização de etapas por meio de um quadro ilustrativo dos termos adotados na Teoria Fundamentada nos Dados e *Atlas.ti*

Quadro no. 1. Correlações Ilustração dos termos de TFD e Atlas.ti

Grounded Theory	Informação/Dados	Códigos	sub categorias codificação focalizada	Codificação Axial	Categorias	Elaboração da história
				Conexão entre as categorias		
Atlas.ti	Documentos Primários Dps	Código aberto	Redes (nodos), memos (notas)	Fusão pela associação	Família	Interpretação analítica ou elaboração do texto teórico.
		Código		Fusão pela semelhança	Super Família Codificação Seletiva	
		Código (empírico)				

Fonte. Produzido pelas autoras

#### a) Codificação inicial

Cada etapa tem a sua relevância, a **codificação inicial**, pode ser realizada palavra por palavra, linha a linha, incidente por incidente e poderá vir a definir as principais categorias conceituais. De acordo com Edgar Morin (2001) mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia. Essa frase está em consonância com Charmaz (2009, p. 74) quando afirma que “a

abertura da codificação inicial deve despertar o seu pensamento, permitindo o surgimento de ideias novas”. A quantidade de dados não representa qualidade. Esta, a qualidade dos dados, tem relação direta com a competência e proficiência do pesquisador em fazer emergir dos dados aquilo que é relevante, e significativo. Na tabela a seguir apresentamos um exercício de codificação inicial para exemplificar esse processo:

Tabela no. 1. Exemplo de codificação

Áudio da sessão 2/Mód.4 do Programa de Formação para promoção da resiliência profissional	Codificação Inicial
Em instituição de acolhimento tem uma rotina? Não é rotina. Trabalho em instituição de acolhimento não tem rotina. Claro, tem o diário, levar para a escola, trazer da escola. Até no olhar das crianças a gente tem que perceber se tem algo diferente, ou errada. Eles entram quando chegam da escola, meio cabisbaixo irritados e a gente tem que ir lá e conversar... eu to dizendo o que a gente tem que fazer, mas não é o que sempre se faz. Tem que ir ver o que aconteceu e perguntar: se aconteceu algo na escola; se a criança se irritou, alguém desrespeitou.	Não tem rotina na IA. Levar e trazer da escola. Olhar das crianças. Analisar a expressão corporal das crianças para perceber algo diferente. Conversar com as crianças. Uma coisa é o que tem que fazer outra o que se faz. Questionar a criança sobre suas atividades e relações na escola.

Fonte. Produzido pelas autoras

Os códigos iniciais podem ser provisórios, pois o pesquisador deve manter-se aberto e receptivo a possibilidades a partir das análises. A medida que avança no processo de análise ele tem o livre arbítrio de ir e retornar sempre que julgar necessário. Uma das vantagens alerta Charmaz (2009), da Teoria Fundamentada é que o pesquisador pode tomar conhecimento das lacunas e erros a partir do primeiro momento da análise e assim retornar a sua fonte e coletar novos dados. Um dos benefícios de conciliar a coleta e análise de dados de forma simultânea é aprofundar o problema de pesquisa.

Esta estratégia foi utilizada ao longo da pesquisa, quando por exemplo, diante de hiatos, falhas nos dados analisados, estes eram esclarecidos no encontro seguinte ou ficava o registro para sanar a dúvida com o participante durante a aplicação de entrevista. A codificação pode orientar o retorno aos já investigados para verificar e/ou confirmar processos evidenciados ou procurar novos participantes. No caso das entrevistas, por exemplo foram realizados vários diálogos com os mesmos indivíduos o que permitiu a percepção da progressão de uma situação social ou emocional. Importante esclarecer que no exemplo dessa pesquisa foram conduzidas entrevistas reflexivas que se constituem em pelo menos dois encontros para constituir-se a relação reflexiva. Esse método privilegia a interação face a face

com o entrevistado e participante da pesquisa. E possibilita ao pesquisador as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações, reações, etc. (SZYMANSKI; YUNES, 2005).

O momento da entrevista pode significar àquele que concede a entrevista um momento de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2003), e disso o pesquisador deve dar-se conta e levar em consideração na sua análise. Para alguns participantes pode ser um momento doloroso e para outros de satisfação dependendo do tema, da forma como a pessoa vê e enfrenta situações, enfim uma entrevista pode suscitar um emaranhado de sentimentos. Perceber e fazer a leitura destas emoções, expressões e linguagem corporal no momento da entrevista e considerá-las na análise poderá contribuir para aprofundar os resultados e confirmar as categorias emergentes.

#### b) Codificação focalizada

Nesta esteira a codificação **focalizada** como o próprio nome sugere permite visualizar e focar em algumas categorias que emergem.

A codificação focalizada significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou freqüentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Nesta etapa fica evidente a necessidade do envolvimento e esmero do pesquisador em atuar de forma ativa no processo de análise. Se na etapa anterior foi necessário separar palavras, frases ou incidentes para dar origem a novos códigos, agora é o momento de tentar delinear as categorias iniciais, e por vezes, será necessário fazer o caminho de volta, e para isso o pesquisador deve estar atento na sua análise. Ou seja, voltar às palavras, às frases e ver se algo “passou” ou se o pesquisador não se deu conta de algum detalhe importante.

Uma das grandes vantagens do *software Atlas.ti* é a possibilidade de codificar os dados a partir de áudios, imagens, vídeos, sem a necessidade de transcrevê-los. Fato que economiza tempo e energia do pesquisador. A codificação dos áudios é feita a partir da marcação do início e do fim do trecho a ser codificado. O pesquisador tem a facilidade de clicar sobre o código que ele criou e ouvir o trecho referente àquele código para lembrar a fala.

Outro recurso potente deste sistema operacional é o Memo que possibilita registrar informações e classificá-las em comentário, memórias ou então teoria. E este registro vai estar relacionado a família, superfamília ou categoria conforme decisão do pesquisador. Os

memorandos e diagramas são procedimentos que apontam a construção de teoria porque ajudam no registro analítico final

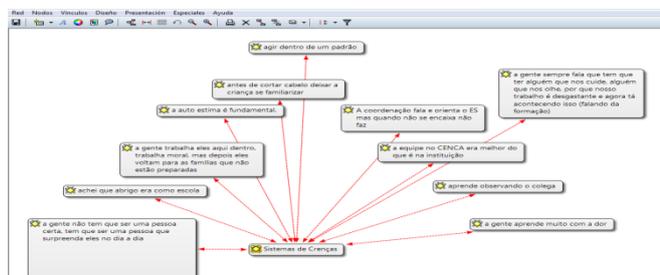
La codificación denota el paso final del análisis; integrar los conceptos en torno a una categoría central y complementar las categorías que necesitan más desarrollo y refinamiento. En esta fase, los memorandos y diagramas reflejan ya la profundidad y complejidad del pensamiento de la teoría que va desarrollándose. (STRAUSS; CORBIN, 2012, p. 256).

### c) Codificação axial

Um terceiro tipo de codificação explorado por Strauss (1987) é a **codificação axial**. O autor entende esta etapa como geradora de “uma estrutura densa de relações em torno do eixo de uma categoria” (STRAUSS, 1987, p. 64). É um exercício para procurar “montar um quebra-cabeça” partindo das categorias para estabelecer conexões e relações e compor um todo coerente. Strauss e Corbin (2012) seguem um esquema de organização que resolve algumas questões como: quando, onde, por que, quem, como e com que consequências.

Abaixo se apresenta uma imagem do *software Atlas.ti* a partir da organização de alguns códigos em torno da superfamília ou categoria Sistemas de crenças.

Imagem no. 1. Atlas.ti redes de códigos na organização de dados.



Fonte. Produzida pelas autoras

### d) Codificação teórica

Por fim, a **codificação teórica** segue os códigos selecionados pelo pesquisador durante a codificação focalizada. “Os códigos teóricos são integrativos; eles dão um contorno aos códigos focais” (CHARMAZ, 2009, p. 94) e podem auxiliar a organizar uma coerente história analítica e propiciar uma orientação teórica. Glaser apresenta uma série de 18 famílias de codificação teórica que envolvem categorias analíticas como:

Os seis Cs: causas, contextos, contingências, conseqüências, covariâncias e condições e as famílias de codificação grau, dimensão, interativa, teórica e tipo, bem como outras que derivam de conceitos principais como as famílias

autoidentidade, meios-objetivos, cultural e de consenso. (GLASER, 1978, p. 74).

Glaser (1978) afirma que uma família de codificação pode ter categorias sobrepostas e resultar de categorias preexistentes e elas não são exaustivas e também não são mutuamente exclusivas. Orientado por estas etapas descritas acima o pesquisador pode unificar as ideias de forma analítica o que leva para o próximo passo que abordará a redação do memorando.

e) Redação do memorando

A redação do memorando é a etapa intermediária entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. Mas o que são os memorandos? São as anotações analíticas, informais que visam a projetar, registrar e detalhar a principal fase analítica da pesquisa. Eles captam os pensamentos do pesquisador, apreendem as comparações e conexões que este fez, e cristalizam as questões a serem buscadas, além de ser um momento de comparar códigos e categorias (CHARMAZ, 2009).

Charmaz (2009) explica que o método de elaboração do memorando deve ser de escolha do pesquisador, contudo sugere algumas orientações que podem facilitar esta tarefa: deve ser elaborado de forma espontânea, e não mecânica; livres e fluidos; linguagem informal; anotar todas as ideias e armazená-las; intitular o memorando proporcionará um maior foco e direção. Descobrir as idéias sobre os dados coletados pode levar muito tempo, e é evidente que os prazos para a realização da pesquisa podem corroer a análise.

Outra técnica não linear sugerida pela TFD é o **agrupamento** que é visual e flexível e auxilia na compreensão dos dados e codificações. O objetivo principal é a partir de um diagrama das relações estimular a criatividade do pesquisador. Os memorandos têm o propósito de elevar códigos focais à condição de categorias conceituais, as quais explicam ideias, eventos ou processos que seus dados revelam. Os memorandos determinarão a essência da sua Teoria Fundamentada e o pesquisador poderá rever visitar e revisar os memorandos com um olhar crítico à medida que prossegue a análise e coleta de dados. (CHARMAZ, 2009)

Temos insistido neste aspecto da TFD retornar à coleta de dados caso seja necessário. Mas quando será o suficiente e quando é o momento de parar? Glaser nos dá a resposta: quando as categorias estiverem **saturadas**, ou seja, quando a coleta de dados novos não gera novos insights, nem sugerem novos elementos para as categorias. Nesse sentido a

**Amostragem Teórica** pode auxiliar, uma vez que esta visa a buscar reunir dados pertinentes para elaborar e refinar as categorias de sua teoria emergente (CHARMAZ, 2009, p. 134).

Lembramos que ao aplicar a amostragem teórica e ocorrer repetições nos dados empíricos é o momento de interromper, visto que se atinge a saturação das categorias, ou seja, nada de novo está acontecendo. E para tanto Charmaz (2009) sugere alguns questionamentos que o pesquisador deve fazer que vão desde as possíveis relações entre as categorias até as novas relações conceituais que estas proporcionam.

O *Atlas.ti* percebe os códigos saturados, por meio dos códigos –documentos primários–*tablas* – que mostra a quantidade de *citas* que cada código tem. Esta função do *software* possibilita a identificação da saturação de cada código e categoria como propõe a TFD. Tais compilações devido ao seu volume podem escapar aos olhos do pesquisador que não utiliza este recurso tecnológico.

Outras estratégias que podem ser úteis no processo de análise é a classificação teórica, a representação gráfica e a integração os quais estão inter-relacionados.

A classificação pode integrar a análise e um diagrama pode, ao mesmo tempo, classificá-la e integrá-la. A imagem visual de um diagrama pode sugerir o conteúdo a direção da análise, bem como a sua forma. [...] A classificação na teoria fundamentada fornece ao pesquisador a lógica para organizar sua análise e um caminho para a criação e o refinamento das conexões teóricas que o incentivam a estabelecer as comparações entre as categorias. (CHARMAZ, 2009, p. 159 - 160).

Estas estratégias possibilitam a criação de categorias sólidas que favorecem a escrita de um primeiro rascunho do relato de pesquisa. E aí surge um questionamento que é intrigante e imprescindível. A escrita e os excertos são originais? São relevantes? Antes de tirar conclusões – precipitadas – é preciso juntar as partes, “montar o quebra-cabeça” que construímos. Inicialmente reúnem-se os memorandos conforme a lógica de classificação e dos diagramas adotados, para fazer um esboço inicial a partir das relações existentes entre eles e escrever a teoria. Charmaz (2009) sugere alguns questionamentos sobre a teoria: as definições das categorias principais estão completas? Qual o alcance e a profundidade da análise neste esboço? Há e quais são as conexões teóricas sólidas entre as categorias e entre estas e suas respectivas propriedades, além dos dados? Qual a amplitude da compreensão do fenômeno estudado? Qual a implicação desta análise para a modificação dos limites teóricos? Até que ponto a teoria representa uma contribuição nova?

Antes de concluir um trabalho analítico é imprescindível que se faça várias (re)elaborações, revisões e (re)escritas. Nenhum rascunho é perfeito, é preciso lapidar para

aprimorar e alcançar afirmações mais rigorosas. Neste aspecto a TFD proporciona um aprofundamento e uma cobertura de possíveis lacunas, pois propõe a concomitância da coleta e análise de dados. Um exercício de reciprocidade entre coletar informações, análise, verificação dos resultados, retorno à coleta de dados e assim sucessivamente até atingir a saturação.

#### f) Escrita da teoria

A escrita da – sua – teoria é uma das faces de seu trabalho, outra tão importante quanto é a revisita à bibliografia.

Embora os acadêmicos possam vestir o manto da objetividade, pesquisar e escrever são atividades inerentemente ideológicas. A revisão da literatura e os esquemas teóricos são terrenos ideológicos nos quais você [pesquisador] declara, situa, avalia e defende a sua postura. (CHARMAZ, 2009, p. 220).

A escrita do texto final revela as opções e crenças do autor, ele que define o que constará e aquilo que será suprimido, porém sustentando as suas escolhas. Submeter o seu texto às críticas de colegas pode proporcionar ao pesquisador um outro olhar sobre seus achados e torná-los mais consistentes, é portanto, um exercício que pode trazer muitos aprendizados.

A Teoria Fundamentada é uma das várias metodologias disponíveis aos pesquisadores que propicia a transformação de fatos/dados em conhecimento. Entretanto o processo que ela propõe é envolvente e exige que o pesquisador “mergulhe” em seu contexto de investigação e nos seus dados. À medida que a pesquisa se desenvolve, o pesquisador, pelo grau de envolvimento, vai se transformando ao se deparar com situações, fatos, acontecimentos que envolvem emoções e sentimentos de seus participantes e que por eles é tocado.

### **Considerações finais: A potência da associação metodológica na análise qualitativa**

Trabalhar com a TFD não é tarefa fácil nem simples. Tampouco, é indicada para qualquer pesquisa ou pesquisador. Espírito de aventura e disposição para desbravar as diversas etapas descritas e exemplificadas acima são elementos necessários para encarar os desafios analíticos que advém do processo de investigação. Chegar onde nenhum outro pesquisador chegou? Attingir a medida certa entre envolver-se na pesquisa e seguir todas as

etapas distanciando-se dos dados possibilita melhor analisá-los. Possivelmente é esse o “segredo” da Teoria Fundamentada nos Dados. Esta abordagem metodológica propicia a transformação de fatos/ dados em conhecimento científico plausível e compreensível. Entretanto, o processo proposto é envolvente, exigente e demanda que o pesquisador se insira verdadeiramente em seu contexto de investigação. Urge que os dados sejam obtidos por um olhar ecológico movimentado pelos pressupostos da Inserção Ecológica.

Em absoluta coerência com essa postura, a TFD e suas etapas de elaboração da história da pesquisa, privilegiam a imersão do pesquisador nos dados e a emersão do que é relevante para o contexto e a pesquisa. Nas últimas décadas os aportes e mecanismos de investigação qualitativa tiveram aperfeiçoamentos significativos. Fato que atingiu também a metodologia TFD que, atualmente se complementa e conta com o *software Atlas.ti* para potencializar o trabalho de análise do pesquisador. O *software* é organizado de acordo com os elementos da teoria fundamentada, portanto sua finalidade é propiciar suporte tecnológico às conexões e interações teóricas do pesquisador no mergulho nos dados com simetrias teóricas emergentes da análise e fundamentação na pesquisa.

O *Atlas.ti* é um dos programas tecnológicos de análise de dados mais potentes e que permite a integração de informações de diferentes naturezas, como textos, áudios, imagens e vídeos. Fato que propicia a descrição conceitual que contribui sobremaneira a teorização no campo da investigação. A formação de estudantes para o uso do *software* concomitante a TFD permite a desconstrução do entendimento que muitas vezes assola a prática investigativa que é a dificuldade na análise dos dados (SAN MARTÍNS, 2014).

A proposta máster do *Atlas.ti* é sistematizar os dados de acordo com as diretrizes da TFD. Ou seja, ele permite ao pesquisador sequenciar os dados, conceitualizar as informações, registrar reflexões, memo e *insights*, categorizar, relacionar códigos e processos, aspectos que potencializam a escrita da teoria. Estes recursos metodológicos e tecnológicos estão a disposição do pesquisador, contudo, as escolhas, o direcionamento dos elementos – códigos, categorias, teoria – são de inteira responsabilidade de quem faz a pesquisa. É um equívoco crer que o *software* por si só dará o rumo destes aspectos, mas é verdade que ele os potencializa sobremaneira.

Salientamos, portanto, que a triangulação de estratégias que se complementam e se integram, a saber: a Inserção Ecológica, a Teoria Fundamentada nos Dados e o *Atlas.ti* são meios potentes para desenvolver pesquisas qualitativas em Educação. Considerando que a Inserção Ecológica produz dados brutos e que na TFD as categorias emergem dos próprios dados evidenciamos que o *Atlas.ti* potencializa essas análises. Assim, o pesquisador poderá

redirecionar outras estratégias de investigação conforme as informações e seus objetivos de pesquisa. Diante dessas reflexões, apostamos nas pesquisas qualitativas como possibilidades de novas aprendizagens e produção de conhecimento a partir das informações e planejamento cauteloso no decorrer das análises.

## Referências<sup>4</sup>

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. (A.de Carvalho-Barreto Trad.). Porto Alegre: Artmed. 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. *In*: W. DAMON (org.). **Handbook of child psychology**. New York, NY: John Wiley & Sons. p. 993-1027. 1998

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, p. 515-524. 2003

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução Joice E. Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GLASER, B. G.; STRAUSS A. L. **The Discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine. 1967

GLASER, B. G. **Theoretical sensitivity**. Mill Valley, CA. The Sociology Press. 1978

\_\_\_\_\_. **The grounded theory perspective**: conceptualization contrasted with description. Mill Valley, CA, Sociology Press. 2001

MINAYO, M.C.de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. P.; MOURA, A.; POLETTO, M. & KOLLER, S. H. Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), pp. 160-169, 2008.

SAN MARTÍN, D. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.16, n.1, p. 104-122. 2014. Recuperado em 20 de abril, 2016, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>

<sup>4</sup> As referências encontram-se nas normas da revista Educação e Pesquisa

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa**. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia). 2012

SZYMANSKI, H.; YUNES, M.A.M. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. v.39, n. 3, 2005.

*Diante da perda, da adversidade e do sofrimento  
que defrontamos um dia ou outro na nossa vida,  
várias estratégias são possíveis:  
podemos nos entregar ao sofrimento e fazer uma carreira de vítima,  
ou fazer alguma coisa com o sofrimento para transcrevê-lo.*

Boris Cyrulnik

### 3. A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR SOCIAL NO AMBIENTE INSTITUCIONAL

#### Resumo

Diante da carência e urgência da formação permanente dos educadores sociais, o presente trabalho aposta na contribuição da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano, associada à Educação Social, para estudar a (re)significação da identidade do Educador Social. Participaram desse estudo qualitativo 30 educadores sociais de três entidades governamentais de acolhimento de um município do RS. Os 16 encontros foram sistemáticos e aconteceram entre 2013 e 2015. A partir da análise das informações por meio da Teoria Fundamentada nos dados destacaram-se os eixos temáticos que emergiram das práticas de acolhimento e das rotinas institucionais. Essas visaram a refletir sobre as dificuldades e possíveis soluções acerca das práticas educativas sociais e ambientais nas instituições de acolhimento. Os resultados indicam a necessidade e urgência de planejamento e estruturação de programas e projetos de formação contínua e permanente de educadores sociais que visem a resiliência em contexto profissional.

**Palavras-chave:** Educação Social. Instituições de Acolhimento. Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Educador Social.

#### THE (RE)SIGNIFICANCE OF THE IDENTITY OF THE SOCIAL EDUCATOR IN THE INSTITUTIONAL ENVIRONMENT

#### Abstract

Given the lack and urgency of the permanent formation of social educators, the present work bets on the contribution of the Bioecological Approach to Human Development, associated to Social Education, to study the (re) signification of the Social Educator's identity. A qualitative study was carried out on 30 social educators from three governmental entities that host a municipality in RS. The 16 meetings were systematic and took place between 2013 and 2015. From the analysis of the information through the Grounded Theory, the thematic axes that emerged from the reception practices and the institutional routines were highlighted. These were intended to reflect on the difficulties and possible solutions regarding social and environmental educational practices in the host institutions. The results indicate the necessity and urgency of planning and structuring programs and projects of continuous and permanent training of social educators that aim at resilience in a professional context.

**Keywords:** Social Education. Reception Institutions. Bioecology of Human Development. Social Educator.

#### Introdução

Este artigo apresenta o estudo que objetivou investigar e compreender a dinâmica de trabalho dos educadores sociais por meio de encontros de formação com foco na promoção da resiliência. Apresentamos neste trabalho dados contundentes sobre o papel do Educador Social no atendimento de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional,

destacando a Educação Social como campo de pesquisa, associada aos princípios da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (ABDH) nos estudos sobre esta temática. A atuação de educadores fora do âmbito escolar tem crescido no Brasil. A demanda em espaços informais de educação reforça a necessidade de capacitação de profissionais para o trabalho social e evidencia o papel do Educador Social como uma profissão emergente nesses contextos.

A partir da experiência de formação continuada dos profissionais que atuam em instituições de acolhimento em um município no extremo sul do Rio Grande do Sul, buscou-se promover a (re)significação do papel do Educador Social<sup>5</sup> através da reflexão sobre as relações estabelecidas com as crianças e adolescentes atendidos por estes profissionais. Essa interlocução resultante da experiência de formação dos educadores sociais que atuam em instituições de acolhimento proporcionou investigar as percepções destes profissionais e as suas atribuições na atuação profissional nas instituições de acolhimento.

### **Educação Social e o papel do Educador Social nas instituições de acolhimento**

A educação existe sob várias formas e é praticada em situações diferentes, as quais não se restringem às instituições formais criadas para o ensino e transmissão de conhecimentos tradicionais. Como aponta Brandão (1984), a educação faz parte da nossa vida todos os dias, e ocorre nas relações sociais que estabelecemos cotidianamente com os outros e com o ambiente. No convívio social, podemos vivenciar outras experiências educativas e formativas para a conscientização cidadã.

Ainda que toda educação deva ser social e aconteça nas relações cotidianas, quando se fala de Educação Social, estamos diante de uma especificação de atuação intencional de ensino e mediação para a conscientização da realidade. É necessário aceitar que a educação não é de competência exclusiva da escola e experimentar modos flexíveis que permitam o trabalho relacional conjunto da educação escolar com a educação social (ESTEBAN, 2005). Segundo esse autor, a educação conhecida como formal ou informal é tão importante quanto a que denominamos formal e está atrelada a conhecimentos provindos de Escolas, Universidades e demais instituições reconhecidas como de Educação.

Esteban (2005), escritor espanhol e estudioso da Educação Social, explica que a tentativa de clarificar a educação como formal ou informal não é somente uma mera questão

---

<sup>5</sup> O termo Educador Social aparece no texto com as iniciais maiúsculas, pois é um destaque que daremos por ele ser o protagonista desta pesquisa.

nominal: há uma finalidade, possivelmente ideológica. Na opinião do autor, é preciso falar sobre educação social, escolar, contínua, etc., pois todas representam a Educação ao longo da vida das pessoas e vêm ao encontro do conceito de *Paidéia*<sup>6</sup>.

Se a identidade do Educador Social está em construção, também estão suas atribuições e funções. Portanto é urgente que tudo isso se concretize para o “bem” das crianças e adolescentes. Carvalho e Baptista (2004) afirmam que o Educador Social deve ter como características fundamentais: reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo. Ademais, para que sua intervenção possa ser eficaz, precisa fazer uma leitura clara da realidade social, a qual é problemática e multifacetada. Assim, diante de realidades complexas, o Educador Social precisa ser multidimensional e polivalente.

Apesar do termo Educador Social ser equivalente aos profissionais que atuam nos espaços educativos não formais ou informais, bem como em qualquer contexto educativo extraescolar, o termo neste trabalho faz referência aos profissionais que atuam nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco. Considerando-se a história dessas instituições, a aplicabilidade da categoria de educadores sociais para os profissionais que atuam em instituições é algo relativamente novo. Por isso, a identidade desses sujeitos é motivo de controvérsias na relação dos profissionais com a sociedade. Outros termos são usualmente empregados para denominar esses agentes sociais que atuam nas instituições de acolhimento, tais como: cuidador, agente, monitor.

Desde o Edital 01/2010, no município em que foi realizado este estudo, passou-se a denominar o profissional que atende crianças e adolescentes em instituições de acolhimento como Educador Social. Entretanto, a identidade desses profissionais ainda está em processo de constituição e seu papel e atribuições precisam igualmente ser definidos com mais clareza.

O estudo desenvolvido por Silva (2009) evidenciou que o Educador Social se percebe do mesmo modo que as pessoas com quem convive ou tem mais contato, ou seja, vulneráveis, fragilizados e, algumas vezes, vitimizados. Esse fato não favorece a mudança, nem do profissional e, conseqüentemente, daqueles que ele atende. “É preciso, então, que enxergue o real sentido que tem atribuído à significação dessa realidade e ao seu fazer, revelando a si mesmo aspectos de sua subjetividade, de sua singularidade” (SILVA, 2009 p.491). Esse movimento favoreceria as possibilidades de ressignificação e de diferenciação em relação às pessoas por ele atendidas.

Um estudo realizado por Magalhães *et al* (2011) o qual disserta sobre a percepção de cuidadores de instituições de acolhimento acerca do trabalho desenvolvido por eles com as

---

<sup>6</sup> Ideal educativo grego que visa à formação geral/integral do homem, como homem e como cidadão.

crianças institucionalizadas – mostrou que, para os profissionais, o atendimento da instituição é satisfatório com relação ao atendimento dos cuidados físicos básicos dos residentes. Porém, com relação às questões afetivas e intelectuais, é insatisfatório. Os autores concluíram que a criança institucionalizada não possui liberdade de fazer escolhas, não tem privacidade, tampouco têm atenção individualizada. Ficou evidente que o trabalho desses profissionais exerce pouca influência sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo infantil. (MAGALHÃES *et al*, 2011). Outro estudo, que também se aproxima da investigação a partir da percepção de crianças e adolescentes e sua relação com os cuidadores, constatou o impacto positivo das interações afetivas com os profissionais e a promoção de seu desenvolvimento (MARZOL; BONAFÉ; YUNES, 2012).

Vale mencionar outra pesquisa, realizada com crianças em duas instituições de acolhimento, que aponta que as instituições são percebidas como um lugar de disciplina, imposição de regras e ambivalências nas práticas educativas (PISKE, 2016). Considerando as experiências complexas e, muitas vezes, traumáticas das crianças e adolescentes institucionalizadas, urge repensar as práticas educativas dos educadores sociais, tendo em vista que eles interagem com seres humanos em desenvolvimento.

Na sequência abordamos as articulações teóricas da teoria Biocológica com a formação dos educadores sociais, a metodologia utilizada no desenvolvimento desses processos formativos, bem como alguns resultados relevantes.

### **Formação continuada dos educadores sociais sob a ótica da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

As interações da pessoa com o ambiente mais próximo são denominadas de processos proximais e são considerados os mais significativos como promotores de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011). A Educação, portanto, pode ser analisada a partir dos processos de interações entre pessoas e seus contextos proximais, podendo apresentar como resultado evolutivo a aprendizagem progressivamente mais complexa dos envolvidos.

O significado que uma pessoa vai atribuir às aprendizagens dependerá de como ela as experiencia. A forma como as pessoas vivenciam e lidam com determinadas situações e as percepções dos contextos devem ser investigadas em cada microsistema em que o indivíduo está inserido. Importante esclarecer o que se entende por microsistema:

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face-a-face, com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças. (BRONFENBRENNER, 1992, p. 227)

Nessa linha reflexiva, as interfaces e interconexões entre os microsistemas perfazem o chamado mesossistema ou a rede de relações no tecido social. O autor ainda esclarece que desenvolvimento é “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 2002, p.05). Compreende-se, nessa breve e profunda citação, a complexidade que Bronfenbrenner atribui ao desenvolvimento humano. Além do mais, essa complexa teia de relações e inter-relações ocorre em todos os processos de ensino e aprendizagem, portanto, também nos processos de formação de educadores sociais.

A abordagem de desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (2002 e 2011), permite que o pesquisador dirija um olhar e uma compreensão sistêmica do desenvolvimento humano, pois integra vários contextos em que a pessoa está inserida ou é influenciada. Assim, promove uma percepção mais integral do ser humano. Logo, qualquer intenção ou intervenção junto aos educadores sociais, se alicerçada numa compreensão da totalidade do ser humano, terá mais chances de eficácia. Do contrário, podemos correr o risco de promover apenas uma vivência, que simplesmente passa, mas não atribui significado e nem promove mudanças constantes!

Seguindo nessa esteira, apresentamos, na sequência, a metodologia da formação de educadores sociais, que mobilizou a escrita deste estudo.

## **Metodologia**

A formação de educadores sociais ocorreu no período de novembro de 2013 a fevereiro de 2015 divididos em 4 módulos assim organizados: 1º de novembro de 2013 a janeiro de 2014; 2º de abril de 2014 a maio de 2014; 3º de agosto a outubro 2014; 4º novembro 2014 a fevereiro 2015. Os participantes da pesquisa foram 30 educadores sociais de 3 entidades governamentais de acolhimento, num município do extremo sul do RS. Os 16 encontros foram realizados nas dependências de uma das instituições, com a duração de 1 hora e 30 minutos cada, e abordavam temáticas pertinentes à instituição de acolhimento, tais como: práticas de acolhimento, desenvolvimento na infância e na adolescência, violência, relações intra e interpessoais, comunicação, rotinas da instituição, etc.

Inicialmente, os profissionais eram convidados a participar de práticas corporais (que tinham como foco atividades de caráter lúdico e cooperativo) inspirados na formação pessoal pela via corporal (NEGRINE, 1998), com a finalidade de estimular a expressão corporal e a sensibilização por meio das atividades propostas. Após, em um círculo ou roda, realizava-se a leitura de um texto teórico, relacionando-o com a temática do encontro. Nesse momento, cada participante era motivado a falar sobre a sua vivência e articular sua prática e seus conhecimentos com o tema em debate.

No momento final, os participantes realizavam o registro individual, denominado memorial descritivo (NEGRINE, 1998). Nele, dissertavam sobre as emoções e sentimentos que emergiram no decorrer das atividades, vivências e das reflexões pelas discussões coletivas. No intuito de conhecer a identidade dos educadores sociais, foi aplicado um questionário antes e após a formação. As questões versavam sobre a autopercepção das funções, atribuições, conceito de brincar, vínculos afetivos, acolhimento, entre outros temas relacionados com o cotidiano institucional.

Utilizamos a *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) para análise das informações. Optou-se por essa metodologia porque ela privilegia a imersão do pesquisador nos dados e a emergência do que é relevante para o contexto e a pesquisa. Para fins de citação, os registros serão referenciados, neste artigo, com as iniciais “E.S.” (representando Educador Social) e os participantes foram enumerados de 01 a 30.

## **Resultados e Discussão**

A profissionalização da Educação Social, afirma Carreras (2005), é bastante debatida e nem sempre consensual entre os estudiosos. Adjetivar a atuação do educador não significa que possa ser considerada linear e progressiva. Pelo contrário: ela está imersa em rupturas, discontinuidades e asperezas que a tornaram estanque por alguns momentos históricos e, em outros, levaram-na ao regresso, a posições antes alcançadas, de acordo com o desenvolvimento quantitativo e qualitativo nos diversos âmbitos e contextos em que está e se faz presente (CARRERAS, 2005).

Autores como Martinelli (2007) e Carreras (2005) apresentaram reflexões críticas sobre a construção da identidade do Educador Social. O que preocupa os autores é o risco subjacente a tal discurso denunciante. Carente de afiliação identitária profissional, o Educador Social é refém fácil de cursos de qualificação que, possivelmente, atendem à busca de

técnicas a serem simplesmente aplicadas na prática, eximindo a responsabilidade de construção (o que, de certa maneira, justifica o seu fazer pouco efetivo). Portanto, há a necessidade da concepção de um campo de discussão, de reflexão permanente com apoio teórico-prático, que envolva saberes de diversas áreas do conhecimento, construindo um saber capaz de respaldar as demandas desses profissionais e dialogando com as carências do contexto de atuação. Para tanto, é preciso transformar o conhecimento do senso comum que, de forma velada, se vê carregado de religiosidade (MARTINELLI, 2007) e de crenças intergeracionais dos que ali atuaram e atuam.

Sendo assim, é nessa perspectiva que este estudo se insere, com a proposta de reflexão e de construção de possibilidades de (re)significação da identidade do Educador Social sob a perspectiva da ABDH. Acredita-se que isso somente será possível por meio da práxis, o processo de ação/reflexão (FREIRE, 1980), na qual teremos como resultado uma nova ação por meio da transformação. O trabalho social na contemporaneidade exige novas posturas dos educadores sociais, como a atuação em equipes multidisciplinares e, também, ações que tenham como metas o apoio, a orientação e o fortalecimento das populações atendidas. A ABDH de Bronfenbrenner, devido à sua perspectiva ecológica, contribuiu muito para o desenho e a elaboração de cursos de formação inicial e continuada de educadores sociais.

Contudo, é preciso ter uma nitidez que um “olhar ecológico<sup>7</sup>” pode proporcionar sobre o personagem dessa formação. A partir das informações coletadas nos questionários, foi possível conhecer a nomenclatura que eles atribuem ao seu papel, traçando, assim, o perfil desses profissionais, conforme podemos acompanhar na tabela a seguir:

Tabela 01 – Autopercepção dos educadores sociais sobre seu papel dentro da instituição de acolhimento.

Educadores Sociais	30%
Monitores	23,3%
Cuidadores	20%
Pedagogos, Psicólogos ou Enfermeiros	26,7%
<i>TOTAL</i>	<i>100%</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme visualizamos, os resultados indicam uma profusão e confusão no aspecto identidade profissional, mas a nomenclatura atribuída com maior percentual foi a de educadores sociais, assim, justificamos o uso de tal termo no decorrer da escrita. Outro fato

<sup>7</sup> Bronfenbrenner (2002) denomina “olhar ecológico” a perspicácia do pesquisador de analisar a pessoa em seu contexto imediato sem, no entanto, desconsiderar os demais contextos que exercem influência sobre ele.

que merece respaldo é a autopercepção dos educadores sociais quanto às suas atribuições: segundo eles citam, elas envolvem desde cuidados com a higiene, saúde, educação, controle das atividades escolares, responsabilidades de dar carinho, afeto, aconselhamentos, orientações educacionais e profissionais. Fato que coaduna com o que afirmam Carvalho e Baptista (2004), ao referir que o Educador Social precisa ser polivalente e multidimensional. Ficou evidente, também, a percepção de um emaranhado de atribuições e conotações que mostram que os profissionais não têm clareza sobre seu real papel e função na instituição, como percebemos nas respostas<sup>8</sup> dos educadores sociais, quando solicitamos que caracterizassem os papéis na instituição:

A função de educador, que desempenho, está enraizada na experiência de vida que tenho e tento amenizar as inquietudes dos demandados [se referindo às crianças e adolescentes], mas com pouca instrução profissional. (E.S. 02).

Acabamos exercendo vários papéis, mesmo sem formação técnica compatível, atuando como: pedagogas, psicólogas, enfermeiras, etc. (E.S. 17)

Auxiliar os residentes nas atividades diárias, acompanhar a escola, médico e atendimento psicológico e contribuir e orientar os residentes para se tornarem adultos de bem e, sempre que possível, dar amor e atenção. (E.S. 05).

Cuidar das crianças e orientar da maneira possível. (E.S. 06)

Receber as crianças, cuidando para que tenham tudo que precisam, como por exemplo: higiene, alimentação, remédios e atenção psicológica por um tempo determinado. (E.S. 08)

Zelar pela integridade física. Apoiar. (E.S. 10)

Monitorar as crianças, encaminhar para banhos, administrar medicação, ajudar com os temas da escola. (E.S. 13)

Acompanhar os residentes à escola ou a outras atividades fora do abrigo. (E.S.15)

Orientar e encaminhar as refeições e higiene. (E.S. 17)

Embora tenhamos percebido nesses registros confusões acerca das atribuições, os educadores sociais mencionam nas avaliações o desejo por formações no ambiente institucional a partir das interações e reflexões sobre as práticas estabelecidas. Portanto, reiteramos que é nessa perspectiva que o trabalho se insere, promovendo o diálogo e

---

<sup>8</sup> As falas dos participantes foram alteradas para que pudessem estar compreensíveis.

