

O TRABALHO DE EDUCADORAS SOCIAIS: ADOLESCÊNCIAS E DESIGUALDADE SOCIAL

THE WORK OF SOCIAL EDUCATORS: ADOLESCENT AND SOCIAL INEQUALITY

Allan Henrique Gomes 1
Karolayne Alice da Silva de Toni 2
Silvia Letícia dos Santos de Brito 3

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-intervenção realizada com educadoras sociais, no campo da Proteção Especial de Média Complexidade do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, tendo como objetivo compreender os sentidos e as experiências de educadoras sociais com a questão das adolescências e suas relações com a desigualdade social. A perspectiva metodológica da pesquisa-intervenção possibilitou quatro encontros com as participantes, todos eles realizados em grupo e mediado por algum recurso com linguagem artístico-cultural. A atividade da pesquisa em campo e no processo de análise está baseada na Psicologia Sócio Histórica. Os resultados versam sobre (1) adolescências e seus percursos, que trata das concepções relativas às adolescências no próprio campo da pesquisa; (2) adolescências e os efeitos da desigualdade social, onde se apresenta o modo como as educadoras sociais percebem e significam as experiências dos jovens; (3) adolescências e o desafio das políticas públicas que evidencia uma tendência negativa das políticas sobre os jovens e aponta para a necessidade de uma perspectiva dialógica, de audição das adolescências e integrada à dimensão ético-afetiva. **Palavras-chave:** Educação não-formal. Educadores Sociais. Adolescência. Proteção Social. Medidas Socioeducativas.

Abstract: This article presents the results of an intervention research carried out with social educators, in the field of Special Protection of Medium Complexity of the Unified Social Assistance System - SUAS, with the objective of understanding the senses and experiences of social educators with the question of adolescence and its relations with social inequality. The methodological perspective of research-intervention enabled four meetings with the participants, all held in groups and mediated by some resource with artistic-cultural language. The activity of research in the field and in the analysis process is based on Socio-Historical Psychology. The results deal with (1) adolescence and its pathways, which deals with the conceptions related to adolescence in the field of research; (2) adolescence and the effects of social inequality, which presents the way in which social educators perceive and signify the experience of young people; (3) adolescence and the challenge of public policies that shows a negative trend in policies towards young people and points to the need for a dialogical perspective, for hearing adolescents and integrated with the ethical-affective dimension.

Keywords: Non-formal Education. Social Educators. Adolescence. Social Protection. Educational Measures.

Doutor em Psicologia (UFSC), Professor na Universidade da Região de Joinville (PPGE/UNIVILLE), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4153727775263193>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>. E-mail: allanhg@gmail.com 1

Psicóloga (Associação Catarinense de Ensino), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3125897992067505>. E-mail: karolaynealicedasilva@gmail.com 2

Psicóloga (Associação Catarinense de Ensino), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7497492086524890>. E-mail: leticiajoas@hotmail.com 3

Introdução

Com os movimentos populares que emergiram no final dos anos 70, foi-se constituindo no Brasil um novo campo de práticas educativas bastante relacionado à Educação Popular e com ênfase na educação não-formal. Essas práticas educativas foram, inicialmente, desenvolvidas por organizações do terceiro setor, como as casas de acolhimento, hospitais, presídios, entre outras associações e, nos últimos anos, também nos serviços públicos de proteção social (RIBAS; OLIVEIRA, 2013). É a partir dessa trajetória das práticas educativas pautadas na promoção da cidadania que os/as educadores/as sociais se estabelecem no contexto das políticas públicas.

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2010), o/a educador/a social se caracteriza como um trabalhador de atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco e adolescentes em conflito com a lei. Desta forma, o trabalho do/a educador/a, visa o estabelecimento de possibilidades aos sujeitos, para alcançarem sua independência e autonomia, ou seja, tornarem-se autores de sua própria história (SANTOS *et al.*, [entre 2017 a 2019]). Vale destacar que o Projeto de Lei nº 328/2015, que regulamenta a profissão, foi aprovado no decorrer de 2019 em comissão específica no Senado e, desde então, foi encaminhado para a devida tramitação na Câmara dos Deputados.