(re)construção conjunta das práticas educativas com o grupo de educadores sociais envolvidos na proposta.

Os profissionais não concordam com o que lhes é imposto e exigido ante a realidade, clamam por informação e formação para o conhecimento e aprimoramento de seu trabalho protetivo e, ao mesmo tempo, denunciam a falta de investimentos, qualificação, capacitação, supervisão, segurança no/de trabalho, etc. (MARTINELLI, 2007; CAPUL; LEMAY, 2003). De acordo com alguns exemplos das falas:

Sinto-me uma inútil, pois não fazemos um papel que nos faz crescer. Apenas cuidamos das crianças e mais nada. (E.S. 16)

Eu faço o que posso, estamos sujeitos a risco de vida, várias vezes me vi desprovido da segurança física dentro da instituição e isso nos causa muito medo. (E.S. 21)

Os dados constataam uma realidade complexa e a busca por valorização profissional. Além disso, indicam que os educadores sociais estão dispostos a se envolver numa formação que mobilize as atribuições com as intervenções possíveis. O mesmo ocorre com relação aos registros escritos sobre as diversas temáticas pertinentes ao cotidiano das Instituições de Acolhimento, abordados nos encontros de formação, que indicaram como profícuo ter os conceitos da ABDH como pano de fundo e, também, como norteadores das intervenções com os participantes.

Iniciamos um dos debates com a máxima: “Se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes” (BRONFENBRENNER, 2002, p.xiii). Um dos preceitos básicos para que, de fato, a transformação ocorra é a existência de uma relação dialética entre a ação e a reflexão. É a partir das conexões entre a prática e o pensamento que o homem adquire a capacidade de transformar, por meio de sua ação, a realidade social. Desse modo, questionamos os educadores sociais sobre as expectativas em relação ao trabalho nas Instituições de Acolhimento, conforme respostas:

As primeiras semanas de trabalho foram de muitos sonhos, após, veio a decepção. Hoje parece que, na maioria das vezes, só cumpro o horário. (E.S. 01)

O início das atividades foi muito confuso, pois não sabia bem o que fazer e não fui instruído para o desempenho das mesmas. (E.S. 23)

Eventos negativos e dificuldades marcantes são uma constante para quem trabalha nessa área. Eu poderia até afirmar que são muitas tentativas de melhoria e muitos banhos de água fria, logo a seguir. Lidar com a situação

não é algo que vem em um manual e, conforme o que se apresenta, vamos aprendendo a sobreviver com as armas que temos, que são poucas. (E.S.03)

Embora o cotidiano lhes apresente múltiplas e diversas adversidades, é preciso que os envolvidos acreditem na proposta de formação como uma possibilidade de melhoria de seu microsistema. Além disso, é imprescindível que estejam engajados no objetivo comum, estabelecer unidade na projeção, prospecção e sustentabilidade do projeto, que é a melhoria da qualidade de vida de todos os personagens do contexto institucional (Educadores Sociais, crianças e adolescentes). Com relação à eficiência, relevância e abrangência de projetos e programas, que fazem parte também de nossa preocupação, Bronfenbrenner (2002) defendia fervorosamente que as Políticas Públicas têm o poder de afetar e determinar a condição de vida e o desenvolvimento das pessoas. Junto a isso, em suas obras, essa preocupação com as políticas públicas é recorrente. Nelas, o autor ensina que o pesquisador deve estar atento a tais políticas, pois são essenciais para o progresso no estudo científico do desenvolvimento humano.

A compreensão do desenvolvimento humano, explica Bronfenbrenner (2002), exige o exame de sistemas de interação múltipla de pessoas e de contextos e, também, considerar aspectos do meio ambiente distal, além do mais imediato. Desprezar esse entendimento mais ampliado, complexo e holístico “pode ser caracterizado como estudo do desenvolvimento humano fora do contexto” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18). Porém, o que o autor entende por ecologia do desenvolvimento humano?

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 1998 p. 18)

O modelo bioecológico complementa as ideias do modelo ecológico e reforça a importância das inter-relações, com especial atenção às intra-relações da pessoa nos diferentes contextos que a envolvem direta ou indiretamente. Estar atento a tais questões no decorrer da pesquisa é preocupar-se com a relevância do estudo e fidedignidade dos achados.

A partir dessa nova ótica, Urie Bronfenbrenner e Pámela Morris apresentaram um construto-chave, denominado *processo proximal* (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Os processos proximais são definidos como motores do desenvolvimento e, para que se efetivem, é necessário que a pessoa esteja inserida em uma atividade; tal interação deve

acontecer efetiva, regular e reciprocamente, através de períodos prolongados de tempo; a atividade deve, ainda, ser progressivamente mais complexa; os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (KOLLER, 2004).

Portanto, os processos proximais podem ser potencializadores do desenvolvimento. Todavia, é preciso estar atento e observar as formas de interação da pessoa em desenvolvimento com os seus pares e com símbolos e objetos que constituem o(s) espaço(s) no qual ela se encontra. Nesse movimento, é fundamental compreender as complexidades das interações diádicas e triádicas e, junto a isso, olhar com cuidado e com a mesma intensidade as interações com outras pessoas em seus diferentes aspectos concretos e simbólicos que representam a rede de apoio social (JULIANO; YUNES, 2010).

O autor explica que um “papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (2002, p.68). Por exemplo: o professor ensina, o aluno aprende.

Os papéis são normalmente identificados pelos rótulos usados para designar várias posições sociais numa cultura. Eles são tipicamente diferenciados pela idade, sexo, relação de parentesco, ocupação ou status social. Associadas a todas as posições na sociedade estão as expectativas de papel como a pessoa naquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela. Estas expectativas não se referem apenas ao conteúdo da atividade, mas também às relações entre as duas partes, em termos dos parâmetros diádicos previamente delineados: grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. (BRONFENBRENNER, 2002, p.69)

Se pensarmos nas crianças ou nos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, dias, meses ou até anos, a eles também são atribuídos rótulos de comportamentos e expectativas de papel: como deve agir em determinadas situações diante de outras pessoas da sociedade com outro status social; qual o papel desses que são considerados institucionalizados e o que, por isso, carregam em sua personalidade. Se, por um lado, são vistos como vítimas, por outro, são vistos como filhos de famílias desestruturadas (YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007) e, portanto, filhos da delinquência e da marginalidade, estando fadados a isso eternamente ou, pelo menos, até as próximas gerações.

Esses pré-conceitos e rótulos com relação aos residentes eram evidentes e emergentes nas oralidades dos educadores sociais nos encontros de formação. Muitas eram as justificas para posturas e condutas cautelosas, evasivas e superficiais com relação às crianças e, em especial, aos adolescentes. As crenças que permeiam as concepções dos profissionais de que aqueles jovens “já não têm mais jeito” são latentes. Além disso, seus papéis naquele contexto devem

ser de preservar a sua integridade física e a dos residentes, visto que há diversas situações de conflito e agressões físicas e verbais. Mas, numa rápida análise, poderíamos nos questionar: de que integridade falamos? Como prospectar que alguém esteja íntegro biopsicologicamente consigo ou com o outro, em uma situação de vulnerabilidade como anteriormente mencionada? Trouxemos os relatos de alguns educadores sociais para contribuir com as reflexões:

Aqui dentro temos que romper com diversas barreiras para continuar. Atendemos crianças e adolescentes que cometeram atos infracionais. Isso traz receio para a prática profissional. (E.S.26).

O medo é uma constante. Não sabemos quando os adolescentes nos receberão bem, quando vão nos agredir. Tenho que estar sempre na defensiva, não dá para mostrar os dentes, senão eles tomam conta. Eles têm que saber qual o lugar deles e qual o nosso. (E.S.29).

Lidamos com crianças, adolescentes e, entre eles, há marginais, não tem como dar carinho e afeto. Cumpro meu horário e espero que acabe logo. (E.S.28)

Então, fica claro que o conceito de papel envolve uma integração dos elementos de atividade em relação às expectativas sociais. Uma vez que essas expectativas são definidas no nível da subcultura ou da cultura como um todo, o papel, que funciona como elemento do microsistema, na verdade, tem suas raízes no macrosistema (BRONFENBRENNER, 2002).

Embora o macrosistema seja o contexto mais distante, ele tem uma forte influência no micro, no ambiente em que a pessoa está inserida. Tomando como parâmetro a instituição de acolhimento e focando, em especial, no Educador Social, antes mesmo da criança ou do adolescente se inserir ao microcontexto da instituição, haverá uma expectativa de quem é o acolhido, como se portará e qual o seu futuro. Isso porque há uma cultura que permeia a dimensão macro que dita conceitos e prospecta a vida das pessoas. Assim, mesmo que haja um movimento de quebrar pré-conceitos no nível micro, as culturas que o influenciam continuarão no nível macro e o influenciarão. Portanto, qualquer movimento nesse sentido deve ser contínuo, incisivo e permanente.

### **Considerações Finais**

Com este estudo, constatamos que o Educador Social é, ao mesmo tempo, um ator e mediador social. A carência e urgência da reconstrução e ressignificação da identidade dos educadores sociais são emergentes nas instituições de acolhimento. A aposta na interlocução

entre a Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano e Educação Social como fontes de inspiração permitiu a emergência de novos conhecimentos para programas de formação no ambiente institucional resiliência no contexto profissional.

Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação que auxilie os educadores sociais a (re)significar seu papel e suas atribuições no contexto das instituições. Tal construto contribuiu para melhorar as relações e intervenções no microssistema Instituição de Acolhimento, uma vez que a clareza de seus papéis passa pelo esclarecimento e valorização de suas funções e de sua profissão. Para tanto, as formações devem ser permanentes e contínuas, além de focarem nas dificuldades e necessidades de cada Educador Social e seus pares em cada microssistema.

Os dados obtidos neste estudo contribuíram no planejamento e estruturação de programas e projetos de formação de educadores sociais. Tal formação pode colaborar para que esses profissionais assumam a responsabilidade de procurar consolidar e renovar as redes que já vigoram no contexto, mas, sobretudo, precisam saber e se convencer de que é necessário ir além, inventar novas redes, novas possibilidades de parcerias e diálogos, criando espaços de pertencimento e de referência afetiva em prol do outro e de si mesmos.

## Referências<sup>9</sup>

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological System Theory. In: ROSS, Vasta. *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues*, London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 187-249, 1992.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. Em W. Damon (org.), *Handbook of child psychology*. New York, NY: John Wiley & Sons, v.1, p. 993-1027, 1998.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

---

<sup>9</sup> As referências encontram-se nas normas da revista Cadernos de Educação – UFPel

CARRERAS, J. S. La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 129-139, 2005.

CAPUL, M.; LEMAY, M. *Da educação à intervenção social*. Porto Portugal: Porto Zeditora Ltda 2.º Vol., 2003

CHARMAZ K. A. *Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009.

ESTEBAN, J.O. La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de educación*, núm. 338, 167-175, 2005.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

JULIANO, M.C. e YUNES, M. A.M. A Bioecologia do desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPEl, Pelotas [37]: 347 - 379, setembro/desembro 2010

KOLLER, S. H. Conversando com Bronfenbrenner. In: Koller, S. H. (org). *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p 43-51.

MAGALHÃES C.M.C., COSTA, L. N., CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano*, v.21, n.3, p. 818-831, 2011.

MARTINELLI, M. L. *Serviço social: identidade e alienação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007

NEGRINE, Airton. *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.

PISKE, E. L.; YUNES, M. A. M.. 2016. *Instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse?* Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

PISKE, E L; YUNES, M. A. M.; BERSCH, Â. A. S.; PIETRO, A. T. Práticas educativas nas Instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças. *Revista de Educação Pública*; UFMT. , 2017 (no prelo)

SILVA, G. H. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 479-493, set./dez., 2009

YUNES, M. A. M., GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. de M. Monoparentalidade, Pobreza e Resiliência: Entre as Crenças dos Profissionais e as Possibilidades da Convivência Familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 444-453, 2007.

*O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado.  
Cuidar é mais que um ato; é uma atitude.  
Portanto, abrange mais que um momento de atenção.  
Representa uma atitude de ocupação, preocupação,  
de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.*

Leonardo Boff

## **4. Educador Social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento<sup>10</sup>**

### **Resumo**

Este artigo visa apresentar uma análise crítica sobre a categoria “Educador Social” e considerar intervenções positivas para que esses profissionais sejam promotores de desenvolvimento saudável, resiliência e bem-estar na vida de crianças e adolescentes institucionalizados. Para que o profissional seja um tutor de resiliência, é imprescindível que ele (re)pense suas práticas em formações mediadas por uma equipe multidisciplinar. O artigo aborda questões de ordem teórica e prática que se referem a processos formativos desenvolvidos com educadores sociais, desde 2013 pela equipe multidisciplinar do núcleo de pesquisa e intervenções Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. O modelo experiencial foi a estratégia utilizada para mediar as formações, tendo em vista que ele visa a comprometer-se com a mudança, com uma melhor qualidade das relações no contexto institucional. Os bons tratos, as relações de apego e a afetividade são cruciais para fortalecer os vínculos e impulsionar resiliência e desenvolvimento positivo. A formação (em serviço e coletiva) dos profissionais, com foco na promoção da resiliência e de boas práticas, pode significar o fortalecimento da equipe e a (re)construção da identidade do Educador Social, bem como a conscientização das suas atribuições e funções voltadas para o bem-estar das crianças e adolescentes institucionalizados.

**Palavras-chave:** Educador Social. Instituição de Acolhimento. Boas práticas. Resiliência.

### **Social Educator promoting good practices and resilience in host institutions**

#### **Abstract**

This article aims to present a critical analysis about the category "Social Educator" and consider positive interventions so that these professionals are promoters of healthy development, resilience and well-being in the lives of institutionalized children and adolescents. For the professional to be a resilience tutor, it is imperative that he (re) think of his practices in formations mediated by a multidisciplinary team. The article addresses

---

<sup>10</sup> O presente artigo será publicado de forma parcial no capítulo do livro “Guia de Boas Práticas” do Laboratório Ecologia do Desenvolvimento Humano - LED da Universidade Federal do Pará – UFPA. O texto foi adequado às normas APA, conforme exigência da editora.

theoretical and practical issues that refer to training processes developed with social educators, since 2013 by the multidisciplinary team of the Center for Reference to Support to Families (CRAF) of the Federal University of Rio Grande - FURG. The experiential model was the strategy used to mediate the formations, considering that it aims to commit to change, with a better quality of relations in the institutional context. Good dealings, attachment relationships, and affection are crucial to strengthening relationships and fostering resilience and positive development. The training (in service and collective) of professionals, focused on promoting resilience and good practices, can mean strengthening the team and (re) building the identity of the Social Educator, as well as raising awareness of their roles and functions For the well-being of institutionalized children and adolescents.

**Keywords:** Social Educator. Host institution. Good habits. Resilience.

## **Introdução**

É fato que o papel da Educação Social tem sido minimizado ou delegado a espaços restritos, como a escola ou outros contextos formais de educação. Entretanto, há de se reconhecer que educação não é de competência exclusiva da escola, pois atravessa diferentes sistemas ecológicos de desenvolvimento humano. Onde quer que se pense em educação, deve-se refletir sobre modos e práticas flexíveis para que um processo educativo relacional colaborativo se realize em diferentes ambientes sociais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Educação pode ser social, escolar, contínua, etc. e, portanto, urge compreender que todas representam a Educação ao longo da vida das pessoas (Esteban, 2005).

Ao tratar de Educação Social com foco no olhar para o profissional que a pratica, chegamos à categoria do Educador Social<sup>11</sup>, termo que se refere, entre outras atribuições, aos profissionais que atuam no cuidado e educação de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento. Por ser uma profissão relativamente nova, a de Educador Social, quando comparado à antiga história destes contextos de acolhimento no amparo e proteção às crianças e adolescentes em situação de risco, é esperado que a identidade desses trabalhadores revele ambivalências e confusão no uso do termo pela comunidade em geral (Bersch, Piske & Yunes, 2015). Em várias regiões do Brasil, esses profissionais são também conhecidos como monitores, agentes ou, ainda, cuidadores. Na tentativa de implementar e adequar a profissionalização da categoria, muitos editais já consideram as peculiaridades do papel e as

---

<sup>11</sup> O termo Educador Social aparece no texto com as iniciais maiúsculas, pois é um destaque que daremos por ele ser o protagonista desta pesquisa.

funções dos Educadores Sociais como bastante adequadas às complexidades do trabalho institucional.

Diante das controvérsias e dificuldades observadas por nosso grupo de pesquisa em suas ações conduzidas em contexto institucional (Pietro, 2013; Piske, 2016; Marzol, Bonafé & Yunes, 2012; Costa, 2005; Yunes, Miranda & Cuello, 2004; Juliano, 2013), o objetivo deste estudo é apresentar uma análise crítica sobre o emprego da categoria “Educador Social” em diferentes contextos, além de considerar intervenções positivas para que tais profissionais sejam promotores de desenvolvimento saudável, resiliência e bem-estar na vida de crianças e adolescentes institucionalizados. Estudos revelam práticas positivas e prospectivas que os profissionais das instituições têm em relação aos acolhidos (Carvalho & Manita, 2010). Todavia, elas parecem ser exceção e não a regra (como seria desejável). Por outro lado, essas práticas de caráter positivo são indícios de que é possível e, sobretudo, necessário interceder junto a grupos em situação de extrema vulnerabilidade.

Nessa perspectiva é que esta discussão se insere, com a proposta de reflexão e de construção de possibilidades de (re)significação da identidade do Educador Social. Acredita-se que isso somente será possível por meio da práxis, como resultado de uma nova ação por meio da transformação. O trabalho social na contemporaneidade exige novas posturas dos Educadores Sociais, como a atuação em equipes multidisciplinares e ações que tenham como metas o apoio, orientação e fortalecimento das populações atendidas. Para tal feito, é imprescindível que haja formações voltadas para esses profissionais (re)pensarem suas práticas.

O texto apresenta alinhavos teóricos e práticos oriundos de estudos e excertos dos encontros de formação com Educadores Sociais, oferecidos desde 2013, pelo grupo de pesquisadores associados ao Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF), o qual é um centro de investigação e intervenção vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e constituído por cinco projetos: Psicomotricidade Relacional; Mediação de conflitos; Prevenção à violência; Educação Parental e Formação de Educadores Sociais, atuando com foco nas famílias e nos profissionais que as atendem. Os encontros de formação foram realizados com os Educadores Sociais que atuam em instituições de acolhimento num município do extremo sul do RS, com a intenção de promover a reflexão sobre as práticas educativas desses profissionais com as crianças e adolescentes. Na sequência, estão explicitadas as interlocuções entre os processos-chave de resiliência e a atuação dos Educadores Sociais em instituições de acolhimento, bem como as reflexões extraídas dos encontros de formação continuada desses profissionais.

### **O Educador Social pode ser um tutor de resiliência?**

Nossa aposta é a de que o profissional que atua em instituições de acolhimento pode ser, ou vir a ser, um tutor de resiliência. Como se sabe, resiliência não é uma característica inata do indivíduo, ou seja, ninguém nasce resiliente (Cyrułnik, 2009). Também, a resiliência não é relacionada a um estado de felicidade ou euforia. Sua construção tem conexão com as aprendizagens e competências adquiridas a partir das relações e interações positivas entre o indivíduo, seus pares e demais elementos dos contextos em que ele se insere (Masten, 2014; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Yunes, 2015, Rutter, 1993, Trombeta & Guzzo, 2002). Portanto, reiteramos a nossa convicção de que as formações das equipes de profissionais que atuam nas instituições de acolhimento podem ser promotoras de resiliência.

Froma Walsh (2005), estudiosa da resiliência em famílias, apresenta alguns processos-chave que ajudam a compreender o funcionamento de grupos como unidades: sistemas de organização; sistemas de crenças e valores; padrões de comunicação. Tais processos e seus efeitos são fundamentais para a compreensão da resiliência na conjectura do cenário das instituições de acolhimento. Os processos-chave apontados por Froma Walsh possibilitam o indivíduo e o grupo a lutar para enfrentar os obstáculos e superar situações adversas, bem como seguir a vida com mais amor e afeto. Contudo, é prioritário se deparar com mecanismos de mediação para superar a vulnerabilidade. A autora também afirma que todo o indivíduo/grupo tem a capacidade e possibilidade de desenvolver a resiliência ao longo da vida, ideia bastante disseminada em trabalhos contemporâneos (Masten, 2014, Yunes, 2015). No entanto, a resiliência poderá ser potencializada quando se conta com outras pessoas – família, amigos, professores, educadores, etc. – que estimulem, por meio de vínculos afetivos, práticas positivas e relações promotoras de desenvolvimento (Walsh, 2005). Por isso, se afirma que resiliência é um conceito relacional.

A autora alerta que a desordem psicofísica pode aumentar quando elementos estressantes cotidianos reativam recordações e emoções negativas do passado (Walsh, 2005). Portanto, em instituições de acolhimento, é preciso cuidado ao solicitar que as crianças e adolescentes relatem o que as levou até aquele contexto. “Mexer nas feridas” pode ser algo danoso ao desenvolvimento dos residentes se não for realizado por um profissional criterioso e sensível. Para esse momento, o Educador Social deve estar atento e fazer o papel de

mediador, utilizando-se dessa situação como oportunidade para orientar a criança ou adolescente na superação dos conflitos, além de acolhê-lo e estabelecer vínculos. Essa situação deve ser uma escolha do acolhido, e não uma imposição do educador.

Ao tratar dos processos-chaves, Walsh (2005) refere-se aos mecanismos de proteção que mobilizam a pessoa a superar, com positividade, as suas adversidades. Quando a criança, por exemplo, passa por uma situação de perda, seja da mãe ou do pai, é importante que sinta e saiba que ainda terá alguém que a cuide e que goste dela, mesmo dentro de uma instituição de acolhimento. Esse fato pode representar um fator de proteção e promover desenvolvimento humano saudável, no que tange às relações afetivas e duradouras.

É notável que o ambiente institucional não se constitui no melhor contexto de desenvolvimento (Carvalho, 2002; Yunes, Miranda & Cuello, 2004, Freitas, 2012), pois o atendimento padronizado, o alto índice de crianças por profissional, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoios social e afetivo são alguns dos aspectos relacionados aos prejuízos que a vivência institucional pode operar no indivíduo. Contudo, outros estudos apontam para as oportunidades oferecidas pelo atendimento em uma instituição, salientando que, em casos de situações ainda mais adversas na família, a instituição pode ser a melhor saída (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

O afastamento da criança e do adolescente da família, com posterior medida de acolhimento institucional, pode vir em detrimento do seu desenvolvimento, principalmente se não for acompanhado de cuidados adequados conduzidos por um adulto com o qual possa manter uma relação afetiva estável até a reintegração familiar. Essa deveria ser uma preocupação fundamental e nuclear das instituições de acolhimento, ou seja, fazer com que o tempo da institucionalização seja, também, um tempo de recuperação para a criança ou o adolescente que viveu os impactos da violência, do afastamento da família, da comunidade, dos amigos. Por que não ser um período mais saudável de desenvolvimento e de convivência? (Juliano, 2013). Portanto, se o ambiente do microssistema instituição for empobrecido de interações de qualidade desenvolvimental, pode se constituir em mais um risco na vida do acolhido (Yunes; Miranda & Cuello, 2004). Para isso, é necessário que o Educador Social esteja preparado e informado sobre sua implicação nesse processo vital nas infâncias e juventudes.

O apoio afetivo em situações de conflito e perturbações devidas à realidade vivenciada pela criança ou adolescente pode gerar promoção de resiliência, sendo isso que se deve minimamente almejar. Os desafios enfrentados podem representar fontes de fortalecimento se

eles encontrarem sentido no apoio do profissional. Isso é fundamental para promover um sentimento de pertencimento, de esperança e de proteção.

Os autores Barudy & Dantagnan (2005) chamam a atenção para a importância da presença de adultos significativos no microsistema, quando há a ausência dos pais ou a sua indisponibilidade de exercerem esse papel. No caso das instituições, o Educador Social passa a ser o adulto de referência e sua função, enquanto mediador e de apoio social no controle do estresse, é fundamental. A elaboração do sofrimento provocado pela transição ecológica (Bronfenbrenner, 2002), ou seja, pela saída de seu microcontexto de família e inserção no novo microcontexto, a instituição de acolhimento, deve ser relevada e incluída nas prioridades do plano individual de atendimento.

O estudo de Marzol, Bonafé & Yunes (2012) reitera essa constatação, pois demonstrou que as crianças e adolescentes institucionalizados evidenciam a figura do Educador Social como elemento fundamental nas redes de apoio social e afetiva, e 90% reconhecem a sua importância para o seu bem-estar. Nos contextos investigados em tal pesquisa, 91% das crianças e adolescentes consideraram-se igualmente importantes para os cuidadores eleitos por elas. A reciprocidade é uma propriedade importante das relações interpessoais e considerada essencial no desenvolvimento humano positivo (Bronfenbrenner, 2002). Os resultados mostraram que as crianças percebem elementos na disposição interna do educador, na genuinidade e sintonia da relação. Por conseguinte, os modelos de boas relações e boas formas de relacionamento podem ser modelos de condutas futuras. Assim é que os profissionais se tornam modelos de referência – em muitos casos, o único modelo – de bons tratos nas interações.

Outro processo-chave de Walsh que podemos relacionar à atuação do Educador Social na instituição de acolhimento são os padrões de comunicação, os quais são mecanismos imprescindíveis no âmbito das instituições de acolhimento, pois lida-se diariamente com informações dolorosas, seja com relação ao comportamento de alguma criança institucionalizada, ou da sua família. Poder-se-ia dizer que o contexto das instituições de acolhimento é minado por “Geisers”, que são as notícias dolorosas que podem entrar em erupção a qualquer momento, sem previsão de intensidade, volume ou extensão a atingir. Assim, uma mesma informação pode afetar os envolvidos de diversas formas, pois cada um dos indivíduos tem recursos mentais singulares para lidar com as informações. Contudo, tal singularidade pode ser minimizada se houver boa comunicação e canais de diálogos na instituição como um todo.

Uma informação mal resolvida, não discutida e pouco esclarecida pode ser danosa ao desenvolvimento das pessoas e causar repercussão, afetando os relacionamentos por longos períodos. Esses mal-entendidos podem causar fragilidades nas inter-relações a curto, médio e longo prazo. Não é raro alguém dizer: “esquece esse mal-entendido”. Nos encontros de formação, alertamos os participantes sobre o fato de que é preciso falar sobre os mal-entendidos, visto que, como o próprio termo sugere, um entendimento equivocado ocorreu por uma ou por ambas as partes. Falar sobre algo e ouvir a compreensão do outro é salutar para as relações. É imprescindível que o mediador esteja preparado e que utilize de mecanismos para a mediação de conflitos (Silveira & Yunes, 2016)

Os profissionais que atuam nas instituições de acolhimento recebem notícias que não são clarificadas, muitas vezes expostas em cartazes ou ditas de forma rápida na instituição. Assim, cada um faz uma leitura própria da informação, com múltiplas interpretações, havendo uma espécie de sentido e autonomia sobre o que fazer com a informação. Em um dos encontros, uma das educadoras sociais relatou que, ao chegar no seu turno<sup>12</sup> de trabalho, viu um comunicado feito pela coordenação, sem explicações: “A partir de hoje os internos não devem receber garfos para se alimentarem”. Por isso, ela, que atuava no turno da noite, permitia o uso dos garfos, visto que não tinha clareza acerca do porquê da referida norma. Há muitas “feridas” nas inter-relações dos Educadores Sociais, algumas superficiais e outras profundas.

A formação continuada e a mediação dos conflitos internos tornam possível identificar e tratar questões vitais para que uma comunicação clara com uma metodologia dialógica possa construir práticas positivas. A proposta de formação dos educadores é um mecanismo relevante para que profissionais protagonizem a promoção de resiliência de si mesmos e dos que precisam deles como referências de cuidado e atenção especializada.

Ter uma comunicação permanente, clara e com interpretação unívoca de informações é um dos elementos-chave para ampliar a potência e a capacidade de resiliência no contexto profissional dos Educadores Sociais. Ao olharmos as instituições de acolhimento através das “lentes” das emoções, percebe-se o quanto são diversas e múltiplas as adversidades. Isso não significa, de forma alguma, que sejam insuperáveis. Pelo contrário, a quantidade e a variabilidade das adversidades podem significar o fortalecimento do grupo envolvido, tanto dos Educadores Sociais quanto das crianças e adolescentes institucionalizados

---

<sup>12</sup> É muito usada a expressão “turno de trabalho”, e não “dia de trabalho”. Nos relatos, isso causa a impressão de que vão “se livrar” mais cedo do serviço, visto que falar em “dia” dá a sensação de ser mais longo.

Cada adversidade superada pode significar solidez nas inter-relações e fortalecimento para o enfrentamento de uma próxima situação difícil, superada com competência. A força ou a fragilidade do grupo não dependem da quantidade de adversidades, mas da qualidade das estratégias utilizadas para o resultado eficaz de superação.

Nessa perspectiva, os bons tratos, as relações de apego e a afetividade são cruciais para fortalecer os vínculos e impulsionar resiliência e desenvolvimento positivo. Sendo assim, a proposta de formação em serviço e coletiva dos Educadores Sociais deve focar o fortalecimento das relações e potencializar os padrões de comunicação coletivos como possibilidade de solucionar e enfrentar problemas cotidianos.

### **A formação dos Educadores Sociais para a promoção de boas práticas**

Para os encontros de formação dos Educadores Sociais, utilizou-se o modelo de Metodologia Experiencial (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodriguez & Rodríguez, 2009). Ao contrário de outras formas de intervenção, a Metodologia Experiencial não tem a pretensão de informar ou ensinar teorias prontas, técnicas ou verdades absolutas, ou receitas de “como fazer”. O modelo prima por dialogar com os envolvidos participantes, de forma a possibilitar que o cotidiano de cada um, a bagagem de conhecimento adquirida por experiências, as crenças e os hábitos emergem nas diferentes situações interventivas. No modelo experiencial, são evidenciadas as situações concretas que promovem a reflexão, novos conhecimentos e a recondução de práticas. É a partir desse conhecimento experiencial que as competências são fortalecidas (Máiquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000), em especial quando se trata de competência no trabalho em grupos, os quais podem partilhar experiências comuns e singulares, como é o caso dos Educadores Sociais.

As informações que compõem o diálogo deste texto referem-se aos dados obtidos a partir de 12 encontros de formação com 30 Educadores Sociais. Os participantes atuavam em instituições de acolhimento governamentais de um município do RS. Os temas principais tratados nos encontros tratavam de: rotinas e normas da instituição; comunicação; organização; afetividade; confiança nas inter-relações. Foram abordadas as consequências nas interações e no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes institucionalizados.

A formação continuada se apresentou como uma ação importante para qualificar o trabalho desses profissionais, especialmente por ter ressaltado que os Educadores Sociais não têm claro seu papel e suas atribuições. Nesse aspecto, discordam de imposições e clamam por

informações e melhor formação, possibilitando conhecimento e aprimoramento de suas ações socioeducativas. Ademais, denunciam a falta de investimentos, qualificação, capacitação, supervisão, segurança no/de trabalho, etc. (Martinelli, 2007). Tal fato repercute diretamente naqueles que estão em situação de acolhimento e necessitam de atenção especializada.

Resultados obtidos principalmente por meio de escuta nos primeiros encontros da formação constataram uma série de lamentações acerca das relações interpessoais, tanto com os colegas de trabalho quanto com os adolescentes institucionalizados. Os relatos denunciavam que os profissionais se sentiam vítimas do sistema e, ainda mais, comparavam-se em vitimização com o público, necessitado de seu apoio e, também, atendido por eles. Igualmente, no estudo desenvolvido por Silva (2009), ficou evidente que o Educador Social se equivale a aqueles com quem convive, o público atendido no ambiente institucional. Esse fato dificulta mudanças e aprendizagens para crescimento mútuo, seja do profissional ou dos atendidos.

As dinâmicas de interações para além da escuta atenta e que se seguiram nos encontros subsequentes provocaram reflexões sobre a prática de cada um e do grupo como um todo. Intervenções que provoquem tal movimento são fundamentais para que o profissional se perceba como protagonista das suas ações e se conscientize das implicações de seu trabalho no desenvolvimento da população atendida. Assim, o profissional virá a favorecer as possibilidades de ressignificação de experiências, muitas vezes traumáticas, vividas por crianças e adolescentes acolhidos. Profissionalizar o Educador Social pode garantir, além da responsabilidade pelas próprias escolhas, a promoção do deslocamento de um profissional da “queixa” para a pró-ação. (Re)significar a prática desses sujeitos perpassa por inúmeros fatores, tais quais: a melhoria das condições de trabalho; melhores salários; espaços de formação contínua, de supervisão profissional, de escuta e de acolhimento (Silva, 2009). Esses aspectos foram frequentemente citados nos encontros de formação dos Educadores Sociais, realizados em instituições de acolhimento governamentais de um município do extremo sul do RS (Bersch, Piske & Yunes, 2015).

### **A aplicação do modelo experiencial em intervenções com educadores sociais**

As formações que se utilizam do modelo experiencial trazem à tona situações e problemáticas próprias das instituições de acolhimento. Elas podem ser discutidas no grande grupo e cada participante tem a oportunidade de expor a sua opinião com falas que

apresentam probabilidades de resolução do conflito. Ao final do encontro, pode-se sintetizar possibilidades concretas e que podem ser adotadas por toda a equipe. Com isso, não se quer dizer que se deva padronizar e propor um modelo único para as intervenções e a formação continuada dos Educadores Sociais, já que as situações vivenciadas na instituição de acolhimento também não seguem padrões – muito pelo contrário, são singulares e ímpares. A proposta da formação sob a égide da metodologia experiencial é promover o diálogo para que aconteça a aprendizagem inter e intrarrelacional e que se ampliem as possibilidades de comunicação e interações entre o Educador Social e a criança ou o adolescente.

Os relatos dos participantes nos fazem apostar na ideia sobre formações contínuas como fator de permanência e estabilidade do profissional na instituição de acolhimento. Esta pode representar um apoio às angústias e carências dos trabalhadores que, muitas vezes, desistem de seu trabalho por se perceberem sozinhos e sem suporte.

Constatamos que alguns participantes atuam na mesma instituição e raramente se encontram, pois atuam em turnos diferentes. O grupo de intervenção lhes oferece a oportunidade de encontro, reconhecimento e identificação com colegas, suas ideias e suas estratégias de interações. Essas descobertas podem provocar novas práticas com caráter positivo e protetivo na instituição de acolhimento. Outros diálogos focam em ações que não se caracterizam exatamente como boas práticas: nessas situações, é fundamental que o mediador (re)oriente as discussões e alerte os participantes dos riscos que essas ações podem causar ao desenvolvimento dos abrigados. É relevante que o mediador conduza a discussão sempre para os aspectos positivos e protetivos das ações dos educadores nas relações cotidianas com aqueles que se encontram em situação de acolhimento institucional.

A intenção da utilização do modelo experiencial é comprometer-se com a mudança, com a transformação em alguma medida (Martin *et al*, 2005), para uma melhor qualidade das relações no contexto institucional. A participação ativa dos elementos do grupo em todas as etapas do processo atua em prol de resultados positivos, valorizando as boas práticas ou aquelas que vêm dando certo, na opinião do grupo, ao buscar melhorias na qualidade de vida dos envolvidos, incluindo os próprios Educadores Sociais. Além disso, visa a potencializar a qualidade dos atendimentos e interações com os acolhidos.

Algumas características do modelo experiencial como o diálogo, a reflexão sobre conhecimentos, a prática, a troca de experiências, valores, tradições e crenças estão alinhadas às bases ideológicas do pensamento de Freire (1979, 1980, 1996, 1997) e permearam as atividades dos encontros de formação. A proposta foi oportunizar espaço e tempo para o

Educador Social refletir sobre sua conduta, postura, intervenção, conflitos e prospectar alternativas e possibilidades de melhoria, sem a imposição de verdades por parte do mediador ou dinamizador dos encontros. Essa postura permite a resolução de conflitos com afetividade (Martin, 2005).

Sendo assim, deve-se ressaltar que o papel do mediador é imprescindível no sucesso do programa (Rodrigo *et al*, 2012). Para tanto, esse profissional deve priorizar os seguintes aspectos: construir conhecimento juntamente com o grupo; incentivar constantemente a iniciativa pessoal e reforçar os sentimentos de competência de cada um dos participantes; estimular o diálogo e a busca de consenso; oferecer pistas (e não respostas prontas) para que os envolvidos encontrem uma resolução do problema em debate; promover a mudança (quando necessária); sugerir ideias e práticas alternativas para que os Educadores Sociais encontrem padrões de condutas e intervenções protetivas às crianças e aos adolescentes, representando a unidade do grupo.

A tarefa descrita conceitualmente com base empírica não foi (e não é) simples. Implicou orientar o grupo, respeitando as diversidades de ideias, de crenças e de valores, no intuito de canalizá-las para objetivos comuns dos envolvidos e propostas educativas protetivas. Outro aspecto igualmente desafiador da referida formação foi o foco na promoção da resiliência no contexto da instituição de acolhimento, para garantir que o mediador fosse um tutor de resiliência. Rodrigo; Maiquez e Martin (2011) explicam a necessidade de formação contínua e permanente dos profissionais que atuam com mediação e orientação de boas práticas nas famílias. Embora de características diferentes, essa necessidade se aplica aos mediadores que atuaram com o grupo de Educadores Sociais, tendo em vista as imagens sociais negativas e pessimistas sobre esse contexto. Esse imaginário social é construído histórica e culturalmente (Bersch, Piske & Yunes, 2015).

Para tanto, o mediador deve ter claro seu papel de formador e de mediador, não sendo apenas um mero informador. Debater, discutir, sugerir estratégias, não dar prontamente conselhos e a solução para os conflitos são formas de lidar com as situações. A construção coletiva de alternativas é o aspecto fundamental para que o grupo se sinta à vontade e com competências para encontrar resoluções e assumir o compromisso de praticá-las posteriormente. Compreendemos a importância do papel do mediador, por isso, os que participaram dos encontros de formação foram profissionais membros do Centro de Referência em Apoio às Famílias, com conhecimento teórico e prático em mediação de grupos e clareza dos objetivos da proposta.

A formação reflexiva e com foco na promoção da resiliência e de boas práticas pode significar o fortalecimento da equipe e a construção da identidade do Educador Social, bem como a conscientização das suas atribuições e funções voltadas para o bem-estar (Barudy & Dantagnan, 2005) das crianças e adolescentes. Carvalho e Baptista (2004) oferecem algumas pistas fundamentais para o Educador Social: reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo, associados à leitura clara e multifacetada da realidade social. Assim, diante de realidades complexas, o Educador Social precisa evidenciar suas competências como profissional multidimensional e polivalente.

Embora o cotidiano se apresente com múltiplas e diversas adversidades, é preciso que os envolvidos acreditem na proposta de formação como uma possibilidade de melhoria de seu microsistema. Além disso, é imprescindível que estejam engajados no objetivo comum, estabelecendo unidade na projeção, prospecção e sustentabilidade do projeto, que é a melhoria da qualidade de vida de todos os personagens do contexto institucional: Educadores Sociais, crianças e adolescentes.

Para além de identificar e caracterizar as funções e atribuições dos Educadores Sociais, o caráter afetivo, positivo e constante deve ser uma tônica das práticas de relações. As interações positivas e o atendimento das necessidades sociais e emocionais são tão fundamentais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, como são os alimentos no atendimento das necessidades físicas e vitais. Na vida adulta, esses elementos funcionam como proteção aos efeitos provocados pelo estresse e as dificuldades da vida. Um clima conjugal de solidariedade e respeito prolonga a expectativa de vida e promove boa saúde (Tousignant, 1995). As crianças e os adolescentes que estão na instituição, e que passam por momentos dolorosos de separação dos familiares, vivem sentimentos de solidão, de incertezas com relação a seu futuro e podem encontrar grande alívio num abraço, num colo, numa atividade lúdica realizada em conjunto com o Educador Social.

### **Reflexões finais**

Conforme referido no início desse artigo, a resiliência se expressa por um conjunto de processos de pessoas ou grupos que, apesar dos acontecimentos adversos, desestabilizadores, condições de vida difíceis e traumas graves, atingem um desenvolvimento saudável. Essas pessoas continuam projetando-se positivamente para o futuro, transformando-se e transformando seus espaços de convivência (Manciaux; Vanistendael; Lecomte & Cyrulnik,

2003; Yunes, 2015). Nesse sentido, a resiliência emerge também nas interações sociais e depende de capital social. Sobretudo, depende de “nutrientes relacionais” afetivos, cognitivos e éticos que as crianças recebem de seu entorno (Barudy & Dantagnan, 2005).

As intervenções positivas se definem por práticas no contexto institucional que consideram dimensões da esfera afetiva dos bons tratos, com foco nas necessidades de vínculos, de aceitação e de ser importante ao outro (Barudy & Dantagnan, 2005). No que se refere às necessidades de vínculos, pelo menos um dos profissionais que interage diariamente com as crianças ou com os adolescentes deve ser capaz de fazer uma vinculação segura e amorosa para que eles possam desenvolver o sentido de pertencimento, sentimento construtor e edificador de empatia e estabilidade emocional.

Muitas são as pessoas que vivem em contextos de vulnerabilidade, risco social e expostas a maus tratos. Entretanto, os estudos sobre a biologia humana e a influência dos contextos psicológicos e sociais sobre suas vidas nos permitem afirmar que os recursos humanos para produzir bons tratos e cuidados mútuos sempre são uma possibilidade presente, por mais cruel que seja o contexto. Isso porque nosso cérebro nos auxilia a enfrentar múltiplos desafios impostos cotidianamente, devido a sua plasticidade. Esta nos permite tomar decisões e eleger as opções mais adequadas em situações diversas (Barudy & Dantagnan, 2005).

Nessa perspectiva, podemos inferir que, mesmo diante da situação mais adversa, é possível encontrar uma forma de amenizar a dor e o sofrimento. Para tanto, é imprescindível que o profissional desloque seu foco da criança ou do adolescente sofrido, vitimado e (in)sensível (Silva, 2009) para um ser humano capaz de transformar sua realidade por meio das inter-relações de bons tratos e positivas. É nesse cenário que o Educador Social tem um papel de autoria, tutoria e destaque. Ele estará à frente das situações e será a referência para aqueles que se encontram no abrigo e, portanto, poderá exercer papel determinante no rumo das histórias de desenvolvimento.

A necessidade de aceitação pode advir de palavras ou gestos que fazem o menor experimentar acolhimento real e aceitação incondicional. Tais experiências possibilitam o exercício de aceitação dos outros na diversidade. Para tanto, o Educador Social deverá aceitar e confiar na criança e nas suas habilidades. O olhar negativo dos profissionais, focado apenas nos “problemas” das crianças e jovens em acolhimento institucional, pode reforçar estereótipos e imagens sociais sobre a situação de vulnerabilidade vivenciada por esses grupos e seus familiares (Patias, Garcia & Dell’Áglio, 2016). O olhar positivo e otimista dos profissionais educadores, quando permeado por uma postura de alteridade e de aceitação das necessidades reais da população atendida, pode contribuir para interações mais saudáveis e

promotoras de resiliência e de boas práticas. Ser importante para pelo menos um dos adultos com quem convive é outra necessidade básica de crianças e adolescentes – Bronfenbrenner (1996) atesta tal premissa em vários de seus trabalhos. Tal sentimento, ou seja, ser fonte de pré-ocupação de um adulto significativo, exerce uma força de valorização de si (Yunes, 2015).

O profissional que atua na instituição poucas vezes se percebe como alguém que pode impactar de forma positiva a vida de alguma criança ou adolescente. Ele se considera só mais um dos profissionais que atua e atende crianças e adolescentes dentro da instituição. Tal sentimento foi uma das pautas de discussão nos encontros, bem como o impacto das práticas positivas e dos bons tratos na edificação da personalidade de uma pessoa, em especial quando ela ainda está construindo seus princípios e valores. Assim, o grupo de Educadores Sociais concluiu, em um dos encontros que abordou a temática da construção de vínculos, que, independentemente da idade, do tempo de abrigo, ou do motivo do acolhimento, as atividades lúdicas precisam prevalecer no cotidiano do contexto, pois podem proporcionar o deslocamento de uma situação passiva diante do conflito para outra ativa (Bersch & Yunes, 2008), na qual os menores podem minimizar seu sofrimento.

As atividades lúdicas representam práticas positivas, pois é por meio delas que é possível promover relações de apego e fortalecer vínculos essenciais para o desenvolvimento humano. Como explicam Barudy e Dantagnan (2005), o cérebro e o sistema nervoso constituem uma rede de intercomunicação que, entre outras coisas, nos possibilitam vincularmo-nos com outros organismos, sobretudo com outras pessoas. Dessas relações e vínculos interpessoais, surgem fenômenos fundamentais para a vida do ser humano, como por exemplo, o apego. As relações que envolvem apego positivo possibilitam que as pessoas desenvolvam capacidades de tratar bem os outros, de sensibilizar-se ante as necessidades e sofrimento alheio e procurar saná-los ou amenizá-los. Contudo, essas relações não ocorrem de modo furtivo, ao acaso. Elas precisam ser promovidas e potencializadas pelo Educador Social. Ele precisa se sentir responsável por tal ação e interação.

O Educador Social, como mediador das relações, é entendido como promotor da condição humana (Carvalho & Baptista, 2004). Na relação humana e educativa, não é simplesmente o saber que está em questão, mas o próprio educador enquanto pessoa, imbuído de sonhos, desejos, angústias, medos, crenças, valores e todo um arcabouço de emoções, pois, afinal, ele é um ser humano (Freire, 1980). Para tanto, a formação que se utiliza do modelo experiencial, proposta aos profissionais das instituições, é muito significativa, visto que opera não somente o fazer do Educador Social, mas, sobretudo, o ser.

Para Silva (2004), os profissionais das instituições que oferecem programas de acolhimento institucional têm um importante papel de educadores, o que requer uma profissionalização da área e uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, incentivos e valorização, incluindo uma remuneração adequada. A formação continuada da equipe deve buscar, ainda, a formação de uma consciência social em prol do bem-estar dessa população, considerando que o trabalho institucional tem repercussões diretamente relacionadas ao desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos (Yunes, Miranda & Cuello, 2004). Além disso, acrescenta-se um trabalho organizacional de valorização do Educador Social, de forma que não seja um ofício temporário e rotativo (como ocorre atualmente), o que dificulta o estabelecimento de vínculos e a proposição contínua de práticas positivas.

O desafio de formar Educadores Sociais capazes de cumprir com os requisitos de preencher as necessidades relacionais de crianças e adolescentes em acolhimento é imenso. Entretanto, deve-se ressaltar que a nossa experiência de formação de Educadores Sociais tem obtido ótimos resultados em termos de melhoria na qualidade nas interações e intervenções. E para que tal conquista seja efetivamente celebrada, é imprescindível seguir investigando a atuação dos profissionais que atendem crianças e adolescentes e que têm, ou deveriam ter, um papel fundamental. São tais cuidadores que podem representar o esteio num momento de solidão, dor, sofrimento e angústia em que muitas vezes se encontram os que são obrigados a deixarem seus lares de origem. Além disso, são eles que podem ser os propulsores de desenvolvimento saudável para essa população em situação de risco psicossocial.

## Referências

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos tratos a La infância: parentalidad, apego y resiliencia*. Ed. Gedisa: Barcelona. Espanha.
- Bersch, A.A.S.; Piske, E. L.; Yunes, M.A.M. & Garcia, N.M. (2015). A educação ambiental na promoção da resiliência no contexto de trabalho dos Educadores Sociais. *In: Anais VII EDEA - Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental : os desafios da Educação Ambiental : quem faz, como, para quê e para quem?* [recurso eletrônico] Rio Grande: Ed. da FURG, 209 - 218.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (org.), *Handbook of child psychology*. New York, NY: John Wiley & Sons, v.1, 993-1027.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.

Cabral, S. (2015) Marcas de resiliência ou sobre como tirar leite de pedra. *In: Cabral, S. & Cyrulnik, B. (orgs.) Resiliência: como tirar leite de pedra*. São Paulo: casa do psicólogo.

Carvalho, A. D. de & Baptista, I. (2004). *Educação social fundamentos e estratégias*. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto, Portugal: Porto Editora.

Carvalho, T. & Manita, C.(2010). *Percepções de Crianças e Adolescentes Institucionalizados sobre o Processo de Institucionalização e a Experiência na Instituição*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro.

Costa, A.(2005). *Um estudo sobre o impacto das (des)conexões entre o ambiente escolar e o ambiente institucional na vida de crianças e adolescentes institucionalizados*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal de Rio Grande.

Cyrulnik, B. (2009) *Autobiografia de um espantalho*. São Paulo: Martins Fontes.

Esteban, J.O. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de educación*, núm. 338,167-175.

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes.

\_\_\_\_\_. (1979). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, D.D. *Infâncias em situação de acolhimento*. (2012). 110f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1771/1/Debora%20Duarte%20Freitas.pdf>

. Acesso em 03 maio. 2016.

Juliano, M.C. (2013). *Rede Família: uma Tecnologia Social e seu diálogo com a promoção de Resiliência Comunitária e a Educação Ambiental*. 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, v. 71, n.3, 543-562.

Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana*. Un programa para padres. Madrid: Visor.

Manciaux, M.; Vanistendael, S.; Lecomte, J.; Cyrulnik, B. (2013). La resiliencia: estado de La question. *In: La resiliencia: resistir y rehacerse*, Gedisa, Barcelona.

Martín, J. C. (2005). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial*. Tese doutorado não publicada. Universidad de La Laguna, Tenerife, Espanha.

Martín, J. C.; Máiquez, M. L.; Rodrigo, M. J.; Byrne, S.; Rodriguez, B. R., & Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, v.18, n.2, 121-133.

Martinelli, M. L. (2007). *Serviço social: identidade e alienação*. 11. ed. São Paulo: Cortez.

Marzol, R.M.; Bonafé, L.; Yunes, MA.M. (2012). As Perspectivas de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Sobre os Cuidadores Protetores. *Revista PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 3, 317-324, jul./set.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York, NY: Guilford.

Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: a ênfase na saúde. *In: KOLLER, S.H. (Ed.), Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patias, N. D.; Garcia, N. M.; Dell'Áglio, D. D. (2016). Imagens sociais sobre as famílias com filhos em instituição de acolhimento. *Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, v. 50, n. 2, 215-224.

Pietro, A.T. (2013). *A ecologia da violência sexual contra crianças e adolescentes: redes de proteção e uma intervenção positiva*. 2013. 197f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Piske, E. L. (2016). *As práticas ambientais nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse?* Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)- Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. & Martín, J.C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo de la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, España. Disponível em: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/BuenasPractParentalidadPositiva.pdf>

Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, v.14, 626-631.

Silva, G. H. (2009). Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, 479-493, set./dez.

Silva, E. R. A. (2004). O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. *In: Silva, Enid Rocha da (coord.). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA, 41-70.

Silveira, S.B.A.B.; Yunes, M.A.M. (2016). Mediação e a ecologia das relações familiares sob as perspectivas do desenvolvimento humano e da psicologia positiva. *In: Marolin, M; Molinari, F.(org) Mediação de conflitos: paradigmas contemporâneos e fundamentos para a prática.* Porto Alegre: Imprensa Livre.

Siqueira, A. C., & Dell'aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80.

Tousignant, M. (1995). *Les origines sociales et culturelles des troubles psychologiques*, P.U.F., Paris.

Trombeta, L. H. & Guzzo, R. S. L. (2002). *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes.* Campinas: Alínea.

Walsh, F.(2005). *Fortalecendo a resiliência familiar.* São Paulo, SP: Roca.

Yunes, M. A. M. ; Silveira, S. B. A. B. ; Pietro, A.T. ; Juliano, M. C. ; Garcia, N. M. (2015). Um educador para proteger do risco e tricotar a resiliência: o profissional da educação como agente de proteção e de promoção de resiliência. *In: Sandra Cabral; Boris Cyrulnik. (Org.). Resiliência: como tirar leite de pedra.* 1ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 157-172.

Yunes, M. A. M.; Miranda, A. T.; Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. *In: Koller, S. H. (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 197-218.

Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In: Tavares J. (Org.) Resiliência e Educação.* São Paulo: Cortez.

*Cada um lê com os olhos que tem.  
E interpreta a partir de onde os pés pisam.  
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.*

Leonardo Boff

## 5. EDUCADOR SOCIAL: O IMPACTO DAS IMAGENS SOCIAIS E CRENÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E NA RESILIÊNCIA PROFISSIONAL

### Resumo

O artigo investiga concepções dos educadores sociais que atuam em instituições de acolhimento e a influência destas na expressão da resiliência profissional. Essas concepções podem ser compreendidas sob a ótica da Bioecologia do Desenvolvimento Humano e formam imagens sociais e crenças acerca de: quem são as crianças e adolescentes institucionalizadas; a instituição de acolhimento (ideal e real); as atividades de rotina; a formação e comunicação entre os profissionais na instituição; e, as competências do Educador Social em-contexto. Os dados foram obtidos pela aplicação de questionários para estes profissionais. Os conceitos e percepções se revelaram negativas, pessimistas e estereotipadas. Sugere-se a realização de um processo formativo que seja contínuo e permanente, com atividades interativas e dialógicas que podem desmistificar e decristalizar crenças e promover a resiliência profissional.

**Palavras-chave:** Educador Social. Imagens sociais. Resiliência Profissional. Instituição de acolhimento. Bioecologia.

## SOCIAL EDUCATOR: THE IMPACT OF SOCIAL IMAGES AND BELIEFS IN THE EDUCATIONAL PRACTICES AND PROFESSIONAL RESILIENCE

### Abstract

The article investigates conceptions of the Social Educators who work in host institutions and the influence of these in the expression of professional resilience. These conceptions can be understood from the perspective of the Bioecology of Human Development and form social images and beliefs about: who are the institutionalized children and adolescents; The host institution (ideal and real); Routine activities; The training and communication between the professionals in the institution; And, the competencies of the Social Educator in-context. The data were obtained through the application of questionnaires to these professional Social Educators. The concepts and perceptions turned out to be negative, pessimistic, and stereotyped. It is suggested that a formative process be developed that is continuous and permanent, with interactive and dialogic activities that can demystify and decristalize beliefs and promote professional resilience.

**Keywords:** Social Educator. Social images. Professional Resilience. Host institution. Bioecology.

### Introdução

Este trabalho investigou as crenças e percepções de educadores sociais em instituições de acolhimento bem como buscou conhecer a dinâmica de seus trabalhos como educadores. O presente artigo apresenta algumas imagens sociais e crenças dos profissionais sobre criança, adolescente, instituição de acolhimento (ideal e real), atividades da rotina, formação,

comunicação entre profissionais na instituição e competências do Educador Social<sup>13</sup> e seu impacto nas práticas educativas e na promoção da resiliência sob a perspectiva da Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2002, 2011).

Para situar o leitor com relação ao contexto de investigação e os seus personagens será feito um breve retrospecto da história do acolhimento das crianças e dos adolescentes no Brasil. A Igreja era inicialmente o contexto responsável por organizar e gerenciar o serviço de acolhimento. Após esse período, surgiram as instituições filantrópicas e mais recentemente, o Estado assumiu esta função. Vale lembrar que estes contextos recebiam crianças e adolescentes com “mãos” nem sempre tão acolhedoras. Embora este último, o Estado, ainda seja o responsável pela implementação, gerenciamento e acompanhamento do acolhimento, o fenômeno sempre foi fortemente influenciado por seus antecessores: a igreja e instituições filantrópicas constituídas de membros favorecidos economicamente, da sociedade (MARCÍLIO, 1998).

Atualmente, há muitas crianças e adolescentes em casas de acolhimento, que são instituições antigamente eram denominadas “orfanatos” ou “abrigos para menores” (ASSIS; FARIAS, 2013). Crianças e adolescentes são acolhidos por motivos oriundos de seus microsistemas, mas também por influência de “falhas” na organização do macrosistema, no que diz respeito às políticas públicas e à sociedade como um todo. É imprescindível trazer à tona questões que se articulam para refletir sobre possíveis intervenções junto aos educadores sociais. Melhorar a qualidade de vida dos que vivem ou passam muito tempo de seus dias nas instituições de acolhimento, sejam os institucionalizados ou os profissionais, é urgente no mundo atual permeado por complexidades e ameaças sociais.

O relatório da resolução nº. 71/2011<sup>14</sup> apresenta dados de julho de 2011 a março de 2013 sobre o número de crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil. No universo de 86,5% de entidades de acolhimento institucional inspecionadas pessoalmente por promotores da infância, descortinou-se o significativo número de 29.321 crianças e adolescentes em abrigos e casas-lares, enquanto outras 1.019 são atendidas nos 123 programas de acolhimento familiar visitados, de um total de 156 entidades no país. São, portanto, mais de 30.000 crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, vítimas da negligência, do abandono ou da impossibilidade, por diversas razões.

---

<sup>13</sup> O termo Educador Social aparece no texto com as iniciais maiúsculas, pois é um destaque que daremos por ele ser o protagonista desta pesquisa.

<sup>14</sup> Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País . Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

O relatório aponta ainda que no Rio Grande do Sul, em 2011, foram identificados 186 serviços de atendimento institucional e 2.968 crianças e adolescentes atendidos, de 0 a 18 anos. Os principais motivos para o acolhimento institucional citados por ocasião das inspeções foram em ordem de ocorrência: negligência dos pais e/ou responsável (mais de 80%); dependência química/alcoolismo dos pais e/ou responsáveis (mais de 80%); – abandono dos pais e/ou responsáveis (em torno de 77%); violência doméstica (próximo a 60%); abuso sexual praticado pelos pais e/ou responsáveis (em torno de 45%) (BRASIL, 2013).

Nas casas de acolhimento institucional, mais de 75% das entidades informaram que há atendidos que não recebem visitas dos pais por mais de dois meses (BRASIL, 2013). Trata-se de um quadro de extrema gravidade, já que quanto menor a frequência das visitas, mais se fragilizam os vínculos que unem a família e a criança ou adolescente acolhido. Com a fragilidade dos vínculos diante do afastamento dos pais, as chances de reinserção bem-sucedida ficam sensivelmente reduzidas, resultando no aumento do tempo de permanência da criança ou adolescente na instituição de acolhimento, tornando o que seria pretensamente provisório, em anos de permanência na condição de acolhimento.

De acordo com os dados que compõem essa pesquisa sobre o universo de entidades de acolhimento institucional da região sul do Rio Grande do Sul é preocupante o percentual de crianças e adolescentes que permaneceram no serviço por um período de seis meses. Os números desses últimos chegam a 21% e aqueles que permanecem de 6 meses a 2 anos é de 79%. São números alarmantes e motivo de preocupação de pesquisadores, das políticas públicas e da sociedade em geral (BRASIL, 2013).

Siqueira *et al* (2010) registraram em um estudo realizado com crianças e adolescentes em instituição de acolhimento que os que receberam visitas periódicas dos pais como parte de um plano de preservação familiar, tiveram mais chances de voltar para casa. O Estatuto da Criança e do Adolescente endereça às entidades de acolhimento e ao sistema judicial de proteção à criança e ao adolescente a realização de esforços para que os vínculos dos atendidos com as suas famílias de origem sejam estimulados ou retomados (VASCONCELOS *et al*, 2009), o que não necessariamente vem sendo cumprido.

Outra pesquisa realizada nos anos de 2005 e 2007 nas instituições de acolhimento do estado do Rio de Janeiro denunciou as difíceis condições de acolhimento de crianças e adolescentes com deficiência (RIZZINI, 2008). O estudo apontou que, inicialmente, as crianças e adolescentes com deficiência entram nas casas de acolhimento porque necessitam de cuidados que a família não consegue prover. Desses, um grande número ao serem

institucionalizados tem referências familiares que são perdidas com o tempo e, muitas vezes, desaparecem completamente. Por ficarem muitos anos institucionalizados, muitos não deixam mais os ‘abrigos’. Portanto, o que era inicialmente um local de acolhimento transitório, se transforma em espaço de permanência e confinamento. Este é um dado que, como ilustra o relatório nº71/2011, se repete em todo o país.

É verdade que com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente<sup>15</sup> (ECA), as instituições conhecidas como orfanatos, educandários, colégios internos ou obras passaram a ser denominadas de abrigos, embora em muitos casos a ideologia de orfanato seja a norteadora do imaginário social dos profissionais, crianças e familiares (PISKE, 2016). Além disso, também passaram por reformulações nas diretrizes, visando a melhoria do atendimento e desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

O ECA, em seus vinte e cinco anos de existência mostra avanços na melhoria dos atendimentos das crianças e dos adolescentes. Contudo, ainda há muito o que fazer para comemorar interações e relações de qualidade com os acolhidos para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Para que tal conquista seja efetivamente celebrada, é imprescindível investigar a atuação dos profissionais que atendem as crianças e adolescentes. Estes são os que têm, ou deveriam ter, um papel fundamental no desenvolvimento e bem estar dos acolhidos. São os educadores sociais que podem representar o esteio num momento de solidão, dor, sofrimento, angústia em que se encontram aqueles que estão afastados de seus mundos sociais originais. Além disso, são eles que podem ser os “propulsores” de desenvolvimento saudável para esta população em situação de risco psicossocial.

Vários setores voltaram sua preocupação em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes afastados do convívio familiar, devido à exposição de situações de risco, e que se encontram em instituições de acolhimento. Há pesquisas focadas no ambiente de atendimento institucional, em especial nos seguintes aspectos: rotina; diretrizes de funcionamento; impacto da institucionalização na infância e na adolescência; relação com a família; relação instituição escola; o perfil dos institucionalizados; constituição da identidade do Educador Social, monitor ou cuidador, capacitação e informação a estes profissionais (MARZOL, 2009; MARZOL; BONAFÉ; YUNES, 2012; COSTA 2005; MORÉ; SPERANCETTA, 2010; YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004; PRADA; WILLIAMS, 2007; SILVA, 2004; SILVA; AQUINO, 2005; SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2006;

---

<sup>15</sup>O ECA foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. É o conjunto de normas brasileiras que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

SIQUEIRA *et al*, 2010; SIQUEIRA *et al*, 2011; SANTOS; BASTOS, 2002; SILVA , 2009; GUEDES; SCARCELLI, 2014; CAVALCANTI; CORRÊA, 2012; MAGALHÃES *et al*, 2011a; MAGALHÃES *et al*, 2011b; FREITAS, 2012; PIETRO, 2013).

No que se refere a identidade, perfil, papel, atribuições e funções do Educador Social a literatura ainda é escassa. Neste estudo, denominamos educadores sociais<sup>16</sup>, os funcionários responsáveis pelos cuidados de educação e desenvolvimento de crianças e adolescentes que se encontram em instituições de acolhimento. O ambiente institucional e as relações estabelecidas neste contexto pela criança e pelo adolescente podem apresentar tantos ou mais riscos ao seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo se comparados com a família da qual ela foi retirada (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004). Tal aspecto pode comprometer a construção de suas identidades e projetos futuros, o que vai na contramão do ECA (Brasil, 1990).

As dificuldades, urgências e emergências do cuidado com as crianças e adolescentes institucionalizados foram apresentadas em alguns estudos (COSTA, 2005; JULIANO, 2013; CRUZ, 2010; PISKE, 2016). A partir destes estudos foi possível um olhar atento sobre a necessidade de intervenções com os educadores sociais, diante das diversas fragilidades e carências (MARZOL, 2009) nas formas e qualidade de interações.

A forma de intervenção e interação do Educador Social é permeada pelas imagens sociais que estes profissionais têm sobre crianças e adolescentes, bem como sobre suas famílias. Um estudo realizado com leigos e profissionais do estado do Rio Grande do Sul evidenciou que as imagens sociais negativas de famílias com crianças e adolescentes institucionalizados são mais frequentes se comparados às famílias sem filhos institucionalizados (ZAPPE *et al*, 2016). Esse fato alerta sobre a necessidade de ressignificar as concepções e imagens que a sociedade e, em especial o Educador Social, atribuem às famílias e, por conseguinte, às crianças e adolescentes institucionalizados, pois impactará diretamente no processo de desenvolvimento destes. Nesse sentido, Magalhães (2013) alerta para a necessidade de realizar processos de mediação com as famílias das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento, fato que poderia diminuir os retornos destes às instituições, bem como qualificar as relações familiares.

Uma consequência preocupante que as imagens sociais negativas produzem é o fato de induzir as pessoas a assumirem comportamentos que lhes foram atribuídos e promover estas

---

<sup>16</sup> A partir do edital 01/2010 de concursos municipais do município de Rio Grande/RS o profissional que atua no atendimento e intervenção das crianças e adolescentes é denominado de Educador Social, em substituição ao cuidador e/ou monitor.

expectativas a perpetuação e validação (CALHEIROS *et al*, 2015). A imagem social carregada de preconceitos no ambiente institucional é uma “ferida” que precisa ser tratada. Esta imagem é, sem dúvida, uma herança das instituições que tinham como objetivo a higienização e correção de comportamentos agressivos (CALHEIROS *et al*, 2015).

As instituições são contextos em que a comunidade não transita e pouco conhece, um análogo aos outros contextos de confinamento. No entanto, nesses contextos se encontram crianças e adolescente em processo de formação de suas personalidades expostos a relações frágeis, efêmeras e superficiais com profissionais sem formação contínua para tal tarefa. São circunstâncias que favorecem fatores de risco em detrimento da promoção da resiliência (YUNES, 2015).

Resiliência se constitui em processos que produzem respostas positivas em indivíduos, famílias, grupos ou comunidades. Estas respostas surgem a partir de vivências adversas, crises, dificuldades e resultam na superação destas adversidades promovendo uma evolução pessoal (YUNES, 2015) ou coletiva, quando se trata da resiliência profissional. Esta deve ser analisada sob duas dimensões: individual e coletiva. Cabral (2015) esclarece que a resiliência tem ligação com processos e não é elaborada individualmente, pois o processo se estabelece na relação com outras pessoas significativas. Portanto, ela tem mais conexão com as aprendizagens e competências adquiridas por meio das inter relações positivas e significativas da pessoa com os demais inseridos em seu contexto (MARTINEAU, 1999; YUNES, 2015).

Resiliência profissional são processos que levam pessoas a enfrentarem com superação e transformação as circunstâncias, acontecimentos, conflitos ou episódios adversos que geram diferentes situações de risco em seu ambiente de trabalho. Além de formar e transformar, o que era originalmente risco passa a promover desenvolvimento humano e proteção (de si e de outré). As elaborações dos fatores de proteção envolvem a intra relação e as inter relações, pois acontecem na conjuntura coletiva, mas depende da elaboração individual. Para aumentar as possibilidades de êxito na tarefa de conceituar a resiliência alguns processos chave foram cunhados por Walsh (2005): Sistemas de Crenças; Sistemas de Organização; Padrões de comunicação.

Nesta perspectiva e no intuito de, ao mesmo tempo, ampliar e aprofundar a compreensão do impacto das imagens sociais e crenças nas práticas educativas de educadores sociais no contexto de instituições de acolhimento e na promoção de resiliência profissional propomos uma análise a partir do “olhar ecológico” (BRONFENBRENNER, 1998, 2002). Muitas crianças e adolescentes estão em instituições de acolhimento por razões oriundas de seus microssistemas família, mas este contexto família também é influenciado pelo

macrossistema, no que diz respeito às políticas públicas e à sociedade como um todo. Esta transição de um microsistema para outro é denominado de *Transição Ecológica* por Bronfenbrenner (2002). Conforme o autor, “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (2002, p.22).

O ambiente ecológico é entendido por Bronfenbrenner (2002) como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas e é analisado por meio da interação dos quatro níveis ambientais: micro, meso, exo e macrossistema. Estes sistemas que formam o entorno ecológico do indivíduo, conforme ensina Bronfenbrenner (2002), estão em constante interação. Influenciam e são influenciados uns pelos outros constantemente. O primeiro nível está relacionado ao efeito de influências proximais, ambientais e orgânicas, que advém do interior do indivíduo, de suas características físicas e de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face.

As crianças e adolescentes quando institucionalizados deslocam-se de seu microsistema família para a instituição de acolhimento, que antes era exossistema no seu mapa ecológico. Portanto, passa a ter esse novo microsistema. Esta reorganização do sistema ecológico pode causar insegurança à pessoa em desenvolvimento, independente de idade (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER, 2002). A luz da abordagem Bioecológica de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2002, 2011), a reconfiguração da estrutura ecológica a partir da institucionalização da criança ou do adolescente se compõem da seguinte forma: o microsistema principal passa a ser a instituição de acolhimento. Na associação e interface com a escola, projetos e programas sociais, bem como sua família de origem temos o mesossistema das crianças e adolescentes. O macrossistema compreende os valores da cultura de instituição de acolhimento, ou seja, as concepções, as crenças, as imagens de instituição, de família, o modelo de atuação dos profissionais e da equipe técnica, bem como os recursos que são decorrentes da ideologia e política pública adotada pela administração. Embora, tais aspectos estejam no contexto mais remoto e distal, esses têm um impacto significativo nas intervenções dos profissionais da instituição, ou no microsistema, assim como nos demais contextos do mapa ecológico dos residentes<sup>17</sup>. Trama-se, portanto, uma nova rede humana, nem sempre visível. E, é preciso refletir, discutir, dialogar sobre a influência que todas as pessoas têm, direta ou indiretamente, sobre o residente, pois as suas ações e atitudes impactam, positiva ou negativamente, no seu desenvolvimento biopsicossocial.

---

<sup>17</sup> Os educadores sociais se referem às crianças e aos adolescentes como: acolhidos, abrigados ou residentes.

Estas interações humanas significativas Bronfenbrenner (2002) denomina de *processos proximais* e são motores de desenvolvimento e aprendizagens. Este é um dos componentes da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano. O modelo PPTC destaca quatro núcleos inter-relacionados que estão em constante interação: a pessoa, os processos, o tempo e os contextos. As inter-relações são denominadas pelo autor de díades que evoluem de observacionais para primárias. O autor esclarece que “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (BRONFENBRENNER, 2002 p.46) isto representa uma díade. A díade, explica Bronfenbrenner (2002) é importante, em especial, por dois aspectos: ela constitui um contexto crítico para o desenvolvimento e serve como um bloco construtor básico do microsistema que potencializa a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante.

A díade, conforme já mencionado, na perspectiva psicológica pode assumir três formas funcionais diferentes:

a) díade observacional: se dá quando uma pessoa está prestando atenção cuidadosa e contínua à atividade do outro, que por sua vez, reconhece essa observação. Nas instituições de acolhimento é comum a criança ou o adolescente observar o que o Educador Social realiza com determinado objeto ou a relação deste com outra criança, adolescente; pode ser a postura frente a um diálogo, ou no acompanhamento de uma atividade escolar, na preparação de um lanche, nas relações entre os educadores sociais, destes com a equipe técnica, etc.;

b) díade de atividade conjunta – é aquela em que os dois participantes se percebem como fazendo alguma coisa juntos, porém, não necessariamente estão fazendo a mesma coisa. As ações podem ser complementares. O Educador Social, por exemplo, conta uma história à criança em que relaciona um objeto com um cavalo ou ele próprio é o cavalo. Conforme o enredo segue, a criança monta no cavalo, ou deve fugir dele, persegui-lo, enfim, interagir com o profissional ou com o objeto. Dessa forma, ambos são partícipes da mesma atividade, porém com papéis diferentes.

c) díade primária – é a que continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos. Considera-se que estas díades exercem uma poderosa influência na motivação para a aprendizagem e na orientação do curso do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa. Tomando como exemplo a contação de história acima, dependendo do envolvimento da criança na atividade, ela pode vir a ser uma díade primária, fazendo com que a criança lembre e brinque de forma semelhante, mesmo sem a presença do Educador Social que fazia par na díade de atividade

conjunta. Os diálogos e interações que muitas vezes se iniciam na díade de atividade conjunta, quando significativos, podem vir a ser díades primárias e de grande impacto na vida das crianças e adolescentes institucionalizados.

Percebe-se que cada díade tem suas propriedades, contudo elas podem ocorrer de forma simultânea ou separada. Para que as díades tenham um poder desenvolvimental e se intensifiquem, devem ter certas propriedades que são comuns a todas as díades. Segundo Bronfenbrenner (2002), as propriedades são: reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Essas três dimensões estão fortemente associadas aos processos proximais, promotores de desenvolvimento humano e devem perpassar uma proposta de formação de educadores sociais, para ser efetiva no que tange a promoção de resiliência profissional.

Refletir sobre o impacto destas díades no desenvolvimento das crianças e adolescentes institucionalizados é acreditar que a transição ecológica para esses pode ser promotora de desenvolvimento e de proteção com menor risco psicossocial. Conforme Bronfenbrenner (2002), a transição ecológica é, ao mesmo tempo, uma consequência e um instigador do processo de desenvolvimento e, por isso, é considerada um elemento base no desenvolvimento humano.

A criança ou o adolescente ao ser retirado de sua família ou dos responsáveis, passam do contexto que lhe é familiar e da condição de filho para um novo ambiente, a instituição de acolhimento. Diante dessa nova condição, a de residente ou institucionalizado, formam-se novos processos relacionais, tanto intra quanto inter-relacionais, os quais também são progressivamente alterados em todos os contextos freqüentados pelos residentes, inclusive daqueles que agora está ausente. Dessa forma, é necessário estimular e incentivar as relações recíprocas no contexto das instituições, com equilíbrio de poder e com afetividade, visto que incrementam os processos proximais que são os promotores do desenvolvimento humano (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006).

A *pessoa*, outro componente do modelo PPTC, é percebida segundo suas características biopsicossociais, ou seja, é considerada em seus aspectos biopsicológicos e também naqueles construídos na interação com os ambientes (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Esses autores esclarecem que o *contexto*, terceiro elemento do modelo bioecológico, é analisado por meio da interação dos quatro níveis ambientais: micro, meso, exo e macrosistema. Estes sistemas que formam o entorno ecológico do indivíduo, conforme ensina Bronfenbrenner (2002), estão em constante interação. Influenciam e são influenciados uns pelos outros constantemente. O microsistema é o ambiente mais imediato que nesta

pesquisa é a instituição de acolhimento, e o macrossistema o mais remoto, conforme foi explicitado anteriormente.

O *tempo*, o quarto componente do modelo bioecológico, refere-se às alterações e continuidades que se dão durante o ciclo vital e influenciam o desenvolvimento humano. Este quarto componente pode ainda ser analisado em três níveis: o microtempo, que se refere aos acontecimentos breves do processo proximal; o mesotempo, que diz respeito a intervalos de tempo maiores – dias e/ou semanas – uma vez que seus efeitos cumulativos podem ser significativos ao desenvolvimento. E o macrotempo, que abarca as mudanças na sociedade ampliada, dentro e mediante as gerações, ao longo do ciclo vital da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os processos proximais podem ser potencializadores do desenvolvimento, mas é preciso estar atento e observar as formas de interação da pessoa em desenvolvimento com os seus pares, e, desta, com símbolos e objetos que constituem o(s) espaço(s) no qual ele se encontra. Nesse movimento é fundamental compreender as complexidades das interações diádicas – triádicas e intrafamiliares, mas, também, olhar com cuidado e com a mesma intensidade as interações com outras pessoas em seus diferentes aspectos concretos e simbólicos que representam a rede de apoio social (JULIANO; YUNES, 2010).