O trabalho do/a educador/a social tem uma relação histórica com a questão da desigualdade social, entre outras razões, pela presença da educação não-formal como uma prática popular realizada em contextos periféricos, orientada para a cidadania e a promoção dos direitos humanos (GOHN, 2011). Sendo assim, a presença do/a educador/a social no Sistema Único de Assistência Social tem uma motivação histórica, ainda que, algumas vezes, essa presença é confundida com ações de voluntariado (GARRIDO, 2012).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Assistência Social foi definida “como política pública de direitos e não contributiva, passando a compor o Sistema de Seguridade Social, ao lado das políticas da Saúde e da Previdência Social” (BRASIL, 2011, p. 11), um marco relevante na construção de um sistema organizado de proteção social. A partir da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993), foi possível assegurar a responsabilidade do Estado na execução da política de Assistência Social.

Como resultado deste movimento, em 2004 foi aprovada a Política Nacional de Assistência Social – PNAS e, em 2005, a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS), definindo o SUAS como um “sistema descentralizado e participativo, que regula e organiza a oferta de programas, projetos, serviços e benefícios socioassistenciais em todo o território nacional” (BRASIL, 2011, p. 13). Já em 2009, foi aprovada a Tipificação de Serviços Sócio Assistenciais que organiza a política em três níveis de complexidade: Proteção Social Básica, Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade (BRASIL, 2014).

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Proteção Especial de Média Complexidade, responsável pela oferta de programas e projetos que requerem uma estruturação específica, assim como uma equipe técnica ampliada e, por isto, são denominados de Centros de Referência Especializado de Assistência Social. O serviço é destinado ao atendimento a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, com identificação de violação de direitos (BRASIL, 2011).

Na média complexidade são executados os seguintes serviços: de Abordagem Social; de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa; de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos e suas Famílias, e ainda, o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua (BRASIL, 2016). Devido ao caráter público e estatal que legitima os serviços de Média Complexidade, a equipe técnica de trabalho é composta por servidores públicos efetivos. A equipe de referência consiste na presença de diversas profissões, tais como coordenação, serviço social, psicologia, direito, entre outros de nível superior e médio, como é o caso dos agentes administrativos. Entre esses profissionais, também se encontram os/as educadores/as sociais.

Portanto, os/as educadores/as sociais no SUAS poderão atuar em serviços especializados no enfrentamento às violências e violações de direitos, mediando atividades vinculadas às medidas protetivas e/ou medidas socioeducativas. São profissionais que integram equipes multidisciplinares e com atribuições relevantes no processo de acompanhamento de pessoas e famílias, muitas vezes judicializadas.

O percurso histórico que marca a emergência das atividades dos/as educadores/as sociais aponta que a presença deles/as nas políticas públicas, notadamente na assistência social, pode ser potencializadora de uma multiplicidade de ações e processos de educação não-formal, devidamente contextualizados aos serviços e espaços de atuação (MACHADO, 2012). O trabalho do/a educador/a social, na atividade de educação não-formal, visa a criação de um espaço que possibilite a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos, logo são atores sociais indispensáveis na criação e na oferta de ações socioeducativas (GOHN, 2009).

Todavia, para que essas ações possam ser consolidadas com qualidade, torna-se necessário a oferta de programas de educação permanente para os profissionais do SUAS. O entendimento de educação permanente pressupõe a mudança dos espaços de repetição das tarefas laborais, para espaços que promovam o desenvolvimento da prática do trabalho, através da troca de saberes. Neste sentido, a prática do trabalho torna-se um objeto de discussão e de problematização. Ao encontro disto, entendemos que a educação permanente, diz respeito a “aprendizagem no próprio trabalho, é aprender com o outro, com as necessidades sociais. É compartilhar experiências e práticas, criando estratégias para agregar conhecimento no próprio ambiente de trabalho e propor mudanças” (FERNANDES, 2007, p. 215).

Com essas notas introdutórias, pode-se afirmar que o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa-intervenção realizada com educadoras sociais, no âmbito da Proteção Especial de Média Complexidade do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, tendo como objetivo compreender os sentidos e as experiências de educadoras sociais com a questão das adolescências e suas relações com a desigualdade social.

Métodos e Procedimentos

O processo metodológico que orientou a investigação tema deste trabalho configura-se como uma pesquisa-intervenção. Segundo Aguiar e Rocha (2003), a intervenção se articula com a pesquisa, a partir do objetivo de produzir novas relações entre formação e aplicação de conhecimentos, assim como na articulação entre teoria e prática. De acordo Aguiar e Rocha (1997, s/p),

na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do próprio grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações.