### **Percurso metodológico: Método, Participantes e contexto**

Participaram da pesquisa 10 educadores sociais que atuam em instituição de acolhimento mantida e gerenciada por um município da região sul do Rio Grande do Sul. Os participantes tinham em média 40 anos e 7 meses. Nove desses participantes são do sexo feminino e um masculino. Atuam como educadores sociais em média 6 anos.

Aplicou-se um questionário com 20 questões no intuito de identificar as concepções dos educadores sociais sobre criança, instituição de acolhimento (ideal e real), atividades da rotina, sobre formação em serviço, comunicação entre profissionais na instituição e competências do Educador Social. Neste instrumento também foram coletados os dados sociodemográficos dos participantes. Os profissionais deveriam atribuir até 5 características, atributos ou aspectos para cada questão. Para facilitar a compreensão dos participantes e verificar disparidades nas imagens sociais o questionário foi dividido em duas partes: a primeira voltada para as características das crianças e a segunda para os adolescentes.

Os participantes foram convidados para uma reunião na instituição de acolhimento e nesta oportunidade foi solicitado que os profissionais respondessem de forma individual o questionário. Os participantes assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido que os informava sobre a finalidade do estudo, a garantia de anonimato e sigilo das informações, bem como o caráter voluntário da participação e a possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa.

Para a análise dos dados utilizaram-se os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (STRAUSS; CORBIN, 2012; CHARMAZ, 2009) e *software Atlas.ti* (SAN MARTÍN, 2014). Este último é um instrumento que potencializa o trabalho do pesquisador. Todas as respostas foram codificadas e agrupadas por proximidade e termos afins. Os termos que não puderam ser correlacionados com os outros e quando menor ou igual a dois foram desconsiderados. Para os questionamentos que trouxemos para esta discussão, organizou-se uma tabela que aponta os dados mais relevantes de acordo com a frequência.

### **Crenças e Imagens sociais: resultados e discussões**

Os dados serão apresentados em tabelas de acordo com as categorias e depois discutidos qualitativamente. Quanto á categoria características de uma criança e de um adolescente que vive na instituição de acolhimento, os termos mais significativos atribuídos pelos profissionais constam na tabela a seguir e o percentual da segunda coluna representa a quantidade de vezes que foi citado pelos participantes.

Tabela1: Características das crianças e dos dolescentes institucionalizados

<b>Características das crianças</b>	<b>%º</b>	<b>Características dos adolescentes</b>	<b>%º</b>
Carência afetiva	90%	Revoltado	90%
Carente	70%	Arredio	90%
Baixa auto estima	70%	Sem limites	80%
Arredia	70%	Agressivo	80%
Assustada	60%	Questionador	70%
Rebelde	50%	Teimoso	70%
Revoltada	50%	Carente	60%
Acolhedora	40%	Chato	60%
Afetiva	40%	Introvertido	40%
Astuta	30%	Desesperançoso	40%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com o auxílio do software Atlas.Ti

Os termos que apresentam maior atribuição para as características das crianças é “carência afetiva” e para os adolescentes “revoltado” e “arredio”. Podemos observar na tabela que os termos para ambos, crianças e adolescentes, são pejorativos e com espectros negativos, em especial quando relacionados aos adolescentes. Note-se que 60% usaram o adjetivo “chato”. Os termos para as crianças estão relacionadas a ausência de afeto e parece despertar mais compaixão, enquanto que para os adolescentes percebe-se mais questões voltadas para a violência e indisciplina. Os termos de estigmas positivos são pouco representativos, “acolhedora”, “afetiva” e “astuta” para as crianças, e poder-se-ia deduzir que “questionador” e “introvertido” pudessem ser positivos para os adolescentes. Em ambos os casos, a imagem social de crianças e adolescentes em situação de institucionalização é evidenciada pela ausência de vínculos, expectativas e comportamentos pró-ativos.

Estes resultados convergem com os dados do estudo de Zappe *et al* (2016) que informam sobre as imagens negativas associadas às famílias com crianças e adolescentes em situação de institucionalização e famílias de baixo status socioeconômico. Este fato alerta para a necessidade e a importância de discutir o tema com todos os atores e segmentos da sociedade que têm alguma influência sobre o contexto das instituições de acolhimento, em especial com os profissionais que têm contato direto e impactante no desenvolvimento dos residentes. Também para que no mesmo compasso sejam desmistificadas as imagens negativas e para que as crianças e os adolescentes tenham seus direitos garantidos no que tange à convivência familiar e ao desenvolvimento saudável em comunidade (ZAPPE *et al*, 2016).

Se pensarmos na criança ou no adolescente que vive em instituições de acolhimento por dias, meses ou até anos, a estes também são atribuídos rótulos de comportamentos e expectativas de papel. As questões emergem assim: como devem agir em determinadas situações frente às outras pessoas da sociedade com outro status social; qual o papel destes que são considerados institucionalizados e qual sua personalidade? Se por um lado são vistos como vítimas, por outro lado são vistos como filhos de famílias “desestruturadas” (YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007) e, portanto, filhos da delinquência e marginalidade, fadados a isso eternamente como uma “marca” no seu ciclo vital ou pelo menos para próximas gerações.

O conceito de papel envolve uma integração dos elementos de atividade em relação às expectativas sociais. Uma vez que essas expectativas são definidas no nível da subcultura ou da cultura como um todo, o papel, que funciona como elemento do microssistema, na verdade

tem suas raízes no macrossistema (BRONFENBRENNER, 2002). Estudos de Fonseca *et al* (2013), Siqueira e Dell’Aglío (2006) alertam para exiguidade das políticas públicas que, embora tenham melhorado a assistência não protegem a criança de violências as quais está exposta. Assim como a discriminações e pré-conceitos (CALHEIROS *et al*, 2015; CINTRA; SOUZA, 2010).

Desta forma, as diretrizes definidas nas políticas públicas, por exemplo, vão influenciar no trabalho dos profissionais e de toda rede de proteção de crianças e adolescentes. Quando esta é ineficiente impactará no cotidiano nas instituições de acolhimento e no desenvolvimento dos residentes, no que tange a educação, perspectiva de futuro, proteção aos direitos, enfim a uma gama de aspectos relevantes na edificação e no desenvolvimento da pessoa.

Para tanto, no intuito de conhecer as concepções dos profissionais com relação ao seu contexto de trabalho apresentamos a categoria dinâmica da instituição de acolhimento – real e ideal. Segue tabela:

Tabela 2: Instituição de acolhimento: real e ideal

<b>Como é a instituição de acolhimento</b>	<b>%º</b>	<b>Como deveria ser a instituição de acolhimento</b>	<b>%º</b>
Mal necessário	70%	Acolhedora	90%
Muitas regras confusas	70%	Temporário	80%
Temporário	70%	Afetiva	70%
Descanso a pais relapsos	60%	Integração entre todos os funcionários	70%
Espaço interativo	60%	Respeitar a individualidade	70%
Forma de repassar a responsabilidade	50%	Ampla	60%
Precária sem ocupação do tempo livre	50%	Dinâmica	60%
Momento em que a criança percebe que foi abandonada	40%	Regras claras	50%
Oportunidade para estudar e ter vida digna	40%	Com atividades lúdicas e criativas	40%
Despreparada e desmotivada	40%	Crianças e adolescentes agirem de forma conformada	30%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com o auxílio do *software Atlas.Ti*

Os termos mais frequentes na avaliação dos profissionais sobre a concepção da instituição na realidade é: “mal necessário” “muitas regras confusas” e “temporário”. Já com relação ao que seria ideal em termos de instituição de acolhimento: “acolhedora” “temporário”, “afetiva”, “integração entre todos os funcionários” e “respeitar a

individualidade”. Percebe-se a valência negativa na primeira coluna e a perspectiva positiva na segunda coluna.

Estudos de Casas (2010) apontam a crença de que as influências negativas no comportamento e no desenvolvimento de crianças são atribuídas às famílias biológicas. Outro fator relacionado às famílias dos residentes que se encontram institucionalizados revelado por Rosseti-Ferreira *et al* (2012) indica que estas são associadas a adjetivos pejorativos e muito criticados por outros cientistas sociais (Vasconcellos *et al*, 2009) como desestruturadas, disfuncionais e responsáveis pela situação em que se encontram as crianças e os adolescentes. Fato que pode ser atribuído pela falta de informação e contato com estas famílias por parte dos profissionais. Esses dados são consoantes com o estudo de Patias *et al*, (2016) que investigou as imagens sociais de pessoas, inclusive educadores sociais, sobre famílias com filhos em instituição de acolhimento e as características foram predominantemente negativas: desestruturada, carente, afetada por drogas, despreparada.

Estas imagens e concepções negativas com relação à família também foram evidenciadas no presente estudo por meio dos registros: “descanso a pais relapsos, forma de repassar a responsabilidade, momento em que a criança percebe que foi abandonada e oportunidade para estudar e ter vida digna”. São excertos que revelam crenças e concepções relacionadas ao microsistema, mas atreladas ao macrosistema. Embora o macrosistema seja o contexto mais distante ele tem uma forte influência no micro, ou seja, no ambiente em que a pessoa está inserida. Tomando como parâmetro a instituição de acolhimento que abriga crianças e adolescentes, e focando em especial no Educador Social, este antes mesmo do residente se inserir no microsistema instituição terá uma expectativa de quem é, como se portará e qual o seu futuro. Isto porque há uma cultura que permeia a dimensão macro que dita conceitos e prospecta a vida das pessoas. Assim, mesmo que haja um movimento de quebrar pré-conceitos em nível micro, as culturas que o influenciam continuarão no nível macro e o influenciarão. Portanto, qualquer movimento nesse sentido deve ser contínuo, incisivo e permanente.

Nessa linha reflexiva e na tentativa de desarticular algumas normatizações, conceitos, crenças, concepções, rótulos e culturas visando a reconfiguração do microsistema se interpõe a ABDH. Conforme ensina Bronfenbrenner “se queremos mudar comportamentos, precisamos mudar os ambientes” (BRONFENBRENNER, 2002 p.xiii). Para tanto, acredita-se que o caminho possível e eficiente é a formação que privilegia o diálogo, a experiência, conhecimento anterior dos participantes. Assim o modelo experiencial (MARTÍN *et al*, 2009) é uma estratégia utilizada para mediar as formações, e visa a comprometer-se com uma

melhor qualidade das relações no contexto institucional. A formação dos profissionais em serviço e de forma coletiva com foco na promoção da resiliência pode representar o fortalecimento da equipe e a (re)construção das concepções e crenças dos profissionais, assim como a conscientização das suas atribuições e funções voltadas para o seu próprio bem estar e também das crianças e adolescentes institucionalizados.

A seguir apresentamos as informações sobre as categorias: competências necessárias do Educador Social e informações necessárias sobre a rotina, as normas e as questões relacionadas às crianças e aos adolescentes com indicação do percentual que a resposta se repetiu.

Tabela 3: Competências e informações necessárias na Instituição de acolhimento

<b>Competências necessárias do Educador Social</b>	<b>%<sup>o</sup></b>	<b>Informações necessárias sobre rotina, normas e questões relacionadas às crianças e aos adolescentes</b>	<b>%</b>
Ser acolhedor	80%	Estado geral de saúde	90%
Ter responsabilidade	80%	Histórico dos residentes	80%
Ter paciência e motivação	70%	Medicação que devem tomar	70%
Saber trabalhar em equipe	70%	Histórico das doenças dos residentes	60%
Ter comprometimento com a função	60%	Compactuar com todas as regras para agirmos a partir delas	30%
Ter educação e diálogo	60%		
Estar de corpo e alma no trabalho	50%		
Impor limites	50%		
Cumprir promessas feitas aos residentes	40%		
Ser solidário com os problemas dos residentes	40%		

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com o auxílio do *software Atlas.Ti*

Os termos predominantes: “ser acolhedor”, “ter responsabilidade”, “ter paciência e motivação” e “saber trabalhar em equipe” são competências que se referem a questões de organização e comunicação. Assim como, as expressões ter acesso às informações sobre o “estado geral de saúde” e “histórico dos residentes” também estão vinculados ao sistema organizacional e de comunicação da instituição de acolhimento.

Com relação à organização da instituição de acolhimento os educadores sociais não têm reuniões ou encontros formais com regularidade e o contato entre os profissionais é esporádico e rápido, geralmente só nas trocas de turno. A comunicação e a organização formam processos chave para a promoção da resiliência profissional. Refletir e dialogar sobre as problemáticas da instituição e as dificuldades de cada Educador Social é

imprescindível para a melhoria da qualidade de vida destes e daqueles que são atendidos por eles.

Para analisarmos estes registros, é preciso inicialmente entender a *pessoa, que* é um dos núcleos do modelo bioecológico, e para nossa investigação é o Educador Social. Aquele que atua, atende, interage, se inter-relaciona com as crianças e os adolescentes institucionalizados. Portanto, é necessário analisar o participante dessa pesquisa a partir de um cuidadoso “olhar ecológico”. Visto que a o discurso, a palavra, aquilo que dizemos tem íntima relação com a prática, aquilo que fazemos, ou deixamos de fazer. As “palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (BONDÍA, 2002, p.20-21). A palavra é um meio pelo qual nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do ambiente em que estamos inseridos, e, também, o modo como agimos em relação a estas situações (BONDÍA, 2002).

O ambiente de trabalho exerce um forte poder sobre nossa constituição pessoal, e nossas concepções e crenças pessoais influenciam o contexto profissional. Há, portanto uma reciprocidade nesta constituição. E estas por sua vez, recebem influência de todos os sistemas do mapa ecológico que vai desde as micro até as macrossistêmicas, constituída pelos valores, crenças, ideologias, políticas públicas, etc. Os avanços em termos de Políticas Públicas, em específico na legislação brasileira permitiram que tivesse um diferente contexto no que tange as práticas relacionadas ao acolhimento institucional.

Contudo, as cicatrizes oriundas de um tempo e de uma história de violência, abandono e exclusão podem inferir concepções sobre imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados, bem como de suas famílias (MACHADO *et al*, 2016). Portanto, o componente tempo é imprescindível para a compreensão de valores, crenças e culturas transmitidas de forma intergeracional. Esses aspectos se fazem presente no cotidiano das interações e intervenções dos educadores sociais junto às crianças e adolescentes. Alguns profissionais, por exemplo, podem adotar as condutas e posturas de colegas que atuam a mais tempo na instituição, sem saber do porquê destas condutas e posturas. Portanto, será fundamental evidenciar o entendimento dele – o tempo - no nosso estudo, inclusive para compreender e superar possíveis conflitos de gerações quanto às atitudes. Adolescentes institucionalizados, por exemplo, tem comportamentos e ações que para os adolescentes de 20, 30 anos atrás - os educadores sociais - não seria admissível, tolerável. Fato que pode gerar diversos conflitos. Estes, os conflitos, são mais frequentes com os adolescentes do que com as crianças. Observa-se também que os profissionais adotam abordagens diferentes com crianças e adolescentes já no processo de acolhimento.

A seguir os registros sobre a categoria: características do profissional que deve receber a criança - ou o adolescente - na instituição de acolhimento.

Tabela 4: Características do profissional que recebe a criança ou o adolescente

<b>Criança</b>	<b>%</b>	<b>Adolescente</b>	<b>%</b>
Carinhosa	70%	Firme	80%
Sensível	60%	Segura	70%
Educada	50%	Educada	60%
Receptiva	50%	Receptiva	50%
Amistosa	50%	Saber ouvir	40%
Acolhedora	40%	Carinhosa	40%
Segura	40%	Atenciosa	30%
Paciente	30%	Paciente	30%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com o auxílio do *software Atlas.Ti*

Observa-se nos registros que embora em ambas situações os termos se repetem, as características voltadas para as crianças são mais maternas como “carinhosa e sensível” e para os adolescentes aspectos que giram em torno de rigidez como “segura e firme”. Estas concepções se expandem também nas relações díadicas no cotidiano da instituição de acolhimento. As interações e intervenções realizadas pelos profissionais são permeadas por estas compreensões. Os profissionais em relação às crianças nutrem sentimentos mais afetivos o que remete aos estudos de Rousseau (2004) que explica o fato da criança ser inocente, pois o homem nasce naturalmente bom e tudo aquilo que venha a ser compreendido como maldade, pode ser considerado como ação ou influência dos mais velhos.

Já com respeito aos adolescentes os educadores sociais se sentem tão fragilizados e vitimizados quanto eles (SILVA, 2009), pois estão expostos a reações que envolvem agressividade, angústia, revolta, rebeldia e não valorização de si mesmo. Estes sentimentos são comuns, uma vez que, decorrem de sentimentos de abandono (NOAL; NEIVA-SILVA, 2007). Entretanto, os educadores sociais têm papel primordial no fortalecimento e na construção de fatores de proteção para promoção de resiliência dos residentes.

Nos estudos da infância Müller (2010) esclarece que deparamo-nos com a dicotomia: criança em perigo e crianças perigosas. A imagem da Criança em perigo está vinculada a imaturidade, vulnerabilidade, inocência e dependência. Já a criança perigosa envolve a necessidade de socialização contínua, sob pena de ela vir a se tornar um perigo à sociedade.

Embora as duas imagens sejam distintas, ambas estão relacionadas a falta de autonomia, dificuldade de entender sua própria vida. E o adulto é ao mesmo tempo aquele que protege e aquele que (re)educa ou (re)socializa (MÜLLER, 2010).

Contudo, para que o profissional possa ser um tutor de resiliência e promovê-la no contexto institucional este também precisa ter uma fonte de apoio e (in) formação. Nesse sentido, os educadores sociais ao responderem o questionamento sobre a comunicação entre os profissionais da instituição, as respostas em que foram atribuídos mais significado foram: “diálogo”70%; e “trabalho em equipe”60% e menos significado “coleguismo/parceria/reciprocidade” 50%; “regras claras” 40%. Tais aspectos remetem aos processos de comunicação e padrões de organização (WALSH, 2005) inerentes à resiliência em famílias e fazemos a analogia com outros grupos, como o dos profissionais que atuam em instituições de acolhimento.

Um componente potente na promoção da resiliência profissional é a afetividade, elemento relativo aos processos proximais. Trata-se da capacidade do ser humano estabelecer relações e vínculos e transcender sua individualidade (BRONFENBRENNER, 2011) e encontrar nesta relação uma fonte de apoio para superação de conflitos. Vale destacar que se o profissional não aprende a importância da afetividade na relação para a evolução pessoal e também para o desenvolvimento das crianças e adolescente possivelmente não fará esforço para aplicá-lo. É portanto, por meio de formação contínua que ele poderá potencializar estas aprendizagens e a resiliência profissional.

Na categoria Formação as respostas com relação às temáticas de maior importância e relevância para a função do Educador Social foram: “mediação de conflitos”60%; “reciclagem pessoal/ organização institucional”50% e fazer “leitura corporal dos residentes para entender seus comportamentos”40%, aspecto que chamamos de linguagem corporal. São temas que devem estar inseridos em processos de formação para que possamos celebrar mudanças mais significativas nos comportamentos e conseqüentemente no ambiente de trabalho.

### **Considerações Finais**

Os excertos deste estudo são oriundos de respostas de profissionais que atuam em uma instituição de acolhimento, no entanto coadunam com os resultados de outras pesquisas sobre imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados realizados com várias pessoas,

profissionais e leigos (ZAPPE *et al*, 2016; WENDT, 2016; MACHADO *et al*, 2016) fato que nos leva a confiar na extensão de sua credibilidade. Também revelam a necessidade de resignificar concepções, pré-conceitos, percepções e crenças acerca de criança, adolescente, instituição de acolhimento, atividades da rotina, formação, comunicação entre profissionais na instituição e competências do Educador Social.

Os estigmas negativos e pejorativos dos educadores sociais em relação à criança e ao adolescente são prejudiciais para o desenvolvimento e expectativas de futuro destes atores, que geralmente são relegados a meros coadjuvantes no cenário de suas vidas. Enfatizando a ideia de que a criança necessita de cuidados e proteção e o adolescente de orientação e disciplina. Estas crenças e imagens conduzem as práticas educativas na instituição de acolhimento. Resignificar estes conceitos e imagens para versões mais positivas é o que se deseja para que os acolhidos possam protagonizar suas ações no contexto institucional e projetar um amanhã mais profícuo. Estes feitos só serão possíveis se os profissionais entenderem tal mudança como salutar para o ambiente da instituição.

O predomínio de imagens negativas por parte dos profissionais é preocupante, pois estes interagem diretamente com os acolhidos. Se, por um lado o sentimento de medo e insegurança com relação aos adolescentes não é profícuo, tampouco o sentimento de pena e compaixão com relação às crianças (PATIAS *et al*, 2016). Os profissionais que têm contato com famílias que têm filhos em instituição de acolhimento devem ter como norte sentimentos de respeito às diversidades, compreensão das dificuldades, confiança mútua, despir-se de pré-conceito, e expectativas negativas (MARTINS, 2014; MORÉ; SPERANCETTA, 2010; SILVEIRA; YUNES, 2010) que são evidenciadas no microsistema, mas são influenciadas também pelo macrosistema.

O impacto macrosistêmico nas interações e intervenções no microsistema ficou evidente, pois envolve questões como ideologia, políticas públicas, crenças, valores que embora estejam elencadas no contexto mais distal tem potente influência no contexto mais próximo. Para minimizar os efeitos é imprescindível organizar movimentos que possam ir na contramão desta lógica. Sugerimos como uma possibilidade impactante um processo de formação que vise a promoção da resiliência profissional. Tal proposta deve envolver todos os profissionais que atuam dentro do contexto da instituição de acolhimento e (re)move, molibiza, (re)constrói os sistemas de crenças dos educadores sociais para que estes possam atuar no sentido de promover os mecanismos de proteção em favor dos residentes.

Como os próprios dados apontam os profissionais têm a percepção de que é preciso uma mudança na instituição. O diálogo e o trabalho em equipe são elementos principais desta

proposta, aspectos que elegemos como fundantes de um processo formativo, no qual cada profissional possa falar e ser ouvido. E a partir das trocas de experiências e vivências resignificar valores e conceitos com relação aos residentes nos parece um caminho possível para uma mudança. Tal mobilização também implicaria os mecanismos de proteção que potencializam a resiliência profissional.

## Referências

ASSIS, S.; FARIAS, L. **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan -Abr 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 05 de janeiro 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Porto Alegre: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/RS, 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8069 .htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8069.htm)>. Acessado em 10 maio 2013.

BRASIL, MP. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País . Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. *In*: W. DAMON (org.), **Handbook of child psychology**. New York, NY: John Wiley & Sons, v.1, p. 993-1027, 1998.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21<sup>st</sup> century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v.9, p.115-125, 2000.

CALHEIROS, M. M., GARRIDO, M. V., LOPES, D., e PATRÍCIO, J. N. Social images of residential care: How children, youth and residential care institutions are portrayed? **Children and Youth Services Review**, 55, 159–169., 2015. doi:10.1590/S0102-79722000000100010

CABRAL, S. Marcas de resiliência ou sobre como tirar leite de pedra. *In*: CABRAL, S. & CYRULNIK, B. (orgs.) **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: casa do psicólogo, 2015.

CASAS, F. Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. **SIPS – Revista interuniversitaria de pedagogía social**, vol. 1, n. 17, p. 15-28, 2010. Disponível em: <[http://upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/viewFile/43/39](http://upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/viewFile/43/39)>. Acesso em: 02 julho 2016.

CAVALCANTI, L.I.C.; CORRÊA, L.S. Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.494-517 maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/10.pdf> Acesso em: 15 de abril 2015.

CHARMAZ, K. A. **Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CINTRA, A. L.; SOUZA, M. Institucionalização de crianças: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. **Revista Mal-Estar e subjetividade**, vol. 10, n.3, p. 809-833, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482010000300006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482010000300006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 abril. 2016.

COSTA, A. **Um estudo sobre o impacto das (des)conexões entre o ambiente escolar e o ambiente institucional na vida de crianças e adolescentes institucionalizados**. 2005. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande, 2005.

CRUZ, R. **Uma nova vida na mesma vida** : um estudo de caso de reinserção familiar. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

FONSECA, F. F.; SENA, R. K. R.; SANTOS, R. L. A.; DIAS, O. V.; COSTA, S. M. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 31, n. 2, p. 258-264, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v31n2/19.pdf>>. Acesso em: 18 agosto 2016.

FREITAS, D.D. **Infâncias em situação de acolhimento**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, 110f. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1771/1/Debora%20Duarte%20Freitas.pdf> . Acesso em 03 mai. 2016.

GUEDES, C.F.; SCARCELLI, I.R. Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. **Psicologia & Sociedade**. [online]. vol.26, n.spe, pp.58-67. 2014. ISSN 1807-0310. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500007>.

JULIANO, M.C.; YUNES, M.A. M. A Bioecologia do desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas n.37, p. 347 - 379, set/dez., 2010

JULIANO, M.C. **Rede Família: uma Tecnologia Social e seu diálogo com a promoção de Resiliência Comunitária e a Educação Ambiental**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MACHADO, Mônica Sperb; SCOTT, Juliano Beck; SIQUEIRA, Aline Cardoso. Crianças institucionalizadas e suas famílias de origem: as imagens sociais e seus reflexos na garantia de direitos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 3, n. 6, 2016. Edição Especial UFSM

MAGALHÃES C.M.C; CAVALCANTI, L.I.C.; PONTES, F.A.R.; SILVA, S.S.C.; CORRÊA, L.S. (org.) **Contextos ecológicos do desenvolvimento humano I**. Belém: Paka – Tatu, 2011a.

MAGALHÃES C.M.C., COSTA, L. N.,CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v.21, n.3, p. 818-831, 2011b.

MAGALHÃES, L. The Heterogeneity of the Socio-Educative Mediation in the Intervention with Debilitated Families: Cases in Study. **Mediterranean Journal of Social Sciences MCSEER Publishing**, Rome-Italy. Vol 4 No 11 October 2013. Disponível em: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1284/1313> Acesso em: 12 de Nov.2016.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTÍN, J. C.; MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; BYRNE, S.; RODRIGUEZ, B. R.; RODRÍGUEZ, G. Programas de educación parental. **Intervención Psicosocial**, v.18, n.2, p. 121-133, 2009.

MARTINS, S. Diferentes olhares para a família de crianças e adolescentes. In L. Costa, M. Penso, & M. I. Conceição (Eds.), **Abordagem à família no contexto do Conselho tutelar**. São Paulo: Ágora, PP 71-82, 2014.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”**. 1999. Tese de Doutorado, The University of British Columbia, 1999.

MARZOL. R. M. **Um estudo sobre os cuidadores das instituições de abrigo e o papel de proteção das suas interações com crianças e adolescentes institucionalizados**. (Dissertação não publicada), 2009. Universidade Federal de Rio Grande, 2009.

MARZOL, R.M.; BONAFÉ, L.; YUNES, M.A.M. As Perspectivas de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Sobre os Cuidadores Protetores. **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 3, p. 317-324, jul./set., 2012

MORÉ, C.. L. O. O.; SPERANCETTA, A. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, v.22, n.3, p.519-528, 2010.

MÜLLER, F.(org). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOAL, J.; NEIVA-SILVA, L. Adoção, adoção tardia e apadrinhamento afetivo: intervenções em relação a crianças e ao adolescentes vítimas de abandono e institucionalizadas. *In: HUTZ, C.S. (org). **Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade***. São Paulo: Casa do Psicólogo 2007.

PATIAS, N.D.; GARCIA, N.M.; DELL'AGLIO, D.D. Imagens sociais sobre famílias com filhos em instituição de acolhimento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology (IJP)** Vol., 50, No. 2, pp. 215-224, 2016.

PIETRO, A.T. **A ecologia da violência sexual contra crianças e adolescentes: redes de proteção e uma intervenção positiva**. 2013. 197f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, 2013.

PISKE, E. L. **As práticas ambientais nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse?** Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)- Universidade Federal de Rio Grande – FURG, 2016

PRADA, C. G. ; WILLIAMS, L. C. de. Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. IX, n.1, p.63-80, 2007.

RIZZINI, I. **Do confinamento ao acolhimento** - Institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: desafios e caminhos. CNPq/ Ministério da Saúde, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; ALMEIDA, I. G.; COSTA, N. R. A.; GUIMARÃES, L. A; MARIANO, F. N.; TEIXEIRA, S. C. P.; SERRANO, S. A. Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Situações de Abandono, Violência e Rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 25, n. 2, p. 390-399, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a21v25n2.pdf>>. Acesso em: 02 de dezembro 2016.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAN MARTÍN, D. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.16, n.1, p.104-122. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>. Acesso em 20 de abril, 2016.

SANTOS, M. F.; BASTOS, A. C. S. Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: resignificando trajetórias de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 45-52, 2002.

SILVA, G. H. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, 479-493, set./dez, 2009.

SILVA, E. R. da. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. *In: SILVA, E. R.da (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil***. Brasília: IPEA, 41-70, 2004.

SILVA, E. R. A. ; AQUINO, L. M. C. **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária**. Brasília: IPEA, 2005. Acesso em 02 de novembro,

2008, em [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_11/ENSAIO3\\_Enid.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_11/ENSAIO3_Enid.pdf)

SILVEIRA, S.,; YUNES, M. A. Interações do ambiente judiciário e famílias pobres: Risco ou proteção às relações familiares? **Psicologia em Revista**, 16(1), 180-198 , 2010. doi: 10.5752/P.1678-9563.2010V16N1P180

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, vol. 18, n.1, p. 71-80, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>>. Acesso em: 24 abril 2016.

SIQUEIRA, A. C., ZOLTOWSI, A. P., GIORDANI, J. P., OTERO, T. M., ; DELL'AGLIO, D. D. Processo de reinserção familiar: estudo de casos de adolescentes que viveram em instituição de abrigo. **Estudos de Psicologia**, 15(1), 07-15, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98907/000822102.pdf> Acesso em 30 de abril de 2014.

SIQUEIRA, A.C.; MASSIGNAN, L.T.; DELL'AGLIO, D.D. Reinserção familiar de adolescentes: processos malsucedidos. **Paidéia** set.-dez., vol. 21, nº. 50, 383-391, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/11.pdf> Acesso em: 09 de março de 2015.

STRAUSS, A; CORBIN, J. Bases de la investigación cualitativa. **Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia. 2012

VASCONCELOS, Q. A., YUNES, M. A. M., ; GARCIA, N. M. Um estudo ecológico sobre as interações da família com o abrigo. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 19(43),221-229, 2009. doi:10.1590/S0103-863X2009000200010

ZAPPE, J.G.; YUNES, M.A.M. Mattar; DELL'AGLIO, D. D. Imagens Sociais de Famílias com Crianças e Adolescentes: Impacto do *Status* Socioeconômico e da Institucionalização. **Pensando Famílias**, 20(1), jul., pp.83-98, 2016.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo, SP: Roca, 2005.

WENDT, B. **Imagens sociais atribuídas a jovens institucionalizados e a instituições de acolhimento**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 79 pp.2016

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 197-218, 2004.

YUNES, M. A. M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In: MURTA, S.G.; FRANÇA, C.L.; BRITO, K. ; POLEJACK, L. (Org.). **Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção**. 1ª ed.Novo Hamburgo: Synopsis, p. 93-112, 2015.

YUNES, M. A. M., GARCIA, N. M. ; ALBUQUERQUE, B. de M. Monoparentalidade, Pobreza e Resiliência: Entre as Crenças dos Profissionais e as Possibilidades da Convivência Familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n.3, p. 444-453, 2007.

*A vida tem sua própria sabedoria.  
Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata.  
Quem tenta ajudar o broto a sair da semente o destrói.  
Há certas coisas que têm que acontecer de dentro para fora.*

Rubem Alves

## 6. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: A LINGUAGEM CORPORAL COMO MECANISMO DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA PROFISSIONAL

### Resumo

O estudo apresenta o desenho de um programa de intervenção organizado e desenvolvido seguindo os passos propostos pela metodologia experiencial. O objetivo desse programa de intervenção foi proporcionar uma formação continuada de educadores sociais que atuam numa instituição de acolhimento governamental, tendo com foco os mecanismos de proteção para a promoção da resiliência profissional. O modelo metodológico experiencial balizou a formação permanente de 10 educadores sociais, em sessões temáticas estruturadas. Organizado em 4 módulos de 14 sessões, o programa empregou estratégias pedagógicas aliando as experiências do grupo com foco nas emoções e sentimentos expressados pelos envolvidos. A tônica das atividades foi planejada com base na linguagem corporal, em atividades lúdicas e dinâmicas de discussão. Para a análise das informações da pesquisa qualitativa utilizamos a Teoria Fundamentada nos Dados e o *software Atlas-Ti*. As vivências da corporeidade individuais e coletivas na implementação do programa indicaram a possibilidade de mudanças que ampliaram as formas de expressão dos educadores através da linguagem corporal. O potencial dessa proposta de intervenção se destaca pelo direcionamento e oportunidade de identificar os fatores de risco e transformá-los em fatores de proteção potencializando o papel dos trabalhadores como educadores sociais e da resiliência profissional em contexto de risco.

**Palavras Chave:** Resiliência. Linguagem corporal. Educador Social. Formação. Programa de Intervenção.

## SOCIAL EDUCATORS TRAINING PROGRAM: BODY LANGUAGE AS A MECHANISM FOR THE PROTECTION AND PROMOTION OF PROFESSIONAL RESILIENCE

### Abstract

The study presents the design of an intervention program organized and developed following the steps proposed by the experiential methodology. The objective of this intervention program was to provide ongoing training of Social Educators working in a government host institution, focusing on protection mechanisms to promote professional resilience. The experiential methodological model was the permanent training of 10 Social Educators, in structured thematic sessions. Organized in 4 modules of 14 sessions, the Program used pedagogical strategies combining the experiences of the group with a focus on the emotions and feelings expressed by the participants. The main activities were planned based on body language, ludic activities and discussion dynamics. For the analysis of the qualitative research information we use the Grounded Theory and the *Atlas-Ti software*. The individual and collective corporeal experiences in the implementation of the program indicated the possibility of changes that expanded the forms of expression of educators through body language. The potential of this intervention proposal is highlighted by the direction and opportunity to identify the risk factors and transform them into protection factors, enhancing the role of workers as social educators and professional resilience in a risk context.

**Keywords:** Resilience. Body language. Social educator. Formation. Intervention Program.

## **Introdução**

Estudos realizados em instituições de acolhimento (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004; COSTA, 2005; PRADA; WILLIAMS, 2007; MARZOL, 2009; JULIANO; YUNES, 2014; CRUZ, 2010; FREITAS, 2012; PISKE, 2016) sob a perspectiva da criança e do adolescente e também do profissional que atua neste contexto revelam a urgência e emergência de processos formativos que se preocupem com a qualificação profissional do Educador Social<sup>18</sup> que interage com os acolhidos. Contudo, nenhum estudo foi encontrado que tenha voltado seu foco especificamente para a formação destes profissionais, tampouco para a promoção da resiliência em contexto profissional. Para tanto, evidencia-se neste artigo o desenho de um programa de formação de educadores sociais que utiliza a linguagem corporal como tônica nas interações dialógicas.

A contribuição da linguagem corporal como promotora de mecanismos de resiliência em situações individuais caracterizadas pela percepção subjetiva de riscos será apresentada no estudo, através do desenho de um Programa de intervenção. Este foi aplicado a educadores sociais que atuam numa instituição de acolhimento governamental num município do sul do Rio Grande do Sul. As sessões foram organizadas e desenvolvidas a partir da metodologia experiencial, que aliaram a linguagem corporal como mecanismo de proteção para a promoção da resiliência profissional. O objetivo do programa com foco nos educadores sociais foi o de promover a resiliência profissional por meio do olhar Bioecológico sobre as relações e interações no intuito de melhorar a qualidade das relações no ambiente da instituição de acolhimento.

### **A linguagem pela via corporal como tônica da formação dos educadores sociais e promotora de resiliência no contexto profissional**

Situações de crise podem gerar conjunções e comportamentos ambivalentes. Vários estudiosos reconhecem a resiliência como um fenômeno comum e presente no

---

<sup>18</sup> Educador Social é o profissional que atua na instituição de acolhimento no atendimento e cuidado das crianças e dos adolescentes. Tal termo foi adotado a partir do edital de concurso/2010 no município de Rio Grande/RS. Os profissionais reconhecidos pelos termos anteriores: monitor ou cuidador serão considerados neste estudo também como educadores sociais. O termo Educador Social aparece no texto com as iniciais maiúsculas, pois é um destaque que daremos por ele ser o protagonista desta pesquisa.

desenvolvimento de qualquer ser humano (MASTEN, 2014). Outros destacam a necessidade de cautela no uso “naturalizado” do termo (MARTINEAU, 1999; YUNES, 2015). A resiliência, conforme os autores supracitados, muda no decorrer do tempo, de acordo com a cultura, dos contextos e pela forma como as pessoas percebem e significam diversos acontecimentos. Por conseguinte, esclarecem que a resiliência não é uma característica inata do indivíduo, ou seja, ninguém nasce resiliente, mas desenvolve-se essa capacidade à medida que se é exposto a enfrentamento de adversidades e se reage de modo positivo. Assim, esses conflitos tornam-se verdadeiros exercícios de crescimento, reflexão e evolução pessoal (MASTEN, 2014; MARTINEAU, 1999; YUNES, 2015).

Numa tentativa de síntese, podemos afirmar que a resiliência se refere a processos que produzem respostas positivas, exitosas e prospectivas em indivíduos, grupos ou comunidades. Tais respostas emergem diante de crises, desafios e dificuldades, de forma a resultar em superação de situações adversas, evolução e fortalecimento pessoal, após vivências de experiências negativas e sofridas. Sendo assim, a resiliência não se relaciona a um estado de felicidade ou euforia, nem tampouco de apatia ou acomodação passiva. Portanto, tem mais relação com as aprendizagens e competências adquiridas a partir das relações e interações positivas entre o indivíduo, seus pares e demais elementos do contexto em que está inserido (MARTINEAU, 1999; YUNES, 2015).

A resiliência tem ligação com processos e não é elaborada isoladamente e individualmente. Portanto, para que a resiliência se efetive, é preciso haver relações e outras pessoas significativas (CABRAL, 2015) na composição da ecologia de vida e da convivência da pessoa, grupo ou comunidades. É o que definem alguns autores sul-americanos ao fazerem referência à resiliência comunitária: "condição coletiva para superar desastres e situações de adversidade maciça e construir sobre elas" (OJEDA *et al*, 2007, p. 35). A resiliência comunitária pode ser exemplificada a partir da experiência de grupos de pessoas que vivenciaram uma tragédia em comum e procuram juntos, estratégias e mecanismos para minimizar o sofrimento (JULIANO; YUNES, 2014). Essas concepções e construções sobre os mecanismos promotores da resiliência dão suporte para refletir sobre o impacto e operacionalização no contexto profissional e pessoal de formação de professores, dentre outros profissionais. Assim, o cenário pode ser considerado como uma possibilidade de crescimento pessoal, de ajuda mútua e estratégias relacionais que podem oportunizar um espaço de reflexão sobre sua própria prática e seus anseios, suas aflições, seus fantasmas, dentre outros elementos de interferência psíquica negativa.

As crises institucionais podem exercer um poder destrutivo na autoconfiança dos educadores sociais e, por consequência, atingir profundamente aqueles que vivem em instituições (CAPUL; LEMAY, 2003), no caso desse estudo, as crianças e adolescentes. Esses acontecimentos podem causar cicatrizes que desestabilizam a equipe. Por outro lado, assim como resiliência familiar está relacionada a processos que possibilitam as famílias a saírem fortalecidas em situações de crise ou estresse crônico, acionando os processos-chaves (WALSH, 2005; YUNES, 2003, 2015), pode-se fazer a mesma analogia com processos de resiliência a serem ativados em contexto profissional de risco. Para tanto, é preciso lançar mão de estratégias que possam possibilitar e promover tais processos-chave, como por exemplo, um Programa de formação.

Alguns pesquisadores (BARUDY; DANTAGNAN, 2005 e 2010; MARZOL, 2009; MARZOL; BONAFÉ; YUNES, 2012) alertam para a necessidade das instituições de acolhimento realizarem trabalhos em equipe, na qual cada profissional pode nutrir o grupo com apoio e recebê-lo, impactando diretamente na sua condição biopsicossocial. A instituição que não for capaz de cuidar de seus profissionais e oferecer programas de autocuidado pode vir a provocar danos aos profissionais e também às crianças e aos adolescentes que são atendidos por eles (BARUDY; DANTAGNAN, 2005). Oriente e Souza (2007), citam a falta de formação especializada, o despreparo emocional e a falta de aprimoramento profissional que podem vir a comprometer ações mais eficientes no que se refere aos cuidados para aqueles sujeitos que justamente precisariam dele num momento de vulnerabilidade e fragilidade: os acolhidos<sup>19</sup>.

Apostamos na mediação pela via corporal na formação dos educadores sociais como uma importante aliada às práticas psico-corporais resultantes do convívio dialógico, cooperativo, interativo e dinâmico das relações, sendo potencializadas pela dimensão protetiva que promove a resiliência profissional frente a situações inesperadas de risco psicossocial. Autores que se dedicam ao estudo dos saberes e da formação de educadores chamam a atenção para a importância da linguagem corporal e da implicação desta no processo de comunicação interpessoal (NEGRINE, 1998; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005).

Um dos propósitos da Formação dos educadores sociais foi mobilizar os profissionais a (des)construírem e (re)significarem (in)certezas, (pré) conceitos, valores, princípios, atitudes, posturas, crenças já cristalizadas e promover o diálogo para fortalecer o grupo no que

---

<sup>19</sup> Os termos acolhidos e residentes referem-se às crianças e aos adolescentes que se encontram em instituição de acolhimento.

tange a práticas positivas e protetivas junto aos residentes. O trabalho foi inspirado nos estudos de Walsh (2005), que aponta alguns processos norteadores da resiliência familiar que julgamos aplicáveis ao contexto das instituições de acolhimento. São eles: padrões de organização; sistemas de crenças e valores; processos de comunicação. Os processos chave e dimensões, apontados por Walsh, descrevem elementos e indicadores que possibilitam ao indivíduo lutar e enfrentar os obstáculos, bem como seguir a vida com mais amor e afeto e amplificar estes sentimentos aos que lhe cercam.

Contudo, é prioritário que mecanismos de mediação protetores auxiliem na superação das vulnerabilidades. Por isso, argumentamos que a resiliência pode ser potencializada se o indivíduo tiver o efetivo apoio de outras pessoas ou instituições, como os familiares, os amigos, os colegas e segmentos da rede de apoio social. Por meio de vínculos afetivos e das relações promotoras de desenvolvimento (WALSH, 2005), enfatizamos o elemento relacional do conceito, ou seja, que todos os indivíduos têm a capacidade de desenvolver a resiliência ao longo da vida, se encontrar relações significativas, de apoio e de afeto nos momentos de sofrimento (YUNES, 2015).

Até aqui foi possível argumentar que a resiliência tem a ver com processos, e não é inata ou elaborada isoladamente por um indivíduo. Portanto para que a resiliência se efetive é preciso haver relações e outras pessoas significativas (CABRAL, 2015). Estudiosos da temática apontam que alguns processos são chave para potencializar a resiliência, e, entre eles, o aspecto humor chama a atenção por ser um elemento construtor e possibilitar, em meio a névoa ou escuridão que nos encobre num momento de profundo estresse e ofusca a nossa visão, enxergar algum aspecto positivo. Alguns autores apontam para esta “luz” que pode representar a esperança quando tudo parece estar perdido e isso tem profunda relação com a resiliência (VANISTENDAEL, 2013). O Humor é um dos aspectos que tem estreita relação com a psicologia positiva (PALUDO; KOLLER, 2007; YUNES, 2003), pois enaltece as potencialidades e virtudes dos seres humanos e a capacidade de encarar as situações de forma otimista e positiva. Essa atitude e postura nos parecem imprescindíveis dentro do contexto institucional, para superação das múltiplas histórias de adversidades que se apresentam no cotidiano. Portanto, apostamos no eixo do humor criativo e positivo como mais um elemento chave para a promoção da resiliência, em especial da resiliência profissional.

No autodesenvolvimento, no que diz respeito ao ato de ser/estar em processo de resiliência, está imbricada a possibilidade de promover saúde mental, cuidados e ações frente às situações conflitantes e danosas que podem ir se apresentando ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, reiteramos a importância de refletir sobre a

contribuição da linguagem corporal como promotora de mecanismos de resiliência em situações individuais caracterizadas por percepção subjetiva de riscos.

A resiliência ainda é um conceito permeado por ceticismo por carecer de metodologias claras e rigorosas para identificá-la (YUNES, 2015). A complexidade do construto requer uma ausculta apurada e aprimorada do pesquisador. Considerando que o contexto de investigação é de risco, foi necessário promover uma formação enaltecendo relações. Foi preciso pensar no impacto do programa ao mobilizar o sujeito para uma transformação ao envolver o corpo. Embora algumas concepções cartesianas tentem nos convencer do contrário, apostamos na formação, tendo como tônica as vivências incluindo a via corporal. Na rotina frenética do dia a dia, muitas vezes nos ocupamos tanto com as atividades cotidianas, sejam elas profissionais ou pessoais, que não há, ou não nos damos tempo para refletir sobre nossas atitudes e ações.

A formação que se utiliza da via corporal permite e potencializa, pelo grau de envolvimento, pensar, refletir, analisar e entender as atitudes, tomadas muitas vezes pela pessoa, sem ponderar sobre suas consequências. Propomos um espaço em que o Educador Social possa refletir sua própria conduta, numa atitude introspectiva, percebendo seus desejos, limites, expectativas e decepções nas relações com os outros, com os objetos e com o espaço que lhe rodeia. Momentos em que oportunizamos vivências corporais aos participantes ao integrar o prazer do movimento com a disponibilidade corporal, essas facilitadoras da comunicação verbal e psicomotora (NEGRINE, 1998; 2002) e propulsoras da resiliência profissional.

Partimos do princípio de que, antes de trabalhar com o outro é imprescindível o autoconhecimento, em especial, por meio da corporeidade, propiciando uma nova via de impressão e expressão. Para explicar o termo corporeidade citaremos Merleau-Ponty (1994), o qual considera o corpo como sendo o ponto de vista sobre o mundo. É pelo corpo que o ser humano adquire consciência do mundo e de si mesmo, a percepção da objetividade e da subjetividade. O corpo é, portanto, o organismo de relação e reflexão sobre o ambiente e sobre si próprio.

A forma de perceber o mundo e seus fenômenos está ligada diretamente à sociedade e à cultura. Por meio desta percepção não se pode afirmar que a razão do ser está estruturada biologicamente, uma vez que o corpo pode ter os mesmos componentes biológicos, porém a percepção de mundo através do seu espaço vivido pode torná-lo diferente. Assim, a percepção, mediante a corporeidade, também é social e culturalmente modelada, porque a

corporeidade entende que o ser humano é um ser único, estruturado por meio de suas vivências. (MERLEAU-PONTY, 1994)

O Educador Social, por diversas razões, esquece que esse corpo é relacional e deve ser entendido em sua totalidade, jamais segmentado em padrões motores, psicossociais, cognitivos. Melucci (2004) afirma que ninguém pode dizer o que sentimos em nosso corpo; cada um de nós é o único que pode falar de si mesmo, usando o próprio corpo. O autor relembra Merleau-Ponty que corrobora com esta linha de raciocínio quando trata da realidade vivida e da realidade percebida que passa através do corpo, questionando: de que forma vamos compreender o corpo do outro se não entendermos primeiro o nosso? Entendemos que não há uma ordem, mas uma prioridade, ou seja, a compreensão de si passa pela compreensão do outro, mas não que essa se sobreponha. O processo de compreensão de si é dinâmico e constante. Também é evidente que não é possível fragmentar ou subdividir os sujeitos, antes pelo contrário, o que desejamos é a compreensão da unidade, da totalidade.

Essa forma de pensar afirma Kurylak (2009), convoca para a discussão o pensamento latino, sobre o lugar que é ocupado pelo homem, dos filósofos gregos, ou seja, o significado dado ao homem quer em relação à alma ou apoiando-se na natureza. As reflexões sobre esta última deram origem a novas maneiras de conceber o homem em qualquer uma das áreas. Valorizar a preocupação consigo mesmo e a experiência pessoal são partes de uma afirmação constante do eu em relação ao mundo. Afirmação consoante com a Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2002, 2011) que balisou e conduziu essa proposta de formação.

### **Da crise e reflexão à idealização: o Programa para a Formação dos educadores sociais e a sua criação**

Os educadores sociais que atuam na instituição de acolhimento enfrentaram em meados de 2013 uma situação de tensão devido a uma rebelião de um grupo de adolescentes. Tal situação fragilizou e desestabilizou a equipe de trabalho. O acontecimento desencadeou uma série de estratégias por parte da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social. Uma das maneiras foi buscar o apoio da universidade através do programa de extensão Centro de Referências em Atenção às Famílias (CRAF)<sup>20</sup> e solicitar em caráter de urgência uma

---

<sup>20</sup> CRAF – Centro de Referência em Apoio às Famílias é um núcleo de estudos, ensino e intervenções vinculado ao curso de direito da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

formação para os profissionais no intuito de amenizar o impacto negativo e assim, trabalhar com os educadores sociais para o enfrentamento de outras situações semelhantes.

Para tanto, a equipe do CRAF iniciou a partir de setembro de 2013 encontros para discussão e informação dos participantes sobre temáticas referentes ao cotidiano da Instituição de Acolhimento: práticas de acolhimento, desenvolvimento na infância e na adolescência, violência, relações intra e interpessoais, comunicação, entre outros. Os encontros perduraram até início de 2016 quando a partir da análise dos dados e de avaliações constatou-se que a estrutura da formação voltada para estes profissionais deveria ser outra. Momento em que se começou a tomar forma o Programa de Formação de educadores sociais e equipe técnica, estendendo a participação a todos os profissionais que atuam no contexto.

### **O Programa: um retrato da elaboração e execução**

Os módulos e sessões do Programa foram inspirados nos Programas de Educação Parental (MARTÍN *et al*, 2009; RODRIGO *et al*, 2012), bem como apoiados nos projetos e ações já desenvolvidos pelo núcleo de pesquisa CRAF, quais sejam: mediação de conflitos, prevenção à violência, educação parental, formação de educadores sociais e psicomotricidade relacional. Cada módulo e sessão foram coordenados por um mediador vinculado a um dos projetos do CRAF. Todos foram acompanhados pela primeira autora desta pesquisa, fato que foi extremamente positivo para perceber a evolução e encadeamento dos encontros.

Compreendemos a importância do papel do mediador, por isso, participaram do programa de formação os pesquisadores do Centro de Referência em atendimento às famílias com conhecimento teórico prático em mediação com grupos e clareza sobre os objetivos do programa e necessidade dos participantes. A função do mediador foi imprescindível para o sucesso do programa, ao construir conhecimento juntamente com o grupo e incentivar constantemente a iniciativa pessoal e reforçar os sentimentos de competência de cada um dos participantes. O mediador também tem o importante papel de estimular o diálogo e a busca de consenso, além de oferecer pistas e não respostas prontas para que os envolvidos encontrem uma resolução ao problema em debate e mudança quando necessário. Um fator igualmente positivo é sugerir ideias e práticas alternativas para que os educadores sociais encontrem padrões de condutas e intervenções protetivas às crianças e aos adolescentes. Outro aspecto relevante foi a presença de duas pessoas na mediação dos encontros para compartilhar os desafios de mediar a dinâmica do grupo e de mediadores e de partilhar as impressões na

---

implementação das sessões. Para a participação dos educadores sociais na formação, contamos com uma equipe de 5 acadêmicos que interagiram com as crianças e os adolescentes por meio do brincar, de atividades lúdicas e cooperativas.

A proposta seguiu a sistemática de um programa de modelo experiencial (MARTÍN *et al*, 2009) no que tange a forma como as atividades foram organizadas, administradas, bem como o tempo de duração. O Programa não teve a intenção de levar teorias e informações prontas ou pré-estabelecidas, mas foram desenvolvidas a partir de histórias fictícias que envolveram situações do cotidiano das instituições, história e consequência, dramatizações, que fogem de uma proposta de transmissão de conhecimento. A ideia sensibilizou os participantes à reflexão a partir de estratégias que contemplaram a mobilização de crenças e de valores por meio de atividades que priorizaram o lúdico, a cooperação, a linguagem corporal, a busca da unidade e da coesão nos objetivos.

Antes de prosseguir é importante compreender que o lúdico ou a ludicidade, componente fundamental no Programa de formação tem na sua essência o divertimento. Fato que potencializa a capacidade do indivíduo de se envolver de forma intensa, provocando entusiasmo devido ao seu caráter prazeroso. Isso provoca uma motivação que gera um estado de euforia e vibração canalizando as energias da pessoa de tal forma que esta se esforce intensamente para alcançar o objetivo proposto. Portanto, são acionadas as funções fisiopsico-neurológicas que estimulam as funções mentais e corporais envolvendo o indivíduo de forma integral (BELO; SCODELER, 2013).

O caráter lúdico nas atividades do modelo experiencial potencializou o envolvimento dos profissionais. Visto que o modelo não tem a pretensão de informar teorias, técnicas ou verdades, mas dialogar com os envolvidos a partir de seu cotidiano, da sua bagagem de conhecimento, das suas crenças e das situações do seu contexto. Portanto, foi a partir do conhecimento experiencial que construímos novos conhecimentos, (MARTÍN *et al*, 2009), em especial, quando se trata de programas voltados para as dificuldades e carências dos grupos, que precisam ser pautados ao compartilhar experiências entre os participantes, no caso entre os educadores sociais e os mediadores.

A intenção da utilização desse modelo é o comprometimento com a mudança, com a transformação (MARTÍN *et al*, 2009) para uma melhor qualidade das relações no contexto institucional. A participação ativa de todos em todas as etapas do processo, atuando em prol de resultados positivos, valorizando as boas práticas ou que vem dando certo na opinião do grupo e buscando melhorias na qualidade de vida dos envolvidos, bem como potencializar a

qualidade dos atendimentos e interações com as crianças e os adolescentes (GARCIA; YUNES, 2012). Tais dimensões são consistentes com elementos conceituais da resiliência.

Para estimular as diversas percepções sensoriais dos participantes foi necessário utilizar várias estratégias metodológicas. Em todos os encontros se privilegiava uma das técnicas a seguir: a) trabalhos em duplas ou em pequenos grupos com questões para debate ou elaboração de uma solução para um determinado problema fictício; b) estudo de caso a partir de uma descrição detalhada de uma situação concreta; c) representação de situações imaginárias onde as pessoas expressem suas emoções e reações; d) debates em grupo no qual um deve defender uma ideia e o outro assume o papel de oposição; e) discussão dirigida: discutir o tema com todos a partir de uma questão, imagem ou notícia; f) fantasia guiada: pedir aos participantes que imaginem uma situação determinada a qual vai sendo descrita pelo mediador. Ao mesmo tempo dá indicações de aspectos para reflexão; g) Vídeo ou Fórum a partir dos quais se analisa um tema; h) Jogos cooperativos, onde o grupo deve se unir para atingir um objetivo em comum; i) Narrar história a partir de imagens (RODRIGO *et al*, 2012). A linguagem corporal e a dimensão lúdica fizeram parte do planejamento em todos os encontros.

Os participantes foram nove educadores sociais e a coordenadora que atuam na instituição de acolhimento governamental, que são mantidas e gerenciadas pelo município. Estes educadores são da faixa etária de 26 a 57 anos – média de 40,7 anos - sendo nove do sexo feminino e um do sexo masculino. Eles atuam em média há 6 anos em instituições de acolhimento. Três deles ingressaram na profissão há mais de 13 anos, quando o modelo de acolhimento era outro, onde permaneciam internas as crianças e/ou adolescentes vítimas de violências juntamente com os adolescentes em conflito com a lei. Eles eram acolhidos no Centro Municipal da Criança e do Adolescente (CEMCA) o que permeou muitas discussões e problematizações.

Para a implementação do programa de intervenção foi indicada <sup>21</sup>uma instituição de acolhimento de um município do extremo sul do RS, onde atuam 12 profissionais: uma coordenadora, uma assistente social, uma psicóloga – que compõe a equipe técnica - e 9 educadores sociais. A equipe está organizada nos três turnos, sendo os turnos manhã e tarde de 6 horas e de 12 horas o turno noturno, de acordo com a demanda da instituição (PPP, 2001<sup>22</sup>). O intuito do programa foi de envolver todos os profissionais que atuam na instituição, para tanto, em reunião com o grupo, fizemos um levantamento para verificar o

---

<sup>21</sup> A instituição foi indicada pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social.

<sup>22</sup> Plano Político Pedagógico da Instituição de Acolhimento aprovado em 2001.

melhor horário. Acordamos que os encontros seriam no turno vespertino, visto que era o horário com maior disponibilidade do grupo de profissionais. Dos membros da equipe técnica somente a coordenadora da instituição manifestou interesse em participar da formação.

Os instrumentos para a coleta de dados foram: a) Observações realizadas no decorrer dos encontros; b) áudios – todos os encontros foram gravados; c) filmagens – os momentos que eram pautados pela expressão corporal foram filmados; d) fotos – vários momentos foram registrados por meio de fotos; e) formulários – em cada sessão os participantes preenchiam questões pertinentes a temática do encontro; f) diário de campo – após, os encontros os mediadores registravam observações, acontecimentos significativos em um diário de campo; g) memoriais descritivos – os participantes ao final dos encontros tinham que fazer o registro das emoções, percepções, dificuldades, facilidades, enfim dos acontecimentos e sentimentos mais relevantes; h) compromisso Pessoal – ao final de cada encontro os profissionais deveriam fazer o registro de algum compromisso pessoal a ser executado no decorrer daquela semana em prol da criança e/ou do adolescente, alguma tarefa, atividade exequível até o encontro seguinte, quando era retomado para verificar se havia sido cumprido ou não, e em caso negativo era proposto a reflexão individual sobre qual foi o empecilho.

O programa foi organizado em 4 módulos, cada um composto por 3 sessões, bem como a sessão zero e a de encerramento do programa. Entretanto, as sessões de número 3 de cada módulo foram atividades que os educadores sociais realizaram com as crianças e os adolescentes institucionalizados. E a partir da elaboração de um memorial sobre a repercussão da atividade puderam relatar a experiência ao grande grupo. Cada uma das 10 sessões presenciais teve a duração de aproximadamente 2 horas, conforme acompanhamos a seguir:

**Tabela1:** Programa de Formação de educadores sociais e equipe técnica

<b>Módulos</b>	<b>Sessão Zero</b>
<b>Módulo 1: Os Processos Proximais nas relações dos educadores sociais</b>	Sessão 1 – Desmistificando crenças: acolhimento e o estabelecimento de vínculos.
	Sessão 2 – Práticas Inclusivas: a sensibilidade do Educador Social frente às necessidades da criança e do adolescente.
	Sessão 3 – Os conflitos e as conseqüências no desenvolvimento humano.
<b>Módulo 2: Mediação de conflitos e reflexões sobre os princípios para o cuidado</b>	Sessão 1 – O conflito como uma oportunidade de evolução do profissional e de promoção de fatores protetivos para a criança e o adolescente
	Sessão 2 – A comunicação nas inter-relações: reflexões sobre regras e limites para as crianças e os adolescentes
	Sessão 3 – As Tecnologias: possibilidades e limites
<b>Módulo 3: Diálogo protetivo no ambiente institucional</b>	Sessão 1 – Práticas educativas afetivas e seu impacto no desenvolvimento humano
	Sessão 2 - Sexualidade, Gênero e Diversidade
	Sessão 3 – Atividade prática - Diálogo e interação entre/com as crianças, os adolescentes e os Educador Social
<b>Módulo 4: (Re) conhecendo os “nós” da rede social</b>	Sessão 1 – Descobrimo a rede e sua importância para a criança e adolescente.
	Sessão 2 – A relação da instituição de acolhimento com a escola.
	Sessão 3 – Tecendo Possibilidades nas inter relações
	Encerramento

Fonte: organizada pela equipe do CRAF

Cada sessão foi composta por: a) 1ª atividade: impessoal (20min); b) 2ª atividade: pessoal (20min); c) 3ª atividade: estratégias – Linguagem corporal (30min); d) 4ª atividade: Linguagem corporal de sensibilização relacional (20min); e) 5ª atividade: feedback e compromisso pessoal (10min). Tal organização permite envolver o participante de forma gradativa e facilitar a exposição de suas ideias em duplas, em pequenos ou no grande grupo. O tempo informado é aproximado.

## Resultados e Discussões – O desenho e a realização do Programa a várias “mãos”

Os fatores de risco que apontaremos fazem parte do cotidiano destes profissionais e se referem ao microsistema instituição de acolhimento: imprevisibilidade, falta de apoio, dificuldade na comunicação, deficiência na unidade, insuficiência do trabalho em equipe, falta de coesão de princípios, valores, objetivos. O ambiente institucional é vulnerável, instável, imprevisível e, para que seja um ambiente de proteção e de desenvolvimento positivo e protetivo, requer dos profissionais improviso, flexibilidade, iniciativa e otimismo. O Programa de formação que se utiliza da dialogicidade, da linguagem corporal, da metodologia experiencial pode potencializar estes aspectos fortalecedores promovendo a resiliência profissional o que vai melhorar a qualidade do ambiente de trabalho e, por conseguinte, refletir nas interações positivas dos profissionais e dos residentes.

A partir da Inserção Ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2003) realizada na instituição de acolhimento com interação e observações de 2013 a 2015 percebemos os riscos, aos quais os profissionais que ali atuavam eram e estavam expostos. Fato que nos motivou a estudar resiliência profissional ao investigar suas nuances e conexões com a linguagem corporal contando com a metodologia experiencial. Nessa linha reflexiva Krueger (2002, 2001), corrobora quando afirma que algumas experiências corporais são especialmente positivas ao vincular o indivíduo com sua realidade corporal, potencializando que ele se aceite e reconheça suas fragilidades. Assim, maneja suas vulnerabilidades podendo transformá-las em fatores de proteção.

O modelo experiencial tem como premissa o diálogo e a escuta (MARTÍN *et al*, 2009). Ouvir o relato do colega e refletir sobre a experiência dele pode ser uma estratégia para empoderar o profissional. Isso o encoraja a enfrentar situações adversas semelhantes ou oportuniza um repertório de conhecimento para enfrentamentos futuros. Remete-se assim a uma postura solidária e empática, de se colocar no lugar do outro e tentar compreender o que o outro sentiu. O diálogo, a escuta e a vivência de situações que tragam à tona dificuldades pessoais em um espaço seguro e orientado para tal finalidade pode representar a possibilidade de passar de uma condição passiva frente às situações adversas para outra ativa. Nessa nova condição, a pessoa passa a operar os sentimentos, emoções e transformá-los em mecanismos de proteção edificantes fundamentais para os aspectos da resiliência profissional. Fato que coaduna com os processos proximais propostos por Bronfenbrenner (2011) e é potente em termos de resiliência profissional.

A teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011) foi nosso suporte para a elaboração dos módulos e das sessões. As temáticas elegidas como prioridade, a partir dos dados coletados com o grupo, foram ora polêmicas provocando muitas discussões e divergências e ora de concordância e coesão do grupo de participantes. Entretanto, o mediador nos encontros precisava intervir nas discussões para provocar a reflexão do grupo, ponderar diante do que estava sendo exposto e analisar as diversas perspectivas, garantindo a dialogicidade do coletivo e que cada um dos participantes pudesse expor suas ideias e escutasse o colega.

No primeiro encontro denominado Sessão Zero os mediadores explicaram ao grupo o funcionamento do Programa e justificaram a escolha das temáticas, do método experiencial e da linguagem corporal. Inicialmente, surgiu uma preocupação com a negatividade das falas dos participantes com relação a proposta de formação e, em especial, pelo fato de ter em seu bojo a linguagem corporal. Não é novidade que implicar o corpo em uma relação de aprendizagem exige uma doação e requer um envolvimento maior do profissional quando comparado a outros modelos de formações em que lhe é exigido somente a escuta e oralidade. Além disso, a linguagem corporal, em muitas situações, é mais contundente e clara se comparada a expressão oral.

No primeiro módulo abordamos os Processos Proximais nas relações dos educadores sociais. Como já mencionado, o Programa foi calcado na teoria Bioecológica e esta apresenta o modelo Pessoa, Processo, Tempo e Contexto (PPTC), dando ênfase especial aos processos proximais da pessoa, das interações do indivíduo em seus contextos, num determinado tempo e que são fundamentais no desenvolvimento humano. A resiliência é considerada um dos sistemas de desenvolvimento humano (MASTEN, 2014).

No Módulo em questão, tratamos de crenças, de princípios e de concepções que são preeminentes em situações de acolhimento, vínculos, compreensão sobre necessidades da criança e do adolescente. A temática do impacto dos conflitos interpessoais na instituição de acolhimento encerrou esse módulo. Esta temática pode contribuir para que o Educador Social compreenda que os conflitos fazem parte do desenvolvimento humano e quando bem administrados podem ser saudáveis para a pessoa que o vivenciou.

No segundo módulo discorreremos sobre a mediação de conflitos e reflexões sobre os princípios para o cuidado. As discussões centraram-se sobre visualizar o conflito como uma oportunidade de evolução do profissional e de promoção de fatores protetivos para a criança e o adolescente e a relevância da comunicação nas inter-relações para o estabelecimento de regras e limites dentro do contexto de trabalho.

Os participantes constataram que é difícil a compreensão de que o problema pessoal incomoda a ele próprio, mas ao outro também, embora em intensidades diferentes. Geralmente atribuímos a sensação de vitimização a nós e não ao outro. Faz-se necessário que ambas as partes compreendam que é preciso encontrar um ponto em comum, que não prevaleça somente a vontade de um ou de outro, mas a partir do diálogo encontrar solução em que ambas vontades e desejos sejam considerados. Portanto, o Educador Social pode fazer uso das ferramentas da mediação para entender e trabalhar seus conflitos, bem como os conflitos das crianças e dos adolescentes e a partir destes fortalecer as relações.

No terceiro módulo o diálogo protetivo no ambiente institucional provocou os profissionais a refletirem sobre as violências, rótulos e pré-conceitos vivenciados pelos acolhidos que motivou a sua institucionalização. Além disso, suas práticas educativas e a questão de gênero e sexualidade nas relações com as crianças e os adolescentes. As discussões revelaram a falta de informação e a força esmagadora dos pré-conceitos inerentes ao sistema de crenças (WALSH, 2005) dos educadores sociais sobre suas intervenções. Aplicou-se uma atividade que relacionava vários direitos e deveres das crianças com base no ECA<sup>23</sup> solicitando que os profissionais informassem se estes eram mito ou verdade. A maioria dos participantes (80%) respondeu mito nas informações relacionadas aos deveres dos acolhidos e nas falas reafirmaram a crença de que o ECA só atribuiu direitos às crianças e aos adolescentes isentando-os dos deveres. Fato que é inverídico.

Outro ponto que evidenciou o pré-conceito é a insegurança dos profissionais com relação aos residentes que são soro positivo para HIV. Embora tenham sido orientados por profissionais da saúde do município sobre as formas de contágio e tranquilizados com relação à manipulação da criança ou do adolescente que apresente a síndrome, alguns deles se recusam a atender e cuidar destes acolhidos. Fato que reforça que os pré-conceitos e as crenças sobressaem ao conhecimento científico.

No quarto módulo propusemos o (re) conhecimento da rede social que deveria acolher e proteger a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade e risco social (YUNES; SZYMANSKI, 2001; JANCZURA, 2012). Compreender as relações da instituição de acolhimento com os demais componentes desta rede. Para tanto, solicitou-se em uma das atividades que o grupo organizasse a rede de proteção da criança e do adolescente. Dois aspectos nos alertaram: a falta de conhecimento dos profissionais sobre os diversos setores da

---

<sup>23</sup> O ECA foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. É o conjunto de normas brasileiras que tem como objetivo a proteção integral da criança e do, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

rede de proteção e a carência na comunicação, organização e da conexão desta estrutura. Conforme relato dos profissionais há pouco diálogo entre a instituição de acolhimento e outros contextos da rede como: a escola, o posto de saúde, o conselho tutelar, o centro de atendimento psicológico, que são microssistemas freqüentados pelos acolhidos, alguns com regularidade. O grupo concluiu que não é uma rede de proteção e sim, setores de atendimento e mesmo assim deficiente.

Na sessão de encerramento, em uma das atividades, provocamos os participantes a caracterizar a função de Educador Social, os atrativos da função e a retribuição, além de caracterizar o local de trabalho. O que se destacou foi a positividade das respostas. Os aspectos mais evidentes quanto as características do Educador Social são: ser pró-ativo, sensível, dinâmico, flexível, solidário, compreensível, educado, carinhoso e humano. Aspectos que revelam a clareza que o profissional tem da sua função e de suas atribuições e do impacto destas no desenvolvimento daqueles que precisam ser acolhidos, protegidos e educados por eles.

Quanto aos atrativos da função merecem destaque as respostas: ser mãe e receber carinho. Já em relação a retribuição nenhum dos participantes informou um valor monetário, o foco eram valores sentimentais como: aprender, partilhar conhecimentos, reconhecimento, gratidão. Nessas respostas se percebe a valorização que o profissional atribui a afetividade dispensada a eles pelos acolhidos. Dado que vem ao encontro dos estudos realizados em instituição de acolhimento por Marzol, Bonafé e Yunes (2012) e Santos e Bastos (2002) que revelaram a reciprocidade na valorização da afetividade entre crianças/adolescentes e os profissionais. Ambos acreditam que o afeto nas inter-relações é extremamente positivo.

Quando caracterizaram seu local de trabalho também prevaleceu o olhar positivo: local aprazível com todas as características de um lar, casa ampla, arejada, iluminada, bem mobiliada. Tal resultado pode evidenciar o sentimento de pertencimento do profissional ao seu local de trabalho que também é um espaço de cuidar e educar crianças e adolescentes. Os autores Berdoulay e Entrikin (2014) explicam que a percepção do lugar é subjetiva e considera, as relações, representações, sentimentos e emoções que estabelecemos com esse meio.

Todas as atividades foram planejadas previamente como é de exigência para a estruturação de um Programa. No entanto, algumas foram ajustadas ou alteradas devido as demandas que surgiam no decorrer dos encontros. A positividade, a abertura ao diálogo, a escuta do outro, o desejo de conhecer a história, a experiência do colega foram uma crescente no programa. Compreendemos assim que, o desenho de um Programa de formação em

contexto de risco precisa ser flexível e estar atento a todos os indícios que possam promover aspectos relacionados a resiliência profissional.

No contexto da instituição, ao analisarmos com as “lentes” das emoções, as adversidades são diversas: conflitos e enfrentamentos entre os profissionais e destes com as crianças e os adolescentes; lentidão nos atendimentos relacionados à saúde; famílias ausentes; sentimentos de abandono; histórias de vulnerabilidade; rebeliões, precariedade na comunicação da rede – que deveria ser - de proteção, desvalorização profissional, etc. Contudo, não significa de forma alguma que são insuperáveis. Pelo contrário, a quantidade e variabilidade das adversidades podem significar o fortalecimento dos mecanismos promotores da resiliência.

Cada adversidade superada pode significar mais solidez nas inter-relações e fortalecimento para o enfrentamento da próxima situação adversa. A superação ou a fragilidade da pessoa diante das situações vai depender muito mais das estratégias utilizadas para o enfrentamento do que da qualidade ou quantidades de adversidades. A linguagem corporal, neste sentido, tem papel importante, visto que é ao mesmo tempo um meio de comunicação com o outro e de percepção deste outro. Por exemplo, pela expressão facial ou postura corporal podemos ter fortes indícios de como está o nosso colega e expressar sentimentos a ele. Para tal leitura é preciso treinar o olhar e a compressão deste precioso canal de comunicação.

É pelo corpo que o ser humano adquire consciência do mundo e de si mesmo: percepção da objetividade e da subjetividade. O corpo é, portanto, o organismo de relação e reflexão sobre o ambiente e sobre si próprio, é a expressão da corporeidade. A percepção explica Merleau-Ponty (1994), pode ser considerada uma “porta aberta a vários horizontes”. Contudo, esta “porta” é “giratória”, e quando se visualiza uma das faces a outra estará oculta. Portanto, a face que se mostra ou a percepção que tenho de uma determinada situação, circunstância ou objetivo vai ser influenciada pelas emoções do momento, pelos dados da cultura, de experiência anteriores e do movimento. Ideias que concatenam com a teoria Bioecológica (BRONFENBRENNER, 2011).

A forma de perceber o mundo e seus fenômenos está ligada diretamente à sociedade e à cultura. Por meio desta percepção não se pode afirmar que a razão do ser está estruturada biologicamente, uma vez que o corpo pode ter os mesmos componentes biológicos. Porém, a percepção de mundo através do seu espaço vivido pode torná-lo diferente. São as diversas influências dos distintos ambientes que constituem o sujeito, para além da sua bagagem genética. Assim, a percepção, mediante a corporeidade, também é social e culturalmente

modelada, porque a corporeidade entende que o ser humano é um ser único, estruturado por meio de suas vivências (MERLEAU-PONTY, 1994). Estas compreensões eram latentes no decorrer do planejamento do Programa de formação, visto que os participantes são oriundos de diferentes contextos sociais, distintas experiências profissionais anteriores, diversas formações e faixa etária. Reiteramos que são elementos do modelo PPTC de Bronfenbrenner (2011) que precisam ser considerados e analisados.

A partir da análise dos processos proximais constituintes e constituídos no contexto de investigação constatou-se que um dos aspectos mais dolorosos para os profissionais era conhecer a história das crianças e dos adolescentes motivadora do seu acolhimento. Alguns profissionais relataram que lembravam muito de alguns fatos vividos por eles na infância ou na adolescência. Walsh (2005) alerta que a desordem psicofísica pode aumentar quando elementos estressantes cotidianos reativam recordações e emoções negativas do passado (WALSH, 2005). Portanto, é preciso ter cautela ao provocar a pessoa a relembrar fatos dolorosos. “Mexer nas feridas” pode ser danoso ao desenvolvimento, não se deve negar o que foi vivido, mas sim compreender e tornar-se reflexivo e positivo diante dos fatos. Pode parecer paradoxal e é essa medida que exige grande esforço e sensibilidade do Educador Social. É importante saber aguardar a necessidade de cada um para externar seus conflitos internos. Para esse momento o profissional deve estar atento e fazer o papel de mediador, utilizando-se dessa situação como oportunidade, para além de estabelecer um vínculo, orientar e apoiar a criança e o adolescente numa relação de afetividade e apoio.

Já explicamos que o modelo experiencial parte da experiência, do conhecimento e das vivências do grupo, fato que pode desencadear muitos relatos de conflitos interpessoais. Na tentativa de minimizar ou sanar estes conflitos frente às situações inesperadas, a linguagem corporal potencializou mecanismos de proteção com vistas à promoção de resiliência. Diante disso, episódios traumáticos e dolorosos foram encarados sob outra ótica, podendo ser transformados em verdadeiras lições de vida, resultando numa forma de proteção ao estado físico, cognitivo e comportamental. Sendo assim, para potencializar a resiliência, foi preciso reconhecer os próprios conflitos em uma vivência corporal em ambiente de segurança e proteção para refletir e enfrentá-los.

## **Considerações Finais**

A linguagem corporal aliada ao método experiencial se tornou um mecanismo de proteção para solidificar vínculos e promover resiliência profissional em situações de risco. A linguagem corporal foi identificada pelos educadores sociais como uma possibilidade de estreitar vínculos inter-pessoais entre os profissionais e destes com os residentes. Estas estratégias concatenadas em um Programa de Formação privilegiaram as vivências cooperativas, o diálogo, a troca de experiência, o (re)agir sobre seus dilemas internos e conflitos, sendo aliadas nas possibilidades de trazer processos de resiliência pela via corporal.

A resiliência profissional é a expressão da pessoa em enfrentar uma circunstância, um acontecimento, um conflito ou um fato adverso, em que é exposta a uma situação de vulnerabilidade ou de risco no seu ambiente de trabalho ou relacionada a ele e poderá superar de forma a transformar esse episódio em fator de proteção. Para aumentar as possibilidades de êxito nessa tarefa, são necessários alguns processos chave (Sistemas de Crenças; Sistemas de Organização; Padrões de comunicação) e mecanismos (Linguagem corporal, coesão, apoio de um ou mais colegas, trabalho em equipe; positividade, humor positivo), sendo fundamentais no contexto de trabalho.

A vivência de conflitos e adversidades pode representar a construção de um vocabulário protetivo e que influenciará de forma positiva nas adversidades vindouras. As percepções e introjeções dos impactos das adversidades são individuais, no entanto, podem ser potencializadas quando divididas, compartilhadas ou vividas em um grupo, como em um contexto de trabalho. Com a aplicação do programa de formação foi possível identificar os fatores de risco no contexto das instituições de acolhimento e, cooperativamente os educadores sociais puderam transformar em fatores de proteção e promover a resiliência profissional. Esse exercício de averiguar com os atores sociais do ambiente as dificuldades e as fragilidades do papel foi fundamental para a (re)construção coletiva e fortalecimento de potencialidades.

Na resiliência profissional enfatizamos o aspecto relacional do conceito (Walsh, 2005, Yunes, 2015), no qual, todos os profissionais têm a possibilidade de amplificar a resiliência ao longo da vida profissional. Entretanto, esta será potencializada através de processos formativos permanentes, se os profissionais tiverem apoio e compreensão de colegas, e construirão interações permeadas pelo olhar positivo, coesão do grupo de trabalho em momentos de conflitos e de adversidades. Na instituição de acolhimento a partir de encontros formalizados como por exemplo, o Programa de formação, para organização e comunicação do grupo de trabalho, aspectos como a coesão, o apoio e fortalecimento da equipe, a

linguagem corporal, o humor criativo e positivo podem ser potencializados e, por conseguinte a resiliência profissional neste contexto de trabalho.

## Referências

BARUDY, J.; DANTAGNAN, M. **Los desafíos invisibles de ser madre o padre**. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental. Barcelona: Gedisa, 2010.

\_\_\_\_\_. **Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia**. Barcelona: Gedisa, 2005.

BELO, F.; SCODELER, K. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo psicanalítico**. vol.45 no.1 Rio de Janeiro jun. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382013000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100007) Acesso em: 04 de abril, 2016.

BERDOULAY, Vincenti; ENTRIKIN, Nicholas. **Lugar e Sujeito: Perspectivas Teóricas**. In.: MARANDOLA, Eduardo Jr.; HOLZER, Werther.; OLIVEIRA, Livia de.; Qual o espaço do lugar 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CABRAL, S. Marcas de resiliência ou sobre como tirar leite de pedra. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (orgs.) **Resiliência: como tirar leite de pedra**. São Paulo: casa do psicólogo, 2015.

CAPUL, M.; LEMAY, M. **Da Educação à Intervenção Social**. 1º vol. Porto. Porto Editora, 2003.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, p. 515-524, 2003.

COSTA, A. **Um estudo sobre o impacto das (des)conexões entre o ambiente escolar e o ambiente institucional na vida de crianças e adolescentes institucionalizados**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal de Rio Grande, 2005.

CRUZ, R. **Uma nova vida na mesma vida** : um estudo de caso de reinserção familiar. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

FREITAS, D.D. **Infâncias em situação de acolhimento**. 2012. 110f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 110F.2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1771/1/Debora%20Duarte%20Freitas.pdf>. Acesso em 03 mai. 2016.

GARCIA, N.M.; YUNES, M.A.M. **Educação parental**: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a educação ambiental. Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

JULIANO, M.C.; YUNES, M.A.M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente e Sociedade**. [online]. 2014, vol.17, n.3, pp.135-154. ISSN 1809-4422. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009> Acesso em: 12 de julho de 2016.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos ; Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012

KRUEGER, D.W. Body Self: Development, Psychopathologies and Psychoanalytic Significance. **Psychoanalytic Study of Child**, 56, 238-262, 2001.

\_\_\_\_\_. **Integrating Body Self and Psychological Self**: creating a new history in psychoanalysis and psychotherapy. Nova lorque: Brunner-Routledge, 2002.

KURYLAK, E. L. **A formação pessoal do educador pela via corporal** : uma inovação pedagógica. Dissertação de mestrado em Educação – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

MARTÍN, J. C.; MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; BYRNE, S.; RODRIGUEZ, B. R.; RODRÍGUEZ, G. Programas de educación parental. **Intervención Psicosocial**, v.18, n.2, p. 121-133, 2009.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience**: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”. Tese de Doutorado não-publicada, The University of British Columbia, 1999.

MARZOL. R. M. **Um estudo sobre os cuidadores das instituições de abrigo e o papel de proteção das suas interações com crianças e adolescentes institucionalizados**. (Dissertação não publicada), 2009. Universidade Federal de Rio Grande, 2009.

MARZOL, R.M.; BONAFÉ, L.; YUNES, M.A.M. As Perspectivas de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Sobre os Cuidadores Protetores. **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 3, p. 317-324, jul./set., 2012

MASTEN, A. S. **Ordinary magic: Resilience in development**. New York, NY: Guilford, 2014.

MELUCCI, A. **O jogo do EU**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NEGRINE, A. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- OJEDA, E.N.S.; LA JARA, A.; MARQUES, C. Resiliência Comunitária. *In*: HOCH, C.; ROCCA, S. **Sofrimento, Resiliência e Fé** - Implicações para as relações de cuidado. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2007, 97p
- ORIONTE, I. ; SOUZA, S. M. G. Viver em abrigo: com a palavra, a criança. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 2(1), São João del-Rei, Mar./Ag., 2007. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/12artigo.pdf> Acesso em: 12 de Nov.2014.
- PALUDO, S.S.; KOLLER, S. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, v.17, n.36, p. 9-20, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf> Acesso em: 31 de outubro de 2014.
- PISKE, E. L.; YUNES, M. A. M. **Instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse?** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2016.
- PRADA, C. G. & WILLIAMS, L. C. de. Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. IX, n.1, p.63-80, 2007.
- RODRIGO, M. J. Promoting positive parenting in Europe: new challenges for the European Society for Development Psychology. **European Journal of Developmental Psychology**, 7(3), 281-294, 2010.
- RODRIGO, M. J., ALMEIDA, A., SPIEL, C., ; KOOPS, W. Introduction: evidence-based parent education programs to promote positive parenting. **European Journal of Developmental Psychology**, 9(1), 2-10, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VANISTENDAEL, S. La vida no nos sonrío: reflexiones sobre El humor, La resiliencia y La espiritualidad. *In*: VANISTENDAEL, S.; GABERAN, P.; HUMBEECK, B.; LECOMTE, J.; MANIL, P.; ROUYER, M. **Resiliencia y humor**. Barcelona: Editora Gedisa, 2013.
- WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo, SP: Roca, 2005.
- YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

YUNES, M. A. M. Psicologia Positiva e Resiliência: foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.8, n. esp., p.75-84, 2003

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 197-218, 2004.

YUNES, M. A. M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In: MURTA, S.G.; FRANÇA, C.L.; BRITO, K.; POLEJACK, L. (Org.). **Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção**. 1ª ed. Novo Hamburgo: Synopisis, p. 93-112, 2015.

*A resiliência não é, absolutamente, uma história de sucesso,  
é a história da briga de uma criança empurrada para a morte  
que inventa uma estratégia para voltar à vida;  
não é o fracasso anunciado desde o começo do filme,  
é o desenrolar imprevisível, com soluções surpreendentes,  
muitas vezes romanescas.*

Boris Cyrulnik

## 7. RESILIÊNCIA PROFISSIONAL EM CONTEXTOS DE RISCO: O IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES SOCIAIS

### PROFESSIONAL RESILIENCE IN RISK CONTEXTS: THE IMPACT OF A TRAINING PROGRAM FOR SOCIAL EDUCATORS

#### Resumo

O artigo aborda questões relativas a resiliência profissional no desenvolvimento de uma intervenção com educadores sociais. A ação formativa foi concebida para potencializar a positividade da intervenção e possibilitar mudanças significativas nas concepções e práticas dos profissionais com seus pares e com as crianças e adolescentes acolhidos. Com a triangulação das metodologias: Inserção Ecológica, Modelo experiencial, Teoria Fundamentada nos Dados e *Atlas.ti* emergiram as seguintes categorias temáticas: Rotina Institucional, Comunicações interpessoais e Práticas de cuidado. O Programa identificou as dificuldades do exercício profissional e possibilitou aos educadores sociais: potencializar suas capacidades de comunicação interpessoal por meio de diálogo; demonstrar mais motivação, esperança e credibilidade no trabalho em equipe; prospectar projetos de futuro para as crianças e os adolescentes; interagir de forma mais humorada; dar maior presença ao componente lúdico e afetivo; valorizar e compreender a linguagem corporal; mostrar maior interesse no trabalho do colega e demonstrar afetividade com os pares. Tais fatores são reconhecidos elementos de proteção e essenciais para a constatação de resiliência profissional em situações de risco. Conclui-se, portanto que a intervenção proposta obteve sucesso.

**Palavras Chave:** Educador Social; Resiliência; Bioecologia. Metodologia Experiencial

#### Abstract

The article addresses issues related to professional resilience in the development of an intervention with social educators. The training action was designed to enhance the positivity of the intervention and enable significant changes in the conceptions and practices of the professionals with their peers and with the children and adolescents received. With the triangulation of methodologies: Ecological Insertion, Experiential Model; Grounded Theory and *Atlas.ti* the following thematic categories emerged: Routine, Interpersonal Communications and care of practices. The Program identified the difficulties of professional practice and enabled social educators to: enhance their interpersonal communication skills through dialogue; Demonstrate more motivation, hope and credibility in teamwork; Prospecting future projects for children and adolescents; Interact in a more humorous way; Give greater presence to the playful and affective component; Valuing and understanding of body language; Show greater interest in the work of the colleague and demonstrate affectivity with peers. Such factors are recognized as elements of protection and essential for the establishment of professional resilience in situations of risk. It is concluded, therefore, that the proposed intervention was successful.

**Keywords:** Social Educator; Resilience; Bioecology. Experienced Methodology

#### Introdução

A qualidade dos cuidados oferecidos pelas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por motivos de exposição ao risco tem mobilizado vários setores em defesa dos direitos deste público. Há pesquisas focadas no ambiente de atendimento institucional, em especial no que tange aos seguintes tópicos: rotinas; diretrizes de funcionamento; impacto da institucionalização na infância e na adolescência; relação com a família; relação instituição escola; o perfil dos institucionalizados; constituição da identidade do Educador Social<sup>24</sup>, papel do monitor ou cuidador, capacitação e informação a estes profissionais (MARZOL; BONAFÉ; YUNES, 2012; COSTA 2005; MORÉ; SPERANCETTA, 2010; YUNES, MIRANDA; CUELLO, 2004; PRADA; WILLIAMS, 2007; SILVA, 2004; SILVA; AQUINO, 2005; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006; SIQUEIRA, MASSIGNAN; DELL'AGLIO, 2011; SANTOS; BASTOS, 2002; SILVA, 2009; GUEDES; SCARCELLI, 2014; MAGALHÃES *et al*, 2011, PIETRO, 2013, SCOPINHO; ROSS, 2017, CAVALCANTI; CORRÊA, 2012 ).

A Formação Profissional dos educadores sociais que atendem crianças e adolescentes no microsistema das instituições de acolhimento é um assunto pouco estudado cientificamente. Prada e Williams (2007) elaboraram e avaliaram uma proposta de treinamento em práticas educativas para monitores de abrigos e constaram que a frequência dos comportamentos de interação positiva das monitoras e das crianças aumentou, e os de interação coercitiva diminuiu. Esse fato reforça nosso interesse em um Programa de formação para os educadores sociais com foco na promoção da resiliência profissional, para que os benefícios se ampliem também para os residentes<sup>25</sup>.

Todavia, a escassez de pesquisas na área da educação em instituições de acolhimento se comparados a outros contextos de desenvolvimento como família e escola é notória. Ademais, há ainda menos literatura no que se refere às preocupações com os educadores sociais, seu papel, suas atribuições e funções. Isso ressalta o ineditismo da presente proposta, qual seja de identificar dificuldades e fatores de risco na rotina de trabalho dos profissionais de uma instituição de acolhimento e possibilitar a transformação destes em fatores de proteção com a aplicação de um programa de intervenção com foco na promoção da resiliência

---

<sup>24</sup> O termo Educador Social aparece no texto com as iniciais maiúsculas, pois é um destaque que daremos por ele ser o protagonista desta pesquisa.

<sup>25</sup> Os profissionais referem-se as crianças e aos adolescentes que estão na instituição de acolhimento como: acolhidos, residentes ou abrigados. Tais termos são utilizados como sinônimos.

profissional dos educadores sociais<sup>26</sup> em contexto de risco. A revisão bibliográfica não evidenciou trabalhos que articulem a atuação dos profissionais nas instituições de acolhimento com uma formação específica, continuada e permanente. Indo mais além, nada foi encontrado que denotasse ênfase na promoção da resiliência profissional, um aspecto diferencial do Programa a ser desenvolvido.

Segundo estudos de Yunes; Miranda; Cuello (2004) realizados no município do Rio Grande, pode-se constatar que o ambiente institucional e as relações estabelecidas neste meio pela criança e pelo adolescente podem apresentar tantos ou mais riscos ao seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo na permanência com a família da qual a pessoa em desenvolvimento foi retirada. Tal aspecto pode comprometer a construção de suas identidades e projetos futuros, o que vai na contramão do ECA (Brasil, 1990)

Alguns trabalhos já trouxeram à tona as dificuldades e emergências do cuidado com as crianças e adolescentes institucionalizados (COSTA, 2005; JULIANO; YUNES, 2014; CRUZ, 2010, PISKE; YUNES, 2016), bem como o olhar sobre a necessidade de intervenções com os cuidadores ou educadores sociais. Estes estudos apontaram diversas fragilidades (MARZOL, 2009; YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004) nas formas e qualidade de interações, porém nenhum deles enfatiza ou propõe uma formação específica para o Educador Social.

Diante destas prerrogativas este estudo se delineia com a proposta de construir possibilidades de uma sistemática dialógica no atendimento às crianças e aos adolescentes no microsistema das instituições de acolhimento buscando a reconfiguração do contexto. Bronfenbrenner (2002) afirma que, se desejamos mudar ambientes é imprescindível mudar os comportamentos. Este foi o principal objetivo do Programa de Formação: promover melhorias no ambiente de acolhimento para potencializar as ações positivas e protetivas. Isso foi resultado de mudanças significativas no comportamento dos profissionais e das suas relações com seus pares, com as crianças e com os adolescentes acolhidos. O objetivo final era potencializar a resiliência profissional dos trabalhadores e mudar o espaço institucional.

Partindo do pressuposto de que a instituição de acolhimento é necessária, urge transformá-la num ambiente de desenvolvimento, capacitando-a e instrumentalizando-a para tal (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006). Nesse sentido, Yunes; Miranda; Cuello (2004) sugerem oportunizar encontros entre os profissionais de diferentes abrigos, a fim de criar um

---

<sup>26</sup> Denominamos Educadores Sociais os funcionários das entidades de acolhimento responsáveis pelos cuidados de educação e desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos em instituições.

espaço de troca de experiência e melhorar a comunicação interinstitucional. Além disso, as autoras propõem capacitar profissionalmente os cuidadores, para que eles possam aprender sobre desenvolvimento infantil numa visão contextualizada, sobre as práticas educativas, violência doméstica, e, ainda, sobre as medidas socioeducativas, para que assim, esses profissionais possam compreender as teorias implícitas que permeiam o ambiente institucional. Apesar de concordar com as ações sugeridas pelas autoras, alertamos que não basta capacitar, é preciso ir além disso e projetar uma formação contínua e permanente.

O Educador Social é como técnico da relação, visto que esse é entendido como promotor da condição humana (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004). Na relação humana e educativa, importa o educador enquanto pessoa, imbuído de sonhos, desejos, angústias, medos, crenças, valores, emoções e sentimentos (FREIRE, 1997). Vale lembrar que os educadores sociais na posição que ocupam são pessoas de referência e podem influenciar muitas pessoas a partir de suas posturas e atitudes, o que deveria por si só, impulsioná-los a manter uma atitude reflexiva permanente (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). Para tratar profundamente dessas questões, a formação contínua com vistas a promoção da resiliência profissional é imprescindível e urgente.

As possibilidades e os processos que levam trabalhadores a enfrentar com resultados de superação e transformação, circunstâncias, acontecimentos, conflitos ou episódios adversos em seus ambientes de trabalho é o que denominamos resiliência profissional. Além de formar e transformar, o que era originalmente risco, o profissional passa a promover desenvolvimento humano e proteção (de si e de outré). As elaborações dos fatores de proteção envolvem a intra relação e as inter relações, pois acontecem na conjuntura coletiva e dependem de elaborações e aspectos individuais. Os estudos pioneiros de Froma Walsh (2005) acerca de resiliência no ambiente familiar sugerem igualmente a necessidade de explorar as interfaces entre os aspectos individuais e grupais que resultam numa multiplicidade de elementos relacionais guiados por processos-chave. Segundo a autora os processos estão no âmbito dos sistemas de crenças, das formas de organização e nos processos de comunicação.

Ungar (2016) apresenta a teoria do impacto diferencial, na qual defende que os fatores genéticos, neurológicos e de personalidade afetam a saúde mental e física individual de forma singular a cada um. Além disso, discute por que as intervenções funcionam melhor com certas populações. O foco do estudo está voltado para o impacto dos determinantes sociais da saúde encontrados nos ambientes das pessoas e na maneira diferenciada como os fatores externos influenciam os resultados no desenvolvimento humano ao longo do tempo.

## **A Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano: fio condutor da construção do Programa de Formação**

A opção por uma ou outra teoria não se dá de modo furtivo, pelo contrário, quanto mais íntima for essa relação do pesquisador com a teoria, maior será o grau de compreensão e articulação com os dados empíricos. Nessa lógica, adotaremos a abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner nas reflexões. A compreensão do desenvolvimento humano explica Bronfenbrenner (2002, 2011), exige o exame de sistemas de interações múltiplas de pessoas e de contextos, e de considerar aspectos do meio ambiente para além do mais imediato. Desprezar este entendimento mais ampliado, complexo e holístico “pode ser caracterizado como estudo do *desenvolvimento humano fora do contexto*” (2002, p. 18).

O ambiente ecológico é entendido por Bronfenbrenner (2002) como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas. O primeiro nível está relacionado ao efeito de influências proximais, ambientais e orgânicas, que advém do interior do indivíduo, de suas características físicas e de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face. Portanto, as ações, intervenções, posturas e comportamentos da pessoa são influenciados pelos diversos contextos nos quais ela transita de forma ativa, como a instituição de acolhimento e/ou sua família. E, também dos outros com os quais ela pode ter pouco ou nenhum contato como: a câmara de vereadores do seu município, onde são definidas legislações que impactam na vida do profissional, no Fórum local pelo qual passam os processos das crianças e adolescentes que vão ser, ou deixar de ser, acolhidos.

Bronfenbrenner (2011) apresenta a Abordagem Bioecológica de desenvolvimento Humano e dá destaque ao modelo Pessoa, Processo, Tempo e Contexto (PPTC). Neste, os processos proximais são considerados interações humanas significativas e motores de desenvolvimento e aprendizagens. As inter-relações são denominadas por Bronfenbrenner (2002) como díades que evoluem de observacionais para primárias. O autor esclarece que ocorre uma díade “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação.” (2002 p.46). Nesse aspecto a resiliência é considerada um dos sistemas de desenvolvimento humano (MASTEN, 2014).

Outro aspecto que queremos evidenciar é com relação ao envolvimento do corpo nas relações interpessoais por meio da linguagem corporal. O corpo que se expressa de múltiplas

formas e significados. O movimento denuncia uma linguagem de um corpo vivido, em determinado(s) espaço(s), tempo(s) e é por isso um corpo de experiência, um corpo sujeito com histórias. É a cultura corporal do movimento humano (GAYA, 2005).

### **O desenvolvimento da metodologia para aplicação do programa**

A base teórica e metodológica desta proposta são os estudos e pressupostos da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (ABDH) de Bronfenbrenner (2002, 2011). A contribuição deste autor ressalta a importância das ciências e dos estudos estarem voltados para as políticas públicas, para o bem estar e desenvolvimento dos seres humanos. Por isso foi inicialmente adotada a Inserção Ecológica, (CECCONELLO; KOLLER, 2003), método que visa a analisar e compreender os processos de interação de quatro aspectos da ABDH de Urie Bronfenbrenner (2011) que são: Processos, Pessoa, Contexto e Tempo (PPTC).

A Inserção Ecológica é uma metodologia que gera muitas informações a serem analisadas, pois o mergulho nas observações dos aspectos: das pessoas, dos contextos, dos processos relacionais e do tempo fornecem muitos dados para análise. Assim, é necessário utilizar um procedimento que considere esse mote e potencialize as informações emergentes dessas coletas. Portanto utilizamos: Inserção Ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2003); modelo experiencial (MARTÍN *et al*, 2009), Teoria Fundamentada nos Dados (TDF) (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2012) e *Atlas.ti* (SAN MARTÍN, 2014). Este último é uma ferramenta a serviço da tradição metodológica utilizada pelos pesquisadores da TFD e deve seguir os requisitos metodológicos do problema de investigação. A partir da triangulação destas metodologias foi possível operar os dados de forma a enxergar a relevância das categorias e subcategorias que evidenciavam o fenômeno e suas categorias. Na análise das informações observou-se as relações e o funcionamento do grupo, e, ao mesmo tempo, as concepções e as percepções individuais. Portanto, os dados evidenciaram características e atributos biopsicossociais, ou seja, ora evidenciamos aspectos pessoais dos profissionais, ora aspectos oriundos da dimensão coletiva .

Os **participantes** foram os educadores sociais de uma instituição governamental, mantida e gerenciada pelo município. Eram nove educadores sociais e uma coordenadora atuantes na instituição de acolhimento de um município do extremo sul do RS onde foi realizado o Programa. Cinco participantes têm formação em nível superior e os demais em

ensino médio. As idades variam de 26 a 57 anos – com média de 40 anos e 7 meses - e 90% são do sexo feminino. Atuam em média como educadores sociais há 6 anos em instituições de acolhimento. Eles foram identificados nos registros por ES 01 a ES 10.

Os **instrumentos** para coleta de dados foram: questionários (Q) de pré e pós teste; observações (Obs); áudios (áud.); filmagens (Film.); fotos (Ft); formulários (Form.); diário de campo (D.C.); memoriais descritivos (M.D). Os registros quando forem citados no decorrer do texto serão abreviados de acordo com a indicação entre parênteses. Além disso, para que o leitor se situe com relação a temática e tempo do Programa iremos citar a qual módulo e sessão se refere a informação.

O **contexto** desta pesquisa é uma Instituição de Acolhimento que iniciou suas atividades em 1999, por determinação judicial, no intuito de acolher crianças e adolescentes de ambos os sexos com idades entre 2 e 18 anos incompletos (PPP, 2001) conforme o plano de acolhimento da rede de serviços de acolhimento para crianças, adolescentes e jovens. Situa-se na periferia de um município do extremo sul do Rio Grande do Sul. A indicação pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social por esta instituição se deu devido a dois fatores: pelo histórico de conflitos entre educadores sociais e acolhidos e pela disponibilidade dos profissionais em participar do Programa de formação.

A seguir apresentamos a síntese do programa de formação de educadores sociais e equipe técnica que utilizou o modelo experiencial (MARTÍN *et al*, 2009), o qual privilegia o conhecimento de seus participantes, em especial, quando se trata de programas voltados para as dificuldades, necessidades e carências dos grupos. O Programa foi aplicado no período de agosto de 2016 a novembro de 2016, foi organizado em 4 módulos, cada um composto por 3 sessões. Entretanto, as sessões de número 3 foram atividades que os educadores sociais realizaram com as crianças e os adolescentes institucionalizados. A partir da elaboração de memoriais descritivos sobre a repercussão das atividades puderam relatar a experiência ao grande grupo. Cada uma das 10 sessões presenciais teve a duração de aproximadamente 2 horas, conforme acompanhamos a seguir:

**Tabela1:** Programa de Formação de educadores sociais e equipe técnica

<b>Módulos</b>	<b>Sessão Zero</b>
<b>Módulo 1: Os Processos Proximais nas relações dos Educadores Sociais</b>	Sessão 1 – Desmistificando crenças: acolhimento e o estabelecimento de vínculos.
	Sessão 2 – Práticas Inclusivas: a sensibilidade do Educador Social frente às necessidades da criança e do adolescente.
	Sessão 3 – Os conflitos e as conseqüências no desenvolvimento humano.
<b>Módulo 2: Mediação de conflitos e reflexões sobre os Princípios para o cuidado</b>	Sessão 1 – O conflito como uma oportunidade de evolução do profissional e de promoção de fatores protetivos para a criança e o adolescente
	Sessão 2 – A comunicação nas inter-relações: reflexões sobre regras e limites para as crianças e os adolescentes
	Sessão 3 – As Tecnologias: possibilidades e limites
<b>Módulo 3: Diálogo protetivo no ambiente institucional</b>	Sessão 1 – Práticas educativas afetivas e seu impacto no desenvolvimento humano
	Sessão 2 - Sexualidade, Gênero e Diversidade
	Sessão 3 – Atividade prática - Diálogo e interação entre/com as crianças, os adolescentes e os Educador Social
<b>Módulo 4: (Re) conhecendo os “nós” da rede social</b>	Sessão 1 – Descobrimos a rede e sua importância para a criança e adolescente.
	Sessão 2 – A relação da instituição de acolhimento com a escola.
	Sessão 3 – Tecendo Possibilidades nas inter-relações
	Encerramento

Fonte: organizada pela equipe do CRAF

### **O abrigo que abriga e acolhe: Algumas possibilidades potentes de formação de educadores sociais para a promoção da resiliência profissional**

A título de organização apresentamos os dados da seguinte forma: o fenômeno central desta análise é a resiliência profissional na constituição do Educador Social e refere-se à ideia principal, evento, acontecimento ou incidente que representa as categorias e subcategorias descritas (STRAUSS; CORBIN, 2012). Estas, as categorias, ou de acordo com o *software Atlas.ti* as super famílias serão as **CATEGORIAS** que serão identificadas com letras

maiúsculas e negrito e as **subcategorias** ou as famílias serão apresentadas em letras minúsculas e negrito. Compreender quem é o Educador Social e quais são as suas características individuais e o impacto destas na coletividade é essencial para identificar potencialidades e fragilidades na promoção da resiliência profissional.

A análise de dados pessoais e coletivos exigiu um grande esforço. No entanto, este exercício é imprescindível para compreender o contexto profissional como uma unidade de funcionamento, tal qual Walsh (2005) apontou para grupos familiares. Contudo, diferente da família, no contexto de trabalho, os sistemas de crenças, os processos de comunicação e os padrões de organização são mais diversificados e plurais, já que seus integrantes são oriundos de diferentes contextos e relações sociais o que exige um empenho maior para sua definição.

Vale ressaltar que num contexto profissional onde há diversas histórias de vida e diferentes percepções sobre aspectos relacionados à rotina, teremos alguns sistemas de crenças, influenciando ou prevalecendo sobre outros, já que algumas pessoas são mais imperativas e empoderadas do que outras e vão conduzir os processos chave da instituição. Fato que também vai ocorrer com os padrões de organização e os processos de comunicação (WALSH, 2005; YUNES, 2015). Todos os processos chave são mutáveis e influenciáveis a partir das relações e experiências. Portanto, reforçamos que o Programa de formação pode exercer um forte impacto e (re)orientar o trabalho coletivo, enriquecendo e evoluindo cada um dos envolvidos e estes na constituição de uma equipe de trabalho.

Tais evoluções foram percebidas no decorrer dos encontros, visto que a medida que identificamos alguns fatores de risco nas relações, ao trabalho de qualidade, à comunicação clara e transparente, apontou-se na coletividade elementos de proteção para sanar ou minimizá-los. Portanto, nos resultados apresentaremos algumas dificuldades e processos de superação percebidos ao longo do programa, bem como outros que ainda carecem melhoras.

### **Os (des)entraves da rotina na organização institucional**

A primeira categoria que destacamos é a **ROTINA INSTITUCIONAL**. Esta refere-se a estrutura organizacional da instituição de acolhimento investigada. Como se dá a trama das relações e ações no cotidiano deste contexto que envolve os educadores sociais, a equipe técnica, as crianças e os adolescentes e que podem ser reconhecidos como fatores de proteção ou de risco, no que tange a resiliência profissional?

A subcategoria subjacente trata do **trabalho por plantões** e revela a forma como o grupo de profissionais se organiza para realizar suas tarefas.

Porque sempre foi muito por plantão. Todo o abrigo (...) não tem uma logística do abrigo, dizendo que o abrigo funciona assim, não, em tal plantão é assim, em tal assim. E isso é uma falha muito grande (ES 02 Sessão1.mod.2 ).

A rotina cada plantão, mais ou menos administra seu plantão. Tem uns que preferem chegar e dar o banho, tem outros que preferem que brinquem e depois tomem banho, ou se vai fazer alguma atividade ou alguma coisa e fica meio a critério do plantão ou da pessoa, no caso (ES. 05sessão2 mod.2)

Ah! comigo é assim: meu plantão minhas regras e as crianças já sabem (ES 03 sessão1 Mod2).

Percebe-se que não havia um planejamento estruturado e sistematizado para as atividades do dia a dia. Cada profissional realizava suas atribuições de acordo com aquilo que ele julgava necessário, correto e conveniente. Além disso, os profissionais não conheciam a rotina dos demais colegas de outros turnos ou plantões. Os profissionais alertaram que a falta de clareza e coesão pode prejudicar o desenvolvimento das crianças e gerar sentimentos negativos nos adolescentes. Portanto, essa forma de trabalhar é percebida como **risco** para eles e para os residentes.

As crianças se perdem porque não tem uma rotina clara, cada um que vem faz a sua regra a sua rotina e eles [as crianças e adolescentes] precisam fazer, sem muitas vezes saber porque exatamente, só por que tal tia quer assim. Os grandes ficam brabos e brigam porque um dia é assim e no outro já é diferente. Eles querem um padrão (ES.07 aud.mod.2 sessão1).

Indubitavelmente quando tratamos de um trabalho em uma instituição é preciso haver organização e comunicação clara e coesa. O coordenador neste processo tem papel importante, e sua função para ser exitosa precisa ser exercida com perseverança, clareza, coerência e de forma sistemática.

A gente tenta em reuniões, quando, por exemplo, acontece alguma coisa a gente faz uma reunião e decide a partir de hoje vai ser assim! Só que funciona dois dias ou três enquanto que aquilo tá fresquinho na cabeça de cada um e depois volta do jeito que tava (ES. 02).

Os profissionais perceberam nos encontros de formação um espaço e tempo significativo para promoção da comunicação e da organização da rotina da instituição o que, segundo os participantes, melhora a qualidade do trabalho e das relações. Esse profissional que coordena as atividades precisa, sobretudo, representar a instituição e defender seus objetivos, planejamentos, normas que foram organizadas com todo o grupo de profissionais de forma que se sintam pertencentes a uma equipe que atua em prol de um bem comum.

Aqui [ nos encontros] a gente consegue conversar, a gente consegue se encontrar, porque fora isso, quando a gente se vê? quase nunca. Eu nem sabia o que eles faziam no plantão da noite. Agora eu sei. Até pensei em combinar algumas coisas com as colegas porque tem dias que eu acho eles muito cansados e não sei se foram dormir tarde ou o que. Agora sei que nas sextas eles podem dormir mais tarde. A gente se sente mais seguro do que vai fazer ou dizer para eles [crianças e adolescentes] quando sabe o que aconteceu no plantão. Às vezes eles contam que fizeram isso e aquilo, mas penso que é invenção da cabeça deles. (ES.05 aud. sessão1. Mód2)

Muitos dos códigos oriundos das críticas e problematizações abordavam o **Funcionamento ineficiente da instituição de acolhimento**, que é outra subcategoria que emergiu nos dados analisados. A necessidade de existir um trabalho coeso, com objetivo comum e que busque uma unidade do grupo de profissionais, os quais denominaram trabalho em equipe reverberou em vários encontros. Os educadores sociais chamam a atenção para o empobrecimento das relações, dos diálogos, de traçar objetivos e planejamentos em comum no coletivo, identificando atribuições e ações claras de cada um e do grupo como um todo que visem o bem estar de todos os envolvidos.

Primeiro acho que teria que se conscientizar as pessoas a assumirem aquela equipe, é uma equipe não é tu,(...) Não é em um momento que tu vai chegar e dizer agora vocês são uma equipe, vocês vão trabalhar, vai ser assim e assim (ES 09, sessão1, mod.4)

Não, não vejo trabalho em equipe. Como te disse é plantões. Cada plantão tenta fazer seu horário sem deixar furo, vamos dizer assim. Tem por exemplo a questão de dar medicação...Ah tal plantão tem que dar medicação, aí se tu não deu, ah tal plantão não está dando. Às vezes não é nem a pessoa em si, mas se é teu horário, tu e mais um colega ou tu e mais dois. E não é um trabalho em equipe, não vejo um trabalho em equipe. É muito individualista assim(ES.05 mod.3)

Os excertos acima revelam a compreensão e o desejo dos profissionais sobre mudar o funcionamento da instituição. As discussões e debates nos encontros denunciavam a **carência de diálogos** e a urgência destes momentos para planejar, traçar estratégias e organizar as rotinas institucionais no coletivo. Mais um elemento percebido pelos trabalhadores como risco ao bom funcionamento da rotina e das relações institucionais.

Tem que ser assim, falar com todos juntos. Depois fica um diz que me diz. Eu ouvi isso, mas eu entendi aquilo. Se falar com todos diminui esses vários entendimentos e se a gente se encontrar mais aumenta a chance de falar a mesma língua.(ES 01. sessão1, Mód.2)

É preciso considerar que o fato do Educador Social trabalhar isoladamente pode gerar um fator de risco. Dividir o mesmo horário, ou plantão como costumam chamar, não garante

o trabalho em conjunto. Em grande parte do tempo, ele está inserido num meio institucional e deve, simultaneamente, articular-se com outros educadores e profissionais, o que sugere um trabalho em equipe e pode representar um fator de proteção ao desgaste e angústia de estar só para tomada de decisões e enfrentamentos mais complexos. A equipe é um sistema inter-relacional o que indica a presença de elementos múltiplos e mutantes (CAPUL; LEMAY, 2003). O trabalho em equipe, por si só, não é uma tarefa fácil, e, soma-se o fato de que estes profissionais tratam de realidades dolorosas e, muitas vezes, cruéis.

Constatou-se nos encontros ao longo do Programa, que, quando os profissionais visam o mesmo objetivo, o trabalho em conjunto tende a ser facilitado. Refletiu-se que quando cada um acredita ter a resposta correta e única sem dialogar e considerar a ótica do outro, as possibilidades de sucesso das ações realizadas tendem a diminuir significativamente. O risco, portanto, a que nos referimos é o de fragmentar, de querer impor seu ponto de vista. É preciso que o Educador Social compreenda que seu ângulo de visão é tão somente uma das facetas de um ser humano multiforme (CAPUL; LEMAY, 2003).

Os profissionais evidenciaram também a falta de informação sobre cuidados essenciais com os institucionalizados, como por exemplo, atendimento médico e medicamentos. Mais um desdobramento dos processos de comunicação truncada que esbarram nas práticas de cuidado e podem comprometer seriamente os processos de desenvolvimento de todos e todas.

Esse menino xxxxx chegou dizem que ele toma medicação controlada (...). Só que ele chegou no abrigo vai fazer uns 10 dias e não foi visto, nem dito isto. Ele tá sem tomar, eu não sei o que ele tomava, e aí se tu for ver...que efeito isso causa? Se ele ficar sem medicação daqui a pouco ele tem um surto. (...)Assim como ele vários casos já se passaram. (ES08.aud. sessão1 mod.2)

Este desconhecimento do histórico da saúde ou da necessidade clínica do residente pode ser um fator de risco, tendo em vista que fragiliza o funcionamento da rotina na instituição, e, sobretudo, promove no profissional um sentimento de desesperança, de descrédito com relação à equipe de trabalho da instituição e da rede de apoio. São fatores que podem ser minimizados com a melhoria da comunicação entre os profissionais, mas também entre eles e a rede de proteção. São mecanismos simples, mas que no cotidiano do Educador Social podem fortalecer muito e proteger as suas ações e intervenções. Acreditar no outro, seja ele colega da instituição ou de outro setor da rede de proteção, como da escola, do posto de saúde, do Conselho Tutelar, etc., e, que todos trabalham com o mesmo objetivo em prol do

bem estar da criança e adolescente faz com que cada um valorize e acredite no seu trabalho e sintam-se pertencente a uma rede.

A imprevisibilidade, improvisação e a informalidade que fazem parte da rotina do funcionamento da instituição igualmente podem se constituir num fator de risco. “Aqui não tem planejamento, eu nem sei o que vai acontecer daqui a pouco que dirá amanhã, ou semana que vem!” (ES 10, sessão zero). Os imprevistos acontecem, mas se a equipe de trabalho for coesa, promover o diálogo e acreditar na parceria do outro, eles podem ser minimizados e quanto mais profissionais estiverem juntos para fazer frente a estas imprevisibilidades, mais rápido e fácil será contornar e controlá-los. Entretanto, para que isto ocorra é necessário mobilizar o grupo para ações coletivas. Contudo, os profissionais têm muito a aprender sobre isso. Entender que grupo tem o mesmo objetivo, que compartilham desafios, e que trabalham juntos para a conquista do objetivo em comum oferece leveza e serenidade ao ambiente institucional. O mesmo ocorre em grupos familiares e são exemplos dos casos citados por Walsh (2005). Então nem sempre um grupo trabalha em equipe, mas a equipe certamente é representada por um grupo. Quanto mais próxima a identificação com trabalho em equipe, mais o profissional se perceberá valorizado em seu papel de Educador Social e isso o protege e motiva-o a continuar a luta profissional.

As relações na rotina institucional e os aspectos da informalidade e improvisação têm forte aderência com a percepção que o profissional tem de seu papel. Sobre isso Martinelli (2007) destaca dois processos de construção de identidade: a identidade atribuída e a identidade construída. A primeira, herança na reprodução da prática das relações sociais e com raízes vocacionais tem sua gênese nas práticas da assistência social no Brasil, a partir da iniciativa da Igreja Católica. O que dá a profissão do Educador Social um caráter missionário (SIMÕES NETO, 2005) que minimiza a valorização do papel do Educador Social e impacta nas suas intervenções e conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Sem planejamento formalizado e organizado os acolhidos ficam sujeitos à improvisação e às rotinas singulares que cada profissional deseja aplicar.

A construção de uma identidade profissional do Educador Social, processo mais recente, exige a edificação de novas relações sociais, o enfrentamento e a superação de adversidades, o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para esse fazer. Nessa construção, os processos proximais têm papel fundamental, qual seja de construir e estabelecer a partir da relação com o outro, com o meio um reconhecimento e valorização de seu fazer, da sua profissão e ampliar para os demais contextos (SILVA, 2009). A solidificação da profissão é primordial para firmar processos de resiliência profissional que pode ser

potencializada quando desenhada e desejada por um grupo que esteja coeso e unido em prol deste objetivo. Para tanto, os processos que envolvem a comunicação são imprescindíveis.

### **Comunicação: uma via de mão dupla**

Outra categoria que no decorrer da análise emergiu com força é a nomeada **COMUNICAÇÕES INTERPESSOAIS**. Estas exercem um papel imprescindível no contexto institucional, tanto nas relações entre os educadores sociais como destes com as crianças e os adolescentes. Podem ser risco ou proteção a depender de suas qualidades, propriedades e dimensões. Todos os educadores sociais nos seus registros em resposta aos aspectos importantes nas relações interpessoais em uma instituição de acolhimento afirmam que o **diálogo** é fundamental, é potencializador das interações, e, portanto pode ser protetor.

Para que o grupo se entenda e fale a mesma língua é fundamental ter diálogo e clareza, mais informações, tolerância nos desentendimentos e mal entendidos” (ES.08 áud. sessão 2.mod.2)

Temos que exercitar o diálogo e o saber ouvir (E.S.03 áud. sessão 2.mod.2)

Constatou-se uma incongruência entre o discurso e a prática, ou seja, nos registros das falas, a necessidade e a importância do diálogo é uma unanimidade. Entretanto, estes não ocorrem de fato no dia a dia. Há poucos encontros formais para dialogar sobre algum assunto, a comunicação cotidiana acontece pelo registro escrito no livro<sup>27</sup>. Este fica disposto sobre a mesa da sala ou sobre a mesa da coordenadora.

A nossa comunicação se dá pelo livro. Os plantões todos têm o hábito de ler, só que aí chega na coordenação ela não lê. Aí tu pode colocar fulaninho passou mal, desmaiou. Se o troço não rendeu assunto o livro não funciona(ED.02, Form.9, Mod.2.sessão2).

A minha referência para os problemas da casa, hoje é o livro. (...). Mesmo que tu não seja atendida, que não leiam, que não saibam, tu relatou ali, tal dia aconteceu isso, que é o que tu consegue.(ED.07, Form.9, Mod.2.sessão2)

A nossa comunicação [plantão noite] com a equipe técnica é oi e tchau. Quando eu chego a coordenadora está saindo e de manhã quando ela chega eu estou saindo (ES.05, mod.2)

---

<sup>27</sup> Livro utilizado para registrar ocorrências fora da rotina, administração de medicamentos, conflitos, agressões, e o que o Educador Social julgar necessário.

Percebe-se nestes relatos a denúncia da carência ou dificuldade na comunicação entre os profissionais e tal fato se refletirá na comunicação pouco clara e coesa com as crianças e adolescentes. Evidenciou-se no decorrer dos encontros um desejo por um canal de comunicação eficiente que pudesse gerar mais diálogo e que resultasse em maior tranquilidade nas intervenções, retornos às dificuldades e incertezas, apoio da equipe técnica nas questões mais complexas.

Walsh (2005) ajuda a compreender algumas questões pertinentes a resiliência e aponta alguns aspectos cruciais nos processos de comunicação: a) a clareza, coerência e congruência nas mensagens; b) Expressão dos sentimentos: alegria, temor, tristeza, humor, ansiedade, etc.; c) resolução de problemas em colaboração. Estes elementos foram pauta de várias discussões e problematizações nos encontros formativos.

No contexto das instituições de acolhimento, as notícias dolorosas podem entrar em erupção a qualquer momento sem previsão de intensidade, volume ou extensão que a atingir. Assim, uma mesma informação pode afetar os envolvidos de diversas formas, pois cada um dos indivíduos tem recursos mentais e fatores de proteção singulares para lidar com as informações. Contudo, tal singularidade pode ser minimizada se houver boa comunicação e canais congruentes de diálogos na instituição como um todo.

As informações quando são fragmentadas ou são levadas aos participantes de forma individual podem gerar confusões e mal-entendidos, o que pode ser danoso ao desenvolvimento das pessoas e repercutir afetando os relacionamentos por longos períodos. Estes mal-entendidos podem causar fragilidades nas inter-relações a curto, médio e longo prazo. Não é raro alguém dizer: “esquece este mal-entendido”. Nos encontros de formação alertamos os participantes sobre o fato de que é preciso falar sobre os mal-entendidos, visto que como o próprio termo sugere que ocorreu um entendimento equivocado por uma ou por ambas as partes. Falar sobre algo e ouvir a compreensão do outro é salutar para as relações. Para isso, é imprescindível que o mediador esteja preparado e se utilize de mecanismos para mediação de conflitos (SILVEIRA; YUNES, 2016)

Sobre isso Carvalho e Baptista “nos ajudam a refletir: mais do que procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividades e de solidariedade. De humanidade, portanto”(CARVALHO; BAPTISTA, 2004 p.72). O que importa na relação ou mediação é reconhecer que o outro tem potencial próprio e contributivo nas relações interpessoais. O mediador tem papel crucial de promover condições para resignificar e (re)estabelecer intra e inter relações positivas no grupo. Não se trata de recuperar falhas ou recompor fissuras, mas

de auxiliar os indivíduos a encontrar possibilidade de enfrentar e superá-las de forma individual e coletivamente (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). São aspectos protetores da categoria comunicação.

Os profissionais que atuam nas instituições de acolhimento recebem notícias que não são clarificadas, muitas vezes expostas em cartazes ou ditas de forma rápida e breve na instituição. Assim, sem diálogo, cada um faz uma leitura própria da informação e múltiplas interpretações dão uma espécie de sentido e autonomia sobre o que fazer com a informação. Uma das educadoras sociais relatou durante o encontro referente a sessão 2 do Mód.3 que ao chegar no seu turno<sup>28</sup> de trabalho viu um comunicado feito pela coordenação, sem explicações: “Os residentes estão proibidos de usar o vídeo game e a TV”. Como no entendimento dela não havia uma justificativa coerente, ela, que atuava no turno da noite, e tinha pouca comunicação com a equipe técnica, permitiu que usassem os equipamentos, visto que não tinha clareza acerca do porquê da referida norma. Percebemos que há muitos “machucados” nas inter-relações dos educadores sociais, alguns superficiais e outros profundos.

O módulo de mediação de conflitos tornou possível identificar e tratar questões vitais para que uma comunicação clara com uma metodologia dialógica pudesse construir práticas positivas (YUNES *et al*, 2013). A proposta de formação dos educadores é um mecanismo relevante para que profissionais protagonizem a promoção de resiliência de si mesmos e dos que precisam deles como referências de cuidado e atenção especializada. Ter uma comunicação permanente, clara e com interpretação unívoca de informações é um dos elementos chave de proteção e que amplia a potência e a capacidade de resiliência profissional dos educadores sociais que atuam em contexto de risco.

A subcategoria **expressões de linguagem corporal** está atrelada a categoria **COMUNICAÇÕES INTERPESSOAIS**, pois tem repercussão e impacto, expressivo na emissão de uma mensagem. Algumas vezes, a repercussão da linguagem corporal é maior do que o diálogo cuja tônica é a oralidade. Nosso corpo emite mensagens com uma riqueza de informações que transcende a informação oral ou escrita. Tal linguagem ocorre entre os profissionais e destes com os acolhidos, podendo ser risco ou proteção a depender da maneira como se manifesta.

---

<sup>28</sup> É muito usada a expressão turno de trabalho e não dia de trabalho. Nos relatos causa a impressão de que vão “se livrar” mais cedo do trabalho, visto que falar em dia dá a sensação de ser mais longo.

A linguagem corporal refere-se à comunicação não verbal e se utiliza da via corporal para expressar comunicação, sendo ainda, pouco explorada. A ela é relegada o pano de fundo ou ainda um complemento da oralidade. Entretanto, alguns autores (TURCHET, 2010) chamam a atenção para sua relevância, inclusive dando destaque a ela nas interações. De acordo com Philippe Turchet (2010, 2012), 7% da comunicação passa pelas palavras, 38% pelo tom, o timbre, ritmo e a tonalidade da voz e 55% pela linguagem do corpo, que envolve gestos, expressões faciais, posturas e demais informações expressas sem a oralidade.

Ao nascer já começamos a identificar alguns gestos, expressões faciais e posturas e ao longo da vida aprendemos outras tantas formas de expressão corporal. Contudo, como a importância da linguagem corporal ainda não é reconhecida essa forma de aprendizagem não é formalizada em disciplinas, fato que poderia potencializar os processos de comunicação. (BIRDWHISTELL, 1990). Mas, não podemos negar que isso está presente no cotidiano e emite sentimentos e emoções que possivelmente a oralidade não consegue fazer com tanta intensidade.

Considerando sua potência as técnicas que utilizavam a **linguagem corporal** foram um expoente no Programa de Formação. Estas envolveram o corpo como um todo, e possibilitaram que as vivências tocassem cada Educador Social de alguma forma. Implicaram em movimento, deslocamento, mobilização, bem como provocaram os participantes a estabelecer relações, (des)afetos, a sair da passividade de ficar somente ouvindo. Incentivaram os participantes a serem mais ativos: dialogando, tocando a si, ao colega, gesticulando, usando a expressão corporal. Entretanto, a intensidade das emoções que reverberaram é muito particular de cada um (MERLEAU-PONTY, 1994).

A preocupação com as percepções e emoções intra e inter relacionais é uma das tônicas da Bioecologia, denominados processos proximais e são um bloco construtor do desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011). Para serem potentes, devem ir além da expressão oral. As sensações que emergem num diálogo são potencializadas quando a este se agrega o toque, o movimento, tal como percebe-se no registro:

Eu trabalho a mais de 5 anos com fulano [se referindo ao colega], mas nunca havia tocado nela, no máximo aquele beijinho rápido de aniversário. Hoje senti uma energia diferente quando fizemos aquela atividade de tocar e massagear o rosto e as costas do colega. (ES.01 aud. Sessão2, Mód.3)

O toque é essencial para construirmos e fortalecermos as relações de afeto e vínculos (YUNES *et al*, 2013). E essas aprendizagens que tocam o Educador Social podem repercutir

nas relações com as crianças e os adolescentes. À medida que os encontros avançavam, as atividades propostas eram executadas com mais tranquilidade pelos participantes, que já não hesitavam em tocar o colega ou procurar alguém para dar a mão, um abraço quando era solicitado.

Percebe-se a resistência dos profissionais em tocar o colega e quando o fazem é com pouca intensidade. No momento do abraço, com exceção de uma dupla, os demais hesitavam em deslocar-se até o outro e quando tinham contato este era superficial, tocando-se somente com as mãos (transcrição Film.Mód. sessão 1).

No último encontro ficou nítida a evolução e a melhoria na qualidade da linguagem corporal tanto entre os profissionais como destes com os residentes. Foi solicitado que a atividade de encerramento fosse feito em conjunto: educadores sociais, crianças e adolescentes. Quando o mediador solicitou que procurassem alguém para dar um abraço o pedido foi imediatamente atendido. E os abraços, de forma espontânea, eram em duplas e também em pequenos grupos (D.C.Sessão encerramento).

As vivências tiveram como proposição tornar experiências significativas. Ao falar sobre experiência Larrosa Bondía (2002) esclarece que ela tem significados distintos nas diferentes línguas. Entretanto, o significado de experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002 p.20). Então para que possamos dizer que houve uma experiência ela precisa ter abalado compreensões, crenças, comportamentos, deve ter proporcionado uma mudança no âmago da pessoa.

O autor ainda destaca que informação não é experiência, pelo contrário, pode representar uma antiexperiência (BONDÍA, 2002). Neste sentido, podemos ter acesso e contato com muitas informações e isso não representar uma experiência, ou seja, aquilo que nos toca. A linguagem corporal tem esta premissa, envolver o sujeito de tal forma na vivência que isto represente uma experiência. Acontecimentos e vivências que toquem, que impactem, que alterem o comportamento da pessoa, que os afete.

A metodologia de intervenção que utilizou a linguagem corporal facilitou a promoção da resiliência por meio da mobilização de reflexão e re(ação) dos praticantes sobre sua própria conduta. Também gerou a percepção mais acurada de seus desejos, limites, expectativas e decepções nas relações com os outros e com o meio. Esta reorientação das atividades profissionais aumenta as chances de reconfiguração do microssistema das Instituições de acolhimento em um ambiente de interações positivas (YUNES *et al*, 2013; SELIGMAN; STEEN; PARK; PETERSON, 2005) e de proteção para os profissionais, bem como para as crianças e os adolescentes.

### **Processos Proximais na instituição de acolhimento: (des)construir certezas**

Analisar a categoria **PRÁTICAS DE CUIDADO** foi complexo, pois envolve fatores e características ambivalentes. Ao mesmo tempo em que faz parte das normas instituídas no contexto de forma coletiva e influenciam o profissional, se refere a valores, princípios e hábitos individuais dos participantes. Na linguagem de Froma Walsh (2005) trata-se de um Sistema de crenças com forte aderência às teorias implícitas que se constroem ao longo da vida pessoal e grupal. Portanto, estas têm caráter individual, mas também coletiva, pois sua normatização cultural é compartilhada por meio da transmissão social do conhecimento (RODRIGO; RODRÍGUEZ; MARRERO, 1993).

O sistema de crenças é considerado um dos processos chaves da resiliência familiar (WALSH, 2005) e parece igualmente exercer um papel potente dentro de um grupo de trabalho. Nota-se que algumas crenças são oriundas do contexto familiar, por vezes, heranças de outras gerações ou do próprio ambiente de trabalho. Estas, foram aprendidas e solidificadas a partir de observações e vivências no contexto profissional de forma longitudinal. Portanto, percebe-se as influências da ecologia do micro até o macrosistema. Para exemplificar podemos citar as crenças com relação às intervenções realizadas com residentes soro positivos para HIV. Embora, o grupo tenha sido orientado e tranquilizado por profissionais da saúde em reunião sobre contágios e procedimentos com segurança, nem todos, seguem as orientações dadas, pois impera a crença de que qualquer contato pode representar o contágio. Já com relação ao acolhimento, 90% dos profissionais acredita que não devam interrogar os residentes sobre o fato de estarem institucionalizados, pelo menos nas primeiras duas semanas. E quando questionados sobre o porquê desta atitude dizem que isso aprenderam com o tempo dentro da casa/instituição.

Ao tratar da temática do tempo e do **cuidado no acolhimento**, as respostas são as mais diversas e em termos quantitativos vão de uma semana a dois meses. Com relação à forma ideal de realizar e de cuidar da criança e do adolescente no processo de acolhimento obtivemos uma variedade de respostas, mas a tônica é a **flexibilização**, importante aspecto da resiliência em qualquer contexto. Os profissionais consideram que não há apenas uma forma de acolher, pelo contrário, vai depender da reação da criança. Por outro lado, o grupo de educadores sociais aponta como negativo o fato de desconhecerem a história de cada um dos acolhidos, já que estas informações ficam restritas a equipe técnica, o que é claramente um

problema de comunicação mal resolvido. Tal norma não é consenso entre os profissionais, pelo contrário, a maioria acredita que seria necessário saber o motivo que levou a criança à institucionalização para adequar a forma de acolhê-la. Conhecer e compreender os motivos da institucionalização poderiam ser protetivos para as crianças (que sentir-se-iam mais entendidas) e para os educadores (que poderiam pensar em práticas de cuidado adequados à cada situação).

Para a criança e o adolescente a instituição é um local desconhecido, com pessoas estranhas, rotinas diferentes das que estão habituados. Obrigados a conviver com pessoas adultas e outros residentes com personalidades diferentes de seus familiares e, clamam internamente por serem “abrigados”, com carinho, atenção e **cuidado adequado a cada situação**. Sentimentos de culpa os assolam e seus conflitos internos são, muitas vezes, doloridos (PISKE; YUNES, 2016). Diante disso, são situações em que o zelo e afeto do Educador Social pode significar uma “faísca de resiliência” (CYRULNIK, 2009) para superar a adversidade. O residente poderá ficar sofrendo por um longo tempo, mas também poderá procurar em algum dos profissionais um gesto ou uma palavra que simbolize ternura, afeto ou benquerença, e com isso poderá ser resignificado seu sentimento de abandonado.

O estudo realizado por Cavalcante e Corrêa (2012) identificou que embora o grau de escolaridade dos profissionais de uma instituição de acolhimento fosse elevado, estes não sentiam-se preparados para as intervenções com as crianças do contexto. Além disso, a função cuidar/educar era percebida por eles de forma dicotômica. Para Silva (2004), os profissionais das instituições de acolhimento têm um importante papel no cuidado e educação, o que requer uma profissionalização da área e uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, incentivos e valorização, incluindo uma remuneração adequada. Nesse sentido, no Programa apostamos na formação continuada da equipe que deve buscar, ainda, a formação de uma consciência social em prol do bem-estar dos acolhidos, considerando que o trabalho institucional traz repercussões diretamente relacionadas ao desenvolvimento das crianças e adolescentes abrigados (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004). Além disso, acrescenta-se um trabalho organizacional de valorização do Educador Social, de forma que não seja um ofício temporário e rotativo.

A efetivação destas ações contribuiria para uma autovalorização e conscientização da importância de seu papel na educação das crianças e adolescentes, e conseqüentemente diminuiria a possibilidade de rompimento constante de vínculos, os quais promovem os processos proximais. Estes explica Bronfenbrenner (2002), são interações humanas significativas e motores de desenvolvimento e aprendizagens. As inter-relações são

denominadas por Bronfenbrenner como díades que evoluem de observacionais para primárias. O autor esclarece que ocorre uma díade “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação.” (BRONFENBRENNER, 2002, p.46). O autor dá destaque a díade, em especial, por dois aspectos: ela constitui um contexto crítico para o desenvolvimento e serve como um bloco construtor básico do microssistema que potencializa a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante. Entretanto, para que as díades tenham um poder desenvolvimental e se intensifiquem, devem ter certas propriedades que são comuns a todas as díades. Segundo Bronfenbrenner (2002), as propriedades são: reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade.

\* *reciprocidade* – em qualquer relação diádica, e especialmente no curso de uma atividade conjunta, o que A faz influencia B e vice-versa. Em resultado, um membro tem de coordenar suas atividades com as do outro. No caso de uma criança pequena, a necessidade desta coordenação não só favorece a aquisição de habilidades interativas, como também estimula a evolução de um conceito de interdependência, importante para o desenvolvimento cognitivo. A reciprocidade com seu concomitante feedback mútuo gera padrões de interação progressivamente mais complexos.

\* *equilíbrio de Poder* - embora estejamos abordando processos diádicos como recíprocos, é possível que um dos participantes exerça mais influência do que outro. Para a pessoa em desenvolvimento, no caso, uma criança, essa relação de poder diferenciada contribui para o desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto social. Todavia, para que a aprendizagem seja significativa é importante que essa alternância de poder seja gradualmente alternada em favor da criança. O profissional, por exemplo, conta uma história e após oportuniza a criança a participar da história, provocando-a para assumir a liderança e reinvente a trama de acordo com suas emoções, carências e necessidades.

\* *relação afetiva* – à medida que os participantes interagem diadicamente, é possível que desenvolvam sentimentos mais fortes de um em relação ao outro. Esses sentimentos podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos. Eles facilitam a formação do terceiro tipo de sistema, de duas pessoas mais importantes para a aprendizagem, que são as díades primárias.

Essas três dimensões estão fortemente associadas aos processos proximais, promotores de desenvolvimento humano, e devem perpassar uma proposta de formação de educadores sociais, para ser efetiva no que tange a promoção de resiliência no contexto profissional.

Além disso, essas discussões sobre relações interpessoais, díades, cuidado, contribuiriam para refletir sobre ações, comportamentos, valores, preceitos, regras, normas, convicções e pré-conceitos exercício extremamente salutar para a saúde das relações e dos ambientes.

Os **rótulos e pré-conceitos** povoam o sistema de crenças dos educadores sociais e estão enraizados nas suas concepções de criança, adolescente, família, acolhimento, cuidados, etc. Tais perspectivas influenciam as interações e relações cotidianas dentro da instituição de acolhimento.

O rótulo pode se tornar uma barreira para aproximação do educador com a criança/adolescente. (ES.04 Form. 4 mod.1 sessão2)

Os rótulos podem mais prejudicar em instituição, pois as diferenças de tratamento influenciarão todo o processo de tratamento entre os residentes e entre os cuidadores. (ES.07 Form. 4 mod.1 sessão2)

Os profissionais têm claro o impacto dos pré-conceitos e dos rótulos sobre as interações e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, entretanto, como refere-se a crenças, a algo muito íntimo e às vezes, recôndito, este ainda é um fator que precisa ser bastante lapidado e polemizado no grupo.

Trabalho a mais de 16 anos e penso que um das coisas principais de um Educador Social é não ter preconceito (...) ele não pode ter nojo das crianças, porque tem crianças que vem de tudo que lugar, de tudo quanto é jeito. As crianças percebem quando se tem nojo delas (ES 03. Áudio mod.1 sessão1).

Cada um tem um problema e eles estão aqui porque tem um problema. Não tem como eles chegarem aqui e querer que se comportem com limites, educados, não é o ambiente deles. Eles não vêm de famílias organizadas (ES 06. Áudio mod.1 sessão1)

Nos registros acima identifica-se os conceitos ou pré-conceitos de educação, família, contextos. É preciso ter claro que estas concepções estarão presente na postura e atitudes do profissional ao intervir e interagir com os residentes. Por outro lado, é inegável que o fato destes educadores sociais terem ciência do impacto de atitudes preconceituosas no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes já é um ganho. Falar, refletir e reagir diante de conceitos e condutas já cristalizadas é imprescindível para haver mudanças e qualificar as relações nos ambientes.

Um ponto importante quando tratamos de um trabalho que envolve um grupo ou uma equipe é o peso da tradição, que pode ser extremamente significativa e protetora se for bem administrada: “quanto mais os membros da equipe têm um longo passado comum, mais constroem um *mudus vivendi* que tem seguramente as suas vantagens porque dá segurança,

mas que se torna paralisante a longo prazo” (CAPUL; LEMAY, 2003. p.63). Portanto, certezas e obviedades também precisam ser contestadas de tempos em tempos pelo grupo. Algumas regras existentes, mesmo que não oficialmente, mas no senso comum datam de 16 anos atrás, onde o modo de organização das instituições e o público era outro.

Embora seja complexo trazer à tona temáticas como a de rótulos e **pré-conceitos**, é extremamente necessário tratar desses aspectos considerados negativos nas relações. São questões que estão imbricadas no âmbito da instituição, às vezes de forma velada, outras de forma mais expositiva. Falas como “esse não tem jeito”, “não vou perder meu tempo com ele” são comuns entre os profissionais. Estes são fatores que influenciam e interferem como risco no desenvolvimento da criança e do adolescente, muitas vezes, eles acabam se comportando de tal forma para atender a estas expectativas. Algumas pessoas rotulam com adjetivos e pré-conceituam sem problematizar questões fundamentais e esse fato foi questionado e problematizado no decorrer do Programa. Adjetivos e rótulos pejorativos constituem *bullying*, e há estudos recentes sobre esse tema (FERNANDES; YUNES, 2016). Saber lidar com esses fatores nas **intervenções** deve ser uma das competências do Educador Social. São questões diretamente relacionadas a risco psicossocial, proteção e resiliência, os quais podemos articular com os padrões de organização e de comunicação cunhados por Walsh (2005).

O fator tempo de serviço, aspecto analisado no âmbito pessoal e coletivo, revelou que aqueles profissionais que atuam há mais tempo na função apresentam maior segurança, serenidade, flexibilidade e **olhar positivo** nas suas práticas, o que pode estar relacionado à experiência profissional. Este excerto nos surpreendeu, pois contrariou uma das hipóteses iniciais de que quanto maior o tempo de serviço, menor o olhar positivo. Nos registros das falas durante os encontros os profissionais com maior tempo de trabalho utilizam expressões como: “acreditar que todos tem jeito” e “ter esperança no ser humano independente de onde ele venha ou como ele é”. Dois dos educadores sociais com mais de 16 anos de trabalho relataram que já cuidaram do pai quando estava na instituição e agora cuidam dos filhos destes, portanto duas gerações, mas mantém um olhar positivo.

Estou a 16 anos neste trabalho porque acredito no ser humano. Eu preciso ter esperança que eles tem jeito e futuro, senão não posso trabalhar aqui (ES 04 áud.. Mód.4 sessão2)

Se ainda estou aqui [educadora social com mais de 16 anos] é porque eu gosto. não acho que me acomodei, acho que eu acredito que de alguma forma eu ajudo eles, para alguma coisa serve meu trabalho, alguma coisa eles vão levar de tudo que faço por eles aqui (ES.02 áud. sessão 1 Mod.3).

O comprometimento, a positividade diante do conflito e a preocupação destes profissionais com a evolução dos residentes nas falas e nos registros se sobressaem com relação aos demais. Estes interagem a maior parte do tempo com os residentes, atendendo suas necessidades básicas como alimentação e higiene ou estimulando-os de forma afetiva por meio de brincadeiras, contação de histórias. (D.C.out/2016) É um compromisso com o desenvolvimento humano que não representa uma unidade ou coesão dentro da instituição por parte dos profissionais, mas que foi ampliado num Programa de Formação. Foi unanime o entendimento ao final do Programa de que a instituição de acolhimento como o próprio nome refere, não pode somente abrigar as crianças e os adolescentes, ela precisa, sobretudo, acolher no sentido de oferecer cuidado, proteção e afeto.

Não dá só para colocar eles [as crianças e os adolescentes] aqui para dentro, tem que ouvir, olhar para eles, dar carinho e atenção. Isso que eles querem e precisam. (ES 06. aud. mód.4, sessão2).

O olhar positivo pode ser aprendido, e será mais proficiente essa aprendizagem se houver exemplos exitosos em que esse olhar positivo tenha sido fundamental e refletido em intervenções positivas e protetivas. Estas são aquelas ações que visam a promover resiliência, relações e interações de bons tratos, bem estar subjetivo e coletivo de comunidades ou grupos que vivem em situações de risco pessoal e social. Não se limitam as intervenções tradicionais, pois objetivam “aliviar o sofrimento” (SELIGMAN; STEEN; PARK; PETERSON, 2005, p. 412) de pessoas que se sentem sobrecarregadas por um acúmulo de situações sociais e pessoais aparentemente “sem saída”.

Nesse sentido, estudiosos da temática apontam que alguns componentes são essenciais para potencializar a resiliência. O humor criativo e positivo é um deles e chama a atenção por ser um elemento construtor e possibilitar, em meio a névoa ou escuridão que nos encobre num momento de profundo estresse e ofusca a nossa visão, enxergar algum aspecto positivo. Alguns autores apontam para esta “luz” que pode representar a esperança quando tudo parece estar perdido e isso tem profunda relação com a resiliência (VANISTENDAEL, 2013).

O Humor tem estreita relação com a psicologia positiva (PALUDO; KOLLER, 2007; YUNES, 2003), pois enaltece as potencialidades e virtudes dos seres humanos e a capacidade de encarar e enfrentar as situações de forma otimista e positiva. Tais condutas e atitudes, no contexto institucional que tem múltiplas histórias de risco social e de vulnerabilidade nos parecem imprescindíveis, para superação destas adversidades que se apresentam no cotidiano. Dessa forma, o **humor criativo e positivo** demonstrou ser um elemento chave para a promoção da resiliência, em especial da resiliência profissional.

Um dos propósitos do Programa de Formação dos educadores sociais foi mobilizar os profissionais a (des)construir (in)certezas, (pré) conceitos, valores, princípios, atitudes, posturas, crenças já cristalizadas e promover o diálogo para fortalecer o grupo no que tange a práticas positivas e protetivas junto aos residentes. A análise dos dados foi permeada pela sintonia com os estudos de Walsh (2005), que aponta alguns processos norteadores na promoção de resiliência familiar que julgamos aplicáveis ao contexto das instituições de acolhimento. São eles: sistemas de organização; sistemas de crenças e valores; padrões de comunicação. Os processos chave e dimensões, apontados por Walsh, descrevem elementos e indicadores que possibilitam ao indivíduo lutar e enfrentar os obstáculos, bem como seguir a vida com mais amor e afeto e amplificar estes sentimentos aos que lhe cercam.

Contudo, é prioritário que mecanismos de mediação protetores auxiliem na superação das vulnerabilidades. Por isso, argumentamos que a resiliência pode ser potencializada se este indivíduo contar com outras pessoas, como os familiares, os amigos ou com os colegas. Por meio de vínculos afetivos e das relações promotoras de desenvolvimento (WALSH, 2005), enfatizamos o elemento relacional do conceito, ou seja, que todos os indivíduos têm a capacidade de desenvolver a resiliência ao longo da vida, se encontrar relações significativas, de apoio e de afeto nos momentos de sofrimento. As categorias estão intimamente ligadas aos processos chave: os padrões de organização, sistemas de crenças e processos de comunicação, pois estes são a expressão da resiliência, eles a legitimam.

O diagrama a seguir parte do fenômeno central resiliência profissional na constituição do Educador Social e sintetiza as **CATEGORIAS** e suas **subcategorias** subjacentes:



Fonte: Diagrama organizado pelas autoras

O Diagrama ilustra a permeabilidade das categorias e subcategorias. A comunicação interpessoal se entrelaça à rotina institucional, bem como se interconecta às práticas de cuidado que, por sua vez, tem interdependência com os processos de diálogo. A conexão dinâmica entre as categorias possibilita a constituição do fenômeno de pesquisa. Reiteramos que o objetivo do estudo não foi de avaliar a efetividade do programa, mas o impacto do processo formativo nas práticas educativas dos profissionais. Constatou-se mais afetividade nas relações o que é potente para a constituição de tutores de resiliência e a resiliência profissional em ambientes de risco.

### **Considerações Finais**

No que tange os aspectos macrossistêmicos, em especial a legislação e projetos sociais voltados para as crianças e adolescentes acolhidos, houve muitos avanços na melhoria dos atendimentos das crianças e dos adolescentes. Contudo, ainda há muito que fazer para comemorar interações e relações de qualidade com os residentes para o seu desenvolvimento biopsicossocial. E para que tal conquista seja efetivamente celebrada, é imprescindível

investigar, investir e qualificar a atuação e formação dos profissionais que atendem as crianças e adolescentes. Estes são os que têm, ou deveriam ter, um papel fundamental.

São estes cuidadores que podem representar o esteio num momento de solidão, dor, sofrimento, angústia em que se encontram os acolhidos. Além disso, são eles que podem ser os “propulsores” de desenvolvimento saudável para esta população em situação de risco psicossocial. Para tanto, o Programa de formação de educadores sociais e equipe técnica é uma possibilidade potente, pois ele identifica fatores de risco, trabalha-os de forma a transformá-los em fatores de proteção para gerar resiliência, bem estar, qualidade de trabalho e organização. Porém, alertamos que o Programa precisa ser permanente e contínuo para garantir a manutenção dos fatores de proteção.

Não crio expectativas, mas estou aberta ao que vem. Renovação dos meus conceitos foi o ponto alto de hoje o que interfere não só no nosso trabalho, mas na vida. Chamou a minha atenção as opiniões dos colegas e minhas sobre os assuntos enfocados, ficando coesos nas opiniões. O encontro foi revelador, pois a comparação com minha atuação na casa existe e eu vejo onde devo lapidar pois ficamos meio resistentes até duros no dia-a-dia. Revelador é a palavra! Espero me trabalhar para atender cada vez melhor as crianças e adolescentes. Minhas atitudes estão sendo pensadas e trabalhadas, coisa que eu não fazia e tô gostando. Parece que a gente fica até mais leve. (E.S.5 M.D. Mod.3 Sessão 2)

Acreditamos que a participação dos educadores sociais em um Programa que visou a transformação de fatores de risco em fatores de proteção no espaço da instituição de acolhimento foi essencial para a melhoria da qualidade do ambiente institucional. Ao final do Programa constatou-se que os educadores sociais, potencializaram sua capacidade de diálogo com seus pares, bem como com as crianças e os adolescentes. Além disso, nos relatos finais, demonstraram estar mais animados e esperançosos, acreditando também no trabalho em equipe.

As atividades que correspondiam às sessões 3 do Programa, foram propostas interações com as crianças e adolescentes e foram evidenciadas mais expectativas positivas e projetos de futuro para elas. O componente humor passou a imperar nos últimos encontros e também, segundo relatos, refletia-se na rotina da instituição. O componente lúdico e afetivo nas interações entre os atores do contexto é mais presente. Os profissionais mostram-se mais atentos às suas expressões de linguagem corporal, bem como nesta via de comunicação com os residentes. Há maior interesse no sucesso do trabalho do colega o que gera a demonstração de afetividade e cuidado com o outro. Estes são fatores de proteção do contexto de trabalho e elementos inerentes a resiliência profissional.

Em conclusão, pode-se afirmar que programas de intervenção positiva em ambiente profissional, se planejados e executados adequadamente, com metodologia eficiente e temas que atendam às necessidades, podem gerar condições de proteção que minimizam riscos e geram maior qualidade de trabalho e de vida para todos e todas.

## Referências

BIRDWHISTELL, R. **Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication** (Conduct and Communication Series) Paperback 5ªed. University of Pennsylvania Press, 1990.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan -Abr 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 05 de janeiro 2017.

BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CABRAL, S. Marcas de resiliência ou sobre como tirar leite de pedra. *In*: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (orgs.) **Resiliência: como tirar leite de pedra**. São Paulo: casa do psicólogo, 2015.

CAPUL, M. ; LEMAY, M. **Da Educação à Intervenção Social**. 1º vol. Porto. Porto Editora, 2003.

CARVALHO, A. D. de; BAPTISTA, I. Educação social: fundamentos e estratégias. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004. Coleção Educação e Trabalho Social.

CAVALCANTE L.I.C.; CORRÊA, L da S. Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. **Cad. Pesqui.** vol.42 no.146 São Paulo May/Aug. 2012  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200010>

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.3, p. 515-524, 2003.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução Joice E. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRUZ, R. **Uma nova vida na mesma vida** : um estudo de caso de reinserção familiar. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

CYRULNIK, B. *Autobiografia de um espantalho*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M. A rede de apoio social e afetivo de adolescentes vítimas de violência doméstica e *bullying* de uma escola pública municipal. **Revista Paidéia**, (submetido) 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAYA, A. Será o corpo humano obsoleto? **Sociologias** [online].n.13, pp.324-337, 2005. ISSN 1517-4522. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222005000100013>

GUEDES, C.F.; SCARCELLI, I. R. Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. **Psicologia & Sociedade** [online]. vol.26, n.spe, pp.58-67, 2014. ISSN 1807-0310. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500007>

JULIANO, M.C.; YUNES, M.A.M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente e Sociedade**. [online]. 2014, vol.17, n.3, pp.135-154. ISSN 1809-4422. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009> Acesso em: 12 de julho de 2016.

MAGALHÃES C.M.C.; COSTA, L. N.,CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v.21, n.3, p. 818-831, 2011.

MARTÍN, J. C.; MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; BYRNE, S.; RODRIGUEZ, B. R.; RODRÍGUEZ, G. Programas de educación parental. **Intervención Psicosocial**, v.18, n.2, p. 121-133, 2009.

MARZOL. R. M. **Um estudo sobre os cuidadores das instituições de abrigo e o papel de proteção das suas interações com crianças e adolescentes institucionalizados**. (Dissertação não publicada), 2009. Universidade Federal de Rio Grande, 2009.

MARZOL, R.M.; BONAFÉ, L.; YUNES, M.A.M. As Perspectivas de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Sobre os Cuidadores Protetores. **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 3, p. 317-324, jul./set., 2012

MASTEN, A. S. **Ordinary magic**: Resilience in development. New York, NY: Guilford, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORÉ, C.. L. O. O.; SPERANCETTA, A. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, v.22, n.3, p.519-528, 2010.

PALUDO, S.S.; KOLLER, S. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, v.17, n.36, p. 9-20, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf> Acesso em: 31 de outubro de 2014.

PRADA, C. G.; WILLIAMS, L. C. de. Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. IX, n.1, p.63-80, 2007.

PIETRO, A.T. **A ecologia da violência sexual contra crianças e adolescentes: redes de proteção e uma intervenção positiva.** 2013. 197f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, 2013.

PISKE, E. L.; YUNES, M. A. M. **Instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças: que lugar é esse?** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2016.

RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. **Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor, 1993.

SCOPINHO, R.A.; ROSS, A. Entre a caridade, a filantropia e os direitos sociais: representações sociais de trabalhadoras do care. **Estudos de Psicologia** (Campinas) vol.34 no.1 Campinas Jan./Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000100008>

SILVA, G. H. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, 479-493, set./dez, 2009.

SILVA, E. R. da. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. *In: SILVA, E.R.da (coord.). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.* Brasília: IPEA, 41-70, 2004.

SILVEIRA, S.B.A.B.; YUNES, M.A.M. . Medicação e a ecologia das relações familiares sob as perspectivas do desenvolvimento humano e da psicologia positiva. *In: Marolin, M; Molinari, F.(org) Mediação de conflitos: paradigmas contemporâneos e fundamentos para a prática.* Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

SIMÕES NETO, J. P. **Assistentes sociais e religião: um estudo Brasil/Inglaterra.** São Paulo: Cortez, 2005.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa.** Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia. 2012

SAN MARTÍN, D. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.16, n.1, p.104-122, 2014.

SANTOS, M. F.; BASTOS, A. C. S. Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: resignificando trajetórias de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 45-52, 2002.

SELIGMAN, M.E.P.; STEEN, T.A.; PARK,, N.; PETERSON, C. Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions. **Positive psychology progress.** 874-884, 2005

SILVA, E. R. A.; AQUINO, L. M. C. **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária**. Brasília: IPEA, 2005. Acesso em 07 de julho, 2015, em [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/ bpsociais/bps\\_11/ENSAIO3\\_Enid.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/ bpsociais/bps_11/ENSAIO3_Enid.pdf)

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, vol. 18, n.1, p. 71-80, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>>. Acesso em: 24 abril 2016

SIQUEIRA, A. C.; MASSIGNAN, L.; DELL'AGLIO, D. D. Reinserção familiar de adolescentes institucionalizados: Processos malsucedidos. **Paidéia**, 21(50), 383-391, 2011. doi: 10.1590/S0103-863X2011000300011

TURCHET P. **El language de la seducion: entender los codigos inconscientes de la comunicacion no verbal**. (E-book). AMAT editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **The secrets of body language: an illustrated guide to knowing what peopel are really thinking and feeling**. Constable & Robinson ltd, 2012

UNGAR, M. Which Counts More: Differential Impact of the Environment or Differential Susceptibility of the Individual? **British Journal of Social Work** · September 2016 . DOI: 10.1093/bjsw/bcw109.

VANISTENDAEL, S. La vida no nos sonr e: reflexiones sobre El humor, La resiliencia y La espiritualidad. In: VANISTENDAEL, S.; GABERAN, P.; HUMBEECK, B.; LECOMTE, J.; MANIL, P.; ROUYER, M. **Resiliencia y humor**. Barcelona: Editora Gedisa, 2013.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo, SP: Roca, 2005.

YUNES, M. A. M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In: MURTA, S.G.; FRANÇA, C.L.; BRITO, K.; POLEJACK, L. (Org.). **Preven o e Promo o em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Interven o**. 1<sup>a</sup> ed.Novo Hamburgo: Synopisis, p. 93-112, 2015.

YUNES, M. A. M. Psicologia Positiva e Resiliência: foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**, Maringá,v.8, n. esp., p.75-84, 2003 .

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e interven o no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 197-218, 2004.

YUNES, M. A. M., SILVEIRA, S.B. JULIANO, M. C., PIETRO, A.T.; GARCIA, N. M. Interven es psicoeducacionais positivas em contextos de risco psicossocial. In: Bettina Steren dos Santos (Org.). **Espaços psicopedagógicos em Diferentes Cenários**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 231-242, 2013.

*É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca,  
Ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos  
transforma. Somente o sujeito da experiência está,  
portanto, aberto à sua própria transformação.*

Larrosa Bondía

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **A repercussão da Tese sobre a pessoa do(s) pesquisador(es) na perspectiva Bioecológica**

Finalizar uma Tese implica em concluir, colocar um ponto final. Tarefa não muito fácil quando ainda se está imerso na pesquisa e acreditando que muitos dados preciosos não couberam no espaço e no tempo de uma Tese. Dados relevantes que nos tocaram e o desejo é trazê-los a tona para também e, na mesma intensidade, tocar o outro/leitor. Finalizar a Tese também deve ser o momento de refletir sobre como, para quem, por que, esse trabalho é/foi significativo e relevante.

Acreditamos que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (DUBAR, 1994). Esse, acreditamos, deve ser o fio condutor da Tese, a transformação da pessoa pelo exercício da pesquisa. A Tese pode ser a amalgama de vários corpus (empíricos, científicos), de vários corpos e suas experiências e interações. A elaboração de uma Tese também pode ser analisada a partir dos núcleos (PPTC) da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (2011).

A *pessoa*, ou o pesquisador, inicia a construção da Tese a partir das suas concepções e experiências e sofre influência dos diversos *contextos* pelos quais transita, bem como daqueles que sequer tem contato como o macrossistema. O fator *tempo* é precioso, pois ele vai determinar o grau de maturidade das ideias que vão surgir e se consolidando, ou não. As interações do pesquisador com os docentes, os discentes, as teorias, os participantes do estudo, as experiências (BONDIA LAROSSA, 2002) representam os *processos proximais*. Inerente a esses também estão os papéis. Os diversos papéis que assumimos, desempenhamos no curso da elaboração de uma Tese e se refletem nela.

Essa pequena introdução mostra o quão impactante é a elaboração de uma Tese de doutorado na constituição de um docente. Neste sentido, retomamos as ideias principais deste estudo que investigou a dinâmica de trabalho dos educadores sociais em instituições de acolhimento para propor um programa de intervenção formador e transformador com foco na promoção de resiliência profissional. Para ter êxito e atingir esse objetivo foi necessário lançar mão de várias estratégias e diversos estudos, os quais sintetizaremos a seguir.

### **Resiliência Profissional em contexto de risco: expectativas e perspectivas**

A Educação Ambiental foi o nosso leme no desbravamento do mar sem fim de informações e dados e que por meio das interlocuções com a teoria Bioecológica fundamentou o estudo. O “olhar ecológico” sobre o fenômeno de estudo é imprescindível para a visualização de fatores de risco e de proteção. Lançar a ótica recorrente e recursiva sobre a pessoa do Educador Social e suas interconexões com seus contextos, considerando o tempo e os processos proximais permitiram visualizar possibilidades de reconfigurar o ambiente por meio de práticas educativas protetivas e positivas que promovessem a resiliência profissional. Fato que coaduna com os princípios da Educação Ambiental que busca a melhoria na qualidade de vida tanto do indivíduo como da coletividade, através da reflexão crítica da realidade (LOUREIRO, 2012) e (re)ação para a solução. Isso só será possível se empoderarmos o Educador Social, de tal forma que ele possa transcender a sua condição passiva de vítima e expectador de seres vulneráveis, para outra ativa onde ele é o protagonista da sua própria história e tutor de resiliência de outros personagens em risco psicossocial. Possibilitando a transformação do comportamento dos atores, é possível reconfigurar o ambiente e tornar o cenário mais seguro e protetivo para qualificar as relações e potencializar o desenvolvimento humano.

Essa reconfiguração do ambiente não se dá ao acaso, exige planejamento, empreendimento e o olhar cuidadoso do pesquisador, tanto para a projeção da ação, da intervenção quanto da análise. Portanto, considerando a quantidade de dados e informações associamos três estratégias metodológicas: a Inserção Ecológica, a Teoria Fundamentada nos dados (TFD) e o *Atlas.ti*. Estas associações trazem uma proposta inédita que é a correlação entre a Teoria Fundamentada nos Dados e o *Atlas.ti*. Embora este último seja um *software* elaborado e fundamentado na TFD sua linguagem em alguns momentos se difere, o que pode dificultar a sua operação. Para tanto, exercitamos neste estudo o diálogo e correlação entre ambos para facilitar a utilização e compreensão da metodologia e da ferramenta. O *software* é uma ferramenta para dar mais potencia aos dados, no sentido de que este complementa o processo permitindo a sistematização e integração de informações de diferentes naturezas, como textos, áudios, imagens e vídeos que foram os instrumentos utilizados neste estudo investigativo.

Tais instrumentos de coleta foram necessários tendo em vista a complexidade do fenômeno de estudo que visava a compreender a constituição do Educador Social e a promoção da resiliência no contexto profissional. A abordagem inicial com os participantes, os educadores sociais, nos surpreendeu pela carência afetiva e protetiva no ambiente institucional entre os profissionais e destes com as crianças e os adolescentes. Fato que

motivou o grupo do Centro de Referências em apoio as famílias (CRAF) a propor em caráter urgente o planejamento e a estruturação de um programa de formação de educadores sociais e equipe técnica que pudesse servir as políticas públicas e se prospectar em uma proposta contínua e permanente e que resultasse em práticas positivas.

Para que uma formação fosse sólida, coerente, eficaz na sua execução foi necessário inicialmente compreender o contexto e seus atores. Para tanto, investigações que identificaram e compreenderam a categoria Educador Social, bem como as imagens sociais e crenças sobre os acolhidos e questões relativas a instituição de acolhimentos propiciaram um esclarecimento dos passos seguintes. As valências negativas e pessimistas sobre os conceitos e percepções que predominaram na análise dos resultados do questionário aplicado antes do Programa foram pautas dos encontros. Fato que possibilitou desconstruir, descristalizar e ressignificar por meio de atividades dialógicas e interativas tais percepções e concepções. Constatou-se que esse profissional é um tutor de resiliência em potencial, mas, para desempenhar esse papel exigia que ele (re)avaliasse suas ações, condutas e posturas e para tal conquista, o aporte e o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar foi necessário.

A formação foi coordenada e ministrada pela equipe do CRAF que utilizou o modelo experiencial (MARTÍN et al, 2005) . Esse modelo propiciou a emergência de problemáticas, dificuldades, carências e outras situações de conflito dos profissionais na rotina da instituição de acolhimento, bem como possibilitou identificar fatores de proteção e mecanismos que potencializaram a resiliência profissional. O fato deste modelo experiencial priorizar o diálogo sobre situações particulares de cada contexto e participante facilitou o processo de pertença do profissional àquele contexto e à proposta de trabalho.

Os participantes revelaram por meio de fala e registros que as práticas educativas que envolvem os bons tratos, as relações de apego, a afetividade estabelecem e fortalecem os vínculos entre os profissionais e destes com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Os processos formativos promovem o diálogo verbal e corporal no momento em que há interações, toque, aproximações, a (fas)tamentos. A proposta da formação profissional não é de propor amizades, estas se por ventura ocorrerem são benéficas, porém o objetivo cerne é criar e fortalecer canais de comunicação que emirjam da aprendizagem de ouvir e observar o outro, e, deste outro ouvi-lo, numa dialogicidade recíproca que possam qualificar a organização da rotina institucional.

A participação e envolvimento dos profissionais em uma formação coletiva também permitiram a compreensão dos profissionais da importância e do impacto do trabalho em equipe e que isso pode representar um fator de proteção significativo no construto da

resiliência profissional. Sentir-se parte de uma engrenagem que se move em direção única, com objetivos em comum, claros e coerentes gera uma sensação de valorização e de pertencimento a um projeto. O qual vise a melhoria da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes no período de institucionalização, mas sobretudo, que as aprendizagens e experiências neste período possam constituir a (re)construção de fatores de proteção para que prospectem projetos e tenham melhores expectativas de futuro.

Todos [crianças e adolescentes] ficam marcados durante os momentos da vida. Cabe a nós a facilitação menos dolorosa possível para estes seres projetarem seus caminhos e livrarem-se da culpa que não tem. Meu sentimento é de que fazemos parte destas engrenagens de educação, envolvimento, acolhimento e alerta (ES.03. M.D.Mód.3 Sessão3)

Registros como este acima nos fizeram ter a certeza de que era necessário propor um programa de formação que envolva todos os profissionais que atuam na instituição de acolhimento, tanto os educadores sociais como também a equipe técnica (psicólogo, assistente social, coordenador, e outros que estejam atuando no contexto). Essa proposta que emerge de uma experiência de formação exitosa que percorreu um longo caminho – com mais de 3 anos a contar do início em julho de 2013 até o momento fevereiro 2017, o qual começou com a inserção ecológica para conhecer o contexto e seus atores que motivou os encontros formativos sobre temáticas pertinentes à rotina. E só mais tarde, com a maturação das informações que emergiam nos encontros, propiciou a construção de um Programa de formação. Este possibilitou provocar mudança nas atitudes e comportamentos dos participantes por meio de atividades e interações com a tônica na linguagem corporal e no diálogo que mobilizou e sensibilizou o profissional à reflexão sobre sua práxis.

Evidentemente que nesta caminhada também nos deparamos com muitas dificuldades, limitações, obstáculos que exigiram do grupo CRAF também um espírito de equipe para dar continuidade à proposta. Houve por parte do órgão público a autorização em desenvolver o Programa de formação na instituição de acolhimento. Entretanto, não teve nenhum incentivo para que tal proposta se concretizasse como, por exemplo: liberação de todos os profissionais do contexto das horas de trabalho, organização de recursos humanos para acompanhar os acolhidos nos horários dos encontros, motivação dos profissionais para participar. Fatos que podem ter contribuído para que somente um integrante da equipe técnica tenha participado dos encontros. A resistência dos profissionais em participar, principalmente em se envolver na formação, nas atividades sugeridas foi um dos entraves mais difíceis. A concepção deles sobre formação era muito teórica e direcional, ou seja, o ministrante por meio de palestra dizia o que era o certo e como os profissionais deveriam agir. Embora o

grupo de educadores sociais tenha criticado tal modelo era esse que esperavam. Sair de uma condição passiva de ouvinte e aprendente para outra ativa de ensinante foi superada de forma gradual e com muita motivação dos mediadores. O mediador nesse processo tem papel crucial, pois ele tem o papel também de empoderar os participantes a protagonizar sua formação.

Com o passar das sessões os profissionais puderam perceber que novos canais de comunicação se abriram para facilitar e aprimorar a rotina na instituição. Colegas que atuavam a mais de três anos na mesma instituição e que pouco se falavam, passaram a trocar ideias sobre atividades que beneficiariam as crianças e os adolescentes e que melhoraria a rotina da instituição. Estes canais possibilitam, por exemplo, que a rotina da instituição realmente se configurasse em uma rotina, na qual fossem respeitadas as necessidades da criança e do adolescente em detrimento das vontades do profissional. Os acolhidos precisam ter uma rotina no sentido de saber quais suas tarefas e afazeres, momentos de brincar, de estudar, de fazer as refeições, de diálogo, enfim, saber o que vai acontecer e o que devem fazer. Isso propicia à eles um sentimento de segurança e tranquilidade em oposição a ansiedade e agitação causada pela imprevisibilidade. Esse sentimento também aflige os educadores sociais, ou seja, o fato de ter planejamento e depender menos da improvisação permite a estes maior tranquilidade nas interações e intervenções.

Estes canais de comunicação potencializaram também os processos proximais. À medida que os encontros avançavam as atividades eram mais complexas o que exigia dos participantes maior envolvimento. Se, por exemplo, no início era sugerido que os profissionais tocassem somente as mãos dos colegas com o passar das sessões estes toques eram mais demorados e intensos, inclusive com massagem nos ombros e na face do outro. Estas atividades que têm como tônica a linguagem corporal - a intensidade, o ritmo, o tempo do toque são expressões corporais que dizem algo – foram intensificadas para justamente provocar os participantes a ouvir e sentir o outro. Tais movimentos permitiram a evolução dos processos proximais, favorecendo a construção de fatores de proteção agindo como potência na promoção da resiliência profissional.

Nessa linha reflexiva podemos inferir que os processos proximais têm impacto direto e significativo na promoção da resiliência profissional. Ao longo da Tese tivemos a preocupação de sistematizar e organizar fatos e conceitos que permitissem a compreensão do impacto dos fatores de risco e dos fatores de proteção no cotidiano de um contexto de risco, no caso da instituição de acolhimento. Neste se encontram muitas histórias de vulnerabilidade

e fragilidade, mas que não precisam, ou melhor, que não devem se perpetuar. É disso que trata a resiliência profissional e é por isso que precisamos falar deste construto.

A resiliência profissional refere-se a possibilidade da pessoa, no caso o Educador Social, em enfrentar com superação e transformação as circunstâncias, acontecimentos, conflitos ou episódios adversos que geram diferentes situações de risco em seu ambiente de trabalho. Estes processos além de formar e transformar, o que era originalmente risco passa a promover processos proximais, desenvolvimento humano e proteção de si e de outrens. A construção de fatores de proteção envolve tanto intra- relação como inter-relações, tendo em vista que acontecem na conjuntura coletiva, porém, dependem de recursos individuais para sua elaboração.

Resiliência é compreendida como um sistema de desenvolvimento que pode ser potencializado a partir das interações humanas significativas e processos proximais que emergem em diferentes contextos, como por exemplo, a instituição de acolhimento e abarcam características biopsicossociais dos envolvidos. Essa compreensão se aproxima sobremaneira dos objetivos da Educação Ambiental que trata de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, que envolvem os aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (BRASIL, 1999). Além disso, a Educação Ambiental busca o equilíbrio dinâmico do ambiente em que a vida é percebida em seu sentido pleno de interdependência dos elementos da natureza (GUIMARÃES, 1995). Há, portanto, uma reciprocidade nas influências como esclarece Bronfenbrenner (2002) a pessoa influencia o ambiente, o qual, por sua vez, influencia a pessoa. Sauvé (2005) também preocupada com as questões relacionadas à Educação Ambiental explica que cada individuo tem sua cota de responsabilidade com a transformação do seu contexto, com a qualidade das inter-relações que a pessoa estabelece contribuindo assim com o desenvolvimento de sociedades responsáveis.

Nesta Tese apresentamos a Abordagem Bioecológica e o “olhar ecológico” de Bronfenbrenner (2002) como uma possibilidade da Educação Ambiental contribuir com a melhoria da qualidade de vida em contextos de risco por meio da promoção da resiliência profissional dos educadores sociais que atuam neste ambiente. Desejamos que esta experiência positiva com o Programa de formação sensibilize os gestores para que estes se apropriem da proposta e disseminem-na por meio das políticas públicas a outras instituições de acolhimento e a outros contextos de risco, além de torná-la um processo formativo contínuo e permanente. Tal ação pode garantir a manutenção dos avanços na promoção da resiliência profissional. Para tanto e como desdobramento deste estudo além dos resultados

apresentados nesta Tese também disponibilizaremos o Programa de Formação de educadores sociais em e-book pela editora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o qual poderá ser replicado em outros contextos por outros mediadores.

## Referências

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan -Abr 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 05 de janeiro 2017.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos F.B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO Ronaldo S.de. (Orgs). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago., 2005.

DUBAR, C. À propos de l'insertion professionnelle: l'insertion comme articulation Temporelle du biographique et du structurel. **Revue Française de Sociologie**, XXXV (2), 283-291, 1994.



## APENDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS COM PROMOÇÃO DE AMBIENTES DE DESENVOLVIMENTO EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada “**Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela professora e Mestre em Educação Ambiental Angela Adriane Schmidt Bersch, sob a orientação da Professora Dra. Maria Angela Mattar Yunes. Este estudo é requisito parcial de conclusão do Doutorado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande.

O objetivo deste trabalho é investigar e compreender a dinâmica de trabalho dos Educadores Sociais em instituições de acolhimento e propor um programa de intervenção formador e transformador com foco na promoção de resiliência profissional. Portanto, neste momento da pesquisa você está sendo convidado a participar do Programa de Formação para Educadores Sociais que está dividido em quatro módulos:

**Módulo 1: Os Processos Proximais nas relações dos Educadores Sociais**

**Módulo 2: Mediação de conflitos e reflexões sobre os Princípios para o cuidado**

**Módulo 3: diálogo protetivo no ambiente institucional**

**Módulo 4: (Re) conhecendo os “nós” da rede social**

A participação na pesquisa não apresenta risco pessoal, mas pode mobilizar alguns sentimentos desagradáveis devido às temáticas de estudo. Porém, nenhum dos procedimentos usados pretende causar ou gerar qualquer desconforto que ameacem a sua dignidade e o participante pode desistir a qualquer momento. Os dados colhidos serão utilizados unicamente no âmbito desta pesquisa. A sua identidade será mantida em completo sigilo. Contudo, caso haja qualquer problema em função desta pesquisa, providenciaremos para que você seja atendido (a). Os dados desta pesquisa poderão ser publicados em revistas científicas e congressos, preservando o anonimato da identidade dos participantes.

Este estudo poderá contribuir para melhorar a qualidade de vida dos Educadores Sociais no âmbito das instituições de Acolhimento, bem como melhorar o atendimento

oferecido a crianças e adolescentes institucionalizados. Caso existam dúvidas ou você queira se informar de mais detalhes sobre a pesquisa, a pesquisadora está à disposição a qualquer momento para responder seus questionamentos. O telefone para contato da pesquisadora é (53) 99538870. Para aceitar fazer parte do estudo, você deve assinar o final deste documento que está em duas vias, uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ ou CPF/n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisador(a) Angela Adriane Schmidt Bersch sobre a pesquisa com o tema “**Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**”, seus objetivos, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Rio Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Angela Adriane Schmidt Bersch

**APENDICE 2**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião acerca de características de crianças no contexto de instituição de acolhimento e sobre as tarefas diárias dos profissionais que atuam nesse ambiente. Por esse motivo não existem respostas certas ou erradas. Estamos apenas interessados em sua opinião. As suas respostas são confidenciais e serão analisadas em conjunto com as respostas dos demais participantes.

**Dados sociodemográficos:**

Sexo: F  / M ; Data de Nascimento:  -  - ;

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_; Profissão: \_\_\_\_\_

Trabalha com crianças e adolescentes em situação de risco a quanto tempo? \_\_\_\_\_

Em quais instituições ou locais que atendem crianças e adolescentes você já trabalhou?

---



---

Tem filhos? Sim  / Não

Se sim quantos e com que idades? \_\_\_\_\_

1) Pense em uma criança que vive numa instituição. Como descreveria esta criança? Escreva 5 características/atributos de uma criança que viva neste contexto.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

2) Como descreveria a instituição de acolhimento? Escreva 5 características

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

3) Como deveria ser uma Instituição de Acolhimento? Escreva 5 características que descreva essa instituição.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

4) Como deveria ser realizado o acolhimento da criança? Escreva 5 características desse acolhimento.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

5) Descreva as características da pessoa que deve receber a criança na Instituição de Acolhimento? Escreva 5 características.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

6) Nas atividades diárias na Instituição de Acolhimento quais são as suas tarefas com relação à criança? Descreva as 5 principais.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

7) Descreva as atividades/tarefas mais difíceis da rotina do seu atendimento à criança. Descreva as 5 principais.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

8) Você participou de algum curso, palestra de formação, capacitação? Se sim, escreva 5 características em ordem de relevância que foram importantes para sua formação:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

9) Sobre a comunicação entre os profissionais da instituição. Descreva 5 elementos que você considera importante:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

10) Quais as informações sobre as rotinas, normas, questões específicas das crianças ou outros assuntos da Instituição que você considera importante ter conhecimento. Descreva as 5 principais.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

11) Quais as competências necessárias ao Educador Social que atua em instituição de acolhimento e atende as crianças. Descreva 5 características:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião acerca de características de adolescentes no contexto de instituição de acolhimento e sobre as tarefas diárias dos profissionais que atuam nesse ambiente. Por esse motivo não existem respostas certas ou erradas. Estamos apenas interessados em sua opinião. As suas respostas são confidenciais e serão analisadas em conjunto com as respostas dos demais participantes.

1) Pense em um adolescente que vive numa instituição. Como descreveria este adolescente? Escreva 5 características/atributos de um adolescente que vive neste contexto.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

2) Como descreveria a instituição de acolhimento que atende esse adolescente? Escreva 5 características

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

3) Como deveria ser uma Instituição de Acolhimento para adolescentes? Escreva 5 características que descreva essa instituição.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

4) Como deveria ser realizado o acolhimento do adolescente? Escreva 5 características desse acolhimento.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

5) Descreva as características da pessoa que deve receber o adolescente na Instituição de Acolhimento? Escreva 5 características.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

6) Nas atividades diárias na Instituição de Acolhimento quais são as suas tarefas com relação ao adolescente? Descreva as 5 principais.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

7) Descreva as atividades/tarefas mais difíceis da rotina do seu atendimento ao adolescente. Descreva as 5 principais.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

8) Quais as competências necessárias ao Educador Social que atua em instituição de acolhimento e interage com adolescentes. Descreva 5 características:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

9) Quais as informações sobre as rotinas, normas, questões específicas dos adolescente ou outros assuntos da Instituição que você considera importante ter conhecimento. Descreva as 5 principais.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3**  
**MODELO DE UMA SESSÃO**

**Módulo 2: Mediação de conflitos e reflexões sobre os Princípios para o cuidado**

**Sessão 2 – A comunicação nas inter-relações: reflexões sobre regras e limites para as crianças e os adolescentes**

**Objetivos:**

- Identificar os aspectos clareza, coesão e objetividade na comunicação como essenciais na mediação de conflitos;
- Reconhecer as estratégias de mediação de conflitos como promotoras de comunicação e estabelecimento de regras e limites na instituição de acolhimento;
- Refletir sobre o impacto do trabalho individual no coletivo e a reciprocidade desta ação para a qualidade das relações no contexto profissional.

**Atividades:**

1ª Atividade – arco-íris de informações (15 min)

2ª Atividade – Falha na comunicação (15 min)

3ª Atividade pessoal - Clareza e objetividade na comunicação (40 min)

4ª atividade - Maximize seus ganhos ( 40 min)

5ª atividade: feedback e compromisso pessoal

**Recursos:** Balão ou bastão; Jogo: cartões com letra C e D e tabela de pontos;

**1ª Atividade – arco-íris de informações** (15 min)

a) Todos em círculo: cada participante receberá um balão que deverá segurar a sua frente. Ao som do um apito ou palma vai para a direita, dois apitos/palmas fica no lugar, três vai para a esquerda e deixa o balão no ar para o colega ao lado pegar.

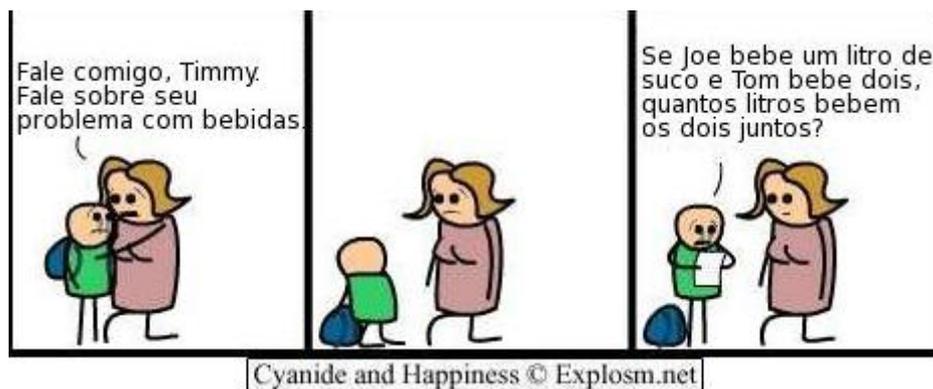
b) Nessa mesma atividade, ainda com uso do balão, o mediador utilizará cartões coloridos para orientar o deslocamento dos participantes. Cor azul um passo para a direita; verde passo para a esquerda; vermelho fica parado; amarelo solta o balão e bate palmas e assim vai introduzindo dificuldades. O objetivo é vivenciar a dificuldade de lidar com várias e múltiplas informações ao mesmo tempo.

Obs.: caso não tenha balão, alterar por bastão.

**2ª Atividade – Falha na comunicação** (15 min)



Antes de apresentar o final da história slides discutir em grupo: Na sua opinião como termina essa história? Qual é o problema de Timmy?



### **3ª Atividade pessoal - Clareza e objetividade na comunicação** (40 min)

Cada Educador Social deve responder individualmente para após discutir no grande grupo:

- a) Quais os aspectos mais importantes nas relações interpessoais em uma instituição de acolhimento?

---



---



---

- b) Como se dá a organização e tomada de decisões sobre as regras em uma instituição de acolhimento?

---



---



---

- c) Quais as estratégias que você usa para fazer as crianças e os adolescentes compreenderem, aceitarem e seguirem as regras?

---



---



---

*Mediador - Nas reflexões considerar os elementos: clareza, coesão e objetividade na comunicação; padrões de organização; diálogo, objetivo comum.*

#### **4ª atividade - Maximize seus ganhos**<sup>29</sup> ( 40 min) .

Cada participante preparará dois cartões em branco nos quais escreverá D em um e C em outro. São então agrupados em grupos com dois integrantes. Caso sobre um participante este jogador atuará em conjunto com outro participante como uma dupla. O objetivo do jogo é maximizar os próprios ganhos sem importar-se com o desempenho do outro membro do grupo. Cada jogador é um individualista – nem competitivo nem cooperativo. A princípio não importa se o outro participante vai bem ou não. O jogador deve perceber que o outro participante é igualmente indiferente a sua sorte. Pode-se enfatizar a idéia apontando a um jogador que é melhor obter dez pontos – mesmo sendo o menor valor a mesa – do que obter cinco pontos – ainda que nenhum outro participante haja alcançado pontuação maior.

Os turnos transcorrem em silêncio – não pode haver conversação antes ou durante seu transcurso. Excepcionam-se os momentos que antecedem o quarto, oitavo, décimo segundo e décimo quinto turnos, respectivamente – estas são rodadas - bônus cuja pontuação é multiplicada por um fator específico. Antes destas rodadas são dados alguns minutos para negociar ou falar sobre qualquer sorte de assunto (a natureza aberta permite que os grupos firmem compromisso com relação aos turnos remanescentes ou meramente para a próxima rodada – o cotejo dos comportamentos adotados pode ser abordado durante a análise). Em cada uma das rodadas bônus multiplique a pontuação pelo fator correspondente: 2 para a quarta rodada, 3 para a oitava rodada, 5 para a décima segunda rodada e 10 para a décima quinta e última rodada. Consultando a tabela abaixo pode-se constatar que na quarta rodada se todos os jogadores apresentarem o cartão C obterão 2 pontos cada (a pontuação-padrão multiplicada pelo fator correspondente à rodada bônus, ou seja 2). Na mesma rodada, se o resultado for C e D, aquele que jogou o C perde seis pontos e o que jogou o D ganha seis pontos (a pontuação-padrão multiplicada pelo mesmo fator - consulte a tabela adiante). Pode ser interessante apresentar esta instrução pouco antes da rodada bônus.

Finalmente, simule uma rodada para ter certeza que todos os jogadores apresentarão seus cartões simultaneamente (aguardar que o outro participante apresente seus cartões antes

---

<sup>29</sup> Este exercício é baseado em um modelo de teoria dos jogos, datado de 1950, desenvolvido e conduzido pelos professores Merrill Flood e Melvin Dresher da RAND Corporation e na dinâmica desenvolvida pelo Prof. Michael Wheeler da Universidade de Harvard denominada WIN AS MUCH AS YOU CAN. Autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD). Copyright © 1998, 1999, 2003, 2005, 2007, 2011. Todos os direitos reservados. Pesquisador responsável: André Gomma de Azevedo. Colaborador: Maximiliano Saldanha de Oliveira. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/03/a801d32fa970c1b2a382e0ca346d03e0.pdf>

de decidir sua jogada frustra o propósito da dinâmica). O instrutor deve ser claro e consistente na maneira como anuncia o momento de apresentação das cartas. Assim sugere-se apresentar da seguinte forma: “Vou chamar a próxima rodada. Todos prontos? Um, dois, três, e JÁ.”

Deve-se oportunizar aos participantes uma chance de fazer perguntas e certificar-se de que todos compreenderam as regras e a mecânica do jogo. Naturalmente, alguns podem ser mais ágeis que outros na apreensão e análise das implicações estratégicas da dinâmica. Deve-se dar um momento ou dois antes do primeiro turno para que decidam sua jogada, então iniciar a dinâmica.

As rodadas (com exceção da rodada – bônus) podem transcorrer rapidamente, pois não é permitido conversar. Dê aos participantes apenas o tempo suficiente para registrar seus pontos. A ficha permite a cada jogador manter um registro da carta que jogou, quantos pontos obteve e do total líquido. Há também o registro das cartas jogadas pelos outros participantes cuja finalidade é, essencialmente, garantir que o jogador lançou corretamente seus pontos. Assim que os participantes fizerem suas anotações prossiga para o próximo turno. As rodadas não deveriam tomar mais que um minuto, no máximo.

Na iminência da rodada bônus anuncie aos grupos que eles dispõem de três minutos para discutir o que desejarem. Nas rodadas bônus posteriores pode-se utilizar ainda menos tempo. Quando se esgotar o tempo, diga aos participantes para se prepararem para o próximo turno mesmo que ainda estejam conversando. Após a jogada lembre aos participantes que devem voltar a guardar silêncio até a próxima rodada bônus. Os quinze turnos devem tomar de 20 a 30 minutos. Quando terminar peça aos participantes para conferirem suas pontuações e a registre em uma lousa ou quadro negro. Para a quantidade de grupos for muito grande você pode querer registrar apenas aqueles que forem representativos. Este registro pode se dar desta forma:

GRUPO# PARTICIPANTE A PARTICIPANTE B PARTICIPANTE C PARTICIPANTE D

Ao pedir pela pontuação total (soma dos pontos de cada participante individualmente) você deve deixar claro que não está alterando as regras do jogo – apenas quer verificar se há relação entre o desempenho coletivo e individual.

Rodada	Padrão de escolhas do grupo	Seu resultado na rodada	Resultado cumulativo
1	___D ___C		
2	___D ___C		
3	___D ___C		
4 (Bônus)	___D ___C	*2	
5	___D ___C		
6	___D ___C		
7	___D ___C		
8 (Bônus)	___D ___C	*3	
9	___D ___C		
10	___D ___C		
11	___D ___C		
12 (Bônus)	___D ___C	*5	
13	___D ___C		
14	___D ___C		
15 (Bônus)	___D ___C	*10	

Tabela para cálculo dos resultados

2 Ds: Cada um perde 1 ponto
1 D: Ganha 3 pontos 1 C: Perde 3 pontos
2 Cs: Cada um ganha 1 ponto

- a) Após o jogo soma-se os pontos e abre-se o debate sobre algumas questões:
- Que estratégia você utilizou nesse jogo? Qual era seu objetivo?
  - E no seu trabalho, qual é seu objetivo?

- Qual a implicação da equipe na resolução de conflitos na Instituição de Acolhimento?

*Mediador –refletir com o grupo após o jogo: se eu Educador Social conseguir pensar além do meu posicionamento, do meu conforto, das minhas vontades e desejos, eu penso no coletivo e posso sair “ganhando” mais do que se pensar no individual. Numa competição um ganha e outro vence, pois essa é a lógica da competição. E nessa perspectiva um dia eu vou acabar perdendo. Então, se um pensar na lógica da colaboração eu não vou ficar com o prêmio total, mas vou estar ganhando um pouco a cada dia, pois meu trabalho será mais leve, minhas relações serão mais estáveis e tranqüilas. A colaboração pode ser peça fundamental no meu dia a dia dentro do contexto institucional. Quanto mais individual for o meu trabalho, enquanto Educador Social, maiores as possibilidades de prejudicar a equipe.*

*Lembrar que o jogo é maximize seu ganho . E não ganhe do outro! Esta lógica somente se estabelece porque sempre que pensamos em ganhar, imediatamente acreditamos que isto somente poderá acontecer se o outro perder. Além disso, tem uma parte do jogo em que os jogadores podem negociar: nesse momento entram outras questões como a confiança de que o outro vai fazer o que prometeu.*

**5ª atividade: feedback e compromisso pessoal** (10min)

Descrever o compromisso:			
--------------------------	--	---	--