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado a partir de um projeto guarda-chuva que tem como objetivo investigar os sentidos da participação de trabalhadores e usuários nos serviços do SUAS, submetido à Plataforma Brasil e aprovado em Comitê de Ética (Parecer nº 1.824.776). Com respeito aos procedimentos, inicialmente, o projeto de pesquisa-intervenção foi apresentado à coordenação de um serviço de Média Complexidade localizado em um município com gestão plena dos serviços socioassistenciais, ou seja, com a oferta de todos os serviços estabelecidos na PNAS (BRASIL, 2016).

Durante a apresentação do projeto, a coordenação relatou sobre a expressiva demanda do público jovem no serviço, pelo fato de ofertarem o serviço de cumprimento de medidas socioeducativas, que trata do acompanhamento do adolescente a quem foi aplicada uma medida judicial em razão da prática de ato infracional. Com essa solicitação do campo, definimos orientar os encontros com as educadoras sociais pela temática das adolescências.

Depois de aprovado pela gestão do serviço o projeto de pesquisa-intervenção, a presença das participantes nos encontros se deu, também em virtude da realização dos encontros no espaço e no tempo de trabalho das profissionais. Assim, participaram todas as educadoras sociais do serviço de Média Complexidade onde a pesquisa foi realizada, totalizando seis participantes, todas elas do sexo feminino. Optamos por nomeá-las, utilizando-se dos seguintes nomes de flores: Girassol, Íris, Lírio, Margarida, Rosa e Tulipa. O tempo de trabalho das educadoras na área da Assistência Social corresponde de 8 a 32 anos de experiência.

Durante a pesquisa, ocorreram quatro encontros de aproximadamente uma hora e trinta minutos. No primeiro encontro, discorremos brevemente sobre as datas e horários pré-combinados, assim como o tema principal a ser discutido durante o percurso da pesquisa-intervenção. Apresentamos para as educadoras a proposta e realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respondendo as dúvidas pontuais no decorrer da leitura. As adolescências foram tematizadas nas discussões deste primeiro encontro, a partir do uso de apresentação em slides, com imagens convidativas ao diálogo.

No segundo encontro, foi utilizado como dispositivo, a mediação audiovisual (GOMES, 2016) quando assistimos o curta-metragem “é pó, é pedra, é o vício no meio do caminho”¹. Após a audiência, foi proposto que as educadoras fizessem um mapa mental relacionando o curta-metragem com o contexto de trabalho, envolvendo os jovens. No terceiro encontro, foi realizada uma discussão de caso, inicialmente com a leitura realizada pelo grupo e, depois, a produção de um cartaz contendo os pontos de proteção e de risco presentes no caso. E por fim, no último encontro, foi realizado um grupo focal (gravado em áudio conforme constava no TCLE), com base em algumas questões norteadoras previamente elaboradas e outras que emergiram no próprio acontecimento da pesquisa.

A produção das informações foi realizada a partir da gravação em áudio do grupo focal, fonte primária da pesquisa e que foi realizado no quarto e último encontro. De acordo com (TRAD, 2009, p. 780) “o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico”. Como fonte secundária de análise, utilizou-se os conteúdos descritos nos diários de campo, que se constituíram como narrativas de cada um dos tempos da pesquisa de campo. Compreendemos que o diário de campo é um recurso que pode “garantir a maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a intervenção” (LIMA; MIOTO; PRÁ, 2007, p. 99).

O processo de análise foi inspirado na análise de conteúdo, que segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 682) é “uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social”. Após a transcrição do grupo focal, foram elaborados os núcleos de significação. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 226) “os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas de sentido”.

O estabelecimento dos núcleos de significação se deu a partir dos conteúdos que tiveram maior expressão no decorrer do grupo focal e alguma presença nos demais registros, como diário de campo e as produções realizadas nas atividades da pesquisa-intervenção. Neste processo, a literatura acadêmica inspirada em uma perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica foi contribuindo para a composição das categorias de análise. Nesta concepção parte-se “das categorias trabalho e relações sociais para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção de sua existência” (GONÇALVES, 2007, p. 39).

Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa serão dispostos em três categorias de análise, sendo elas: (a) adolescências e seus percursos (b) adolescências e os efeitos da desigualdade social e (c) adolescências e o desafio das políticas públicas.

Adolescências e seus Percursos

No imaginário social, trabalhar e lidar com jovens é uma prática desafiadora. Essa percepção também é compartilhada pelas educadoras sociais participantes da pesquisa-intervenção. Para as profissionais, essa questão é ainda um conhecimento a ser apreendido. No encontro com elas, pôde-se perceber que a adolescência é uma das demandas mais latentes de suas atuações e se

¹Disponível em <<https://curtadoc.tv/curta/comportamento/e-po-e-pedra-e-o-vicio-no-meio-do-caminho/>>. Acesso em: 20 de Maio de 2019.

constitui um desafio cotidiano de trabalho.

Partimos do pressuposto histórico de que somente a partir do século XIX, as adolescências passaram a ser reconhecidas como um ciclo separado da infância e da maturidade, constituindo-se assim em uma categoria social (KOSHINO, 2011). Entendemos também que existem diferentes adolescências, e conseqüentemente, diferentes modos de compreendê-la, por isso, o uso do termo no plural: “adolescências”.

Com respeito as barreiras que dificultam a compreensão e o trabalho com jovens, está associado ao modo mais recorrente de concepção das adolescências, a saber, o olhar “naturalizante e aistórico”, que permeia as significações deste período da vida (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 98). As concepções vigentes e predominantes dizem respeito a adolescência como uma fase natural e inerente ao desenvolvimento humano. Uma fase caracterizada por mudanças físicas, por conflitos, crises e conturbações, portanto, marcada por etapas negativas e dolorosas, que ocorreriam a todo o ser humano, independente da condição histórica e cultural (OZELLA, 2003).

Em oposição a essa concepção, a adolescência na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica problematiza a naturalização do desenvolvimento humano. Sendo assim, podemos compreender que o jovem é participante ativo na sociedade, constituído e constituinte dos processos de seu tempo e de seu contexto. Conforme nos afirma Koshino (2011, p. 49)

o adolescente surge, portanto, como um ser histórico, dotado de singularidades. Ele se constitui e é constituído em movimento pelas relações sociais e culturais vividas ao longo do tempo. O seu movimento e suas características são compreendidos no processo sócio histórico cultural de sua constituição.

Nessa perspectiva, que perpassa o nosso olhar em pesquisa, a adolescência não é negada, mas tida como uma criação realizada historicamente pelo homem, carregada de significados e interpretações que permeiam as relações sociais. De acordo com Aguiar e Ozella (2008, p. 99), “quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais”. Em síntese, devemos aqui compreender a adolescência

como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características como características que vão se constituindo no processo [...] Os modelos estarão sendo transmitidos nas relações sociais, através dos meios de comunicação e na literatura (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p. 171 apud OZELLA, 2003, p. 20).

No campo da pesquisa-intervenção, no decorrer dos encontros, pode-se perceber que o olhar naturalizado sobre o modo como se constituem as adolescências está presente nas educadoras sociais. A concepção desenvolvimentista atravessa, neste sentido, não somente o contexto social dos jovens usuários dos serviços do SUAS, como também, o contexto da própria política pública que acolhe e acompanha estes jovens.

Ao se referir ao público adolescente, Íris diz: “o corpo deles está mudando, são muitos conflitos, é uma fase, é uma fase de muitos conflitos [...] é um caminho de muitas descobertas e de muitas coisas”. Neste sentido, Girassol complementa: “o adolescente é um ciclo que está em movimento, tempo de descobertas, creio que é desafio mesmo, não sei, é um caminho meio que caminhando para um amadurecimento”. A partir dessas falas, podemos perceber que as educadoras não simplificam a experiência juvenil, todavia, ainda permanecem influenciadas pelo viés naturalizado: “fase”, “descobertas”, “amadurecimento”.

A adolescência é desdobrada nas falas das educadoras sociais, em partes como uma fase natural do desenvolvimento humano, que é tida como um caminho complexo, carregado de conflitos e de descobertas, que caminha para um salto maior no desenvolvimento, ou seja, para um amadurecimento. A compreensão deste ciclo, como uma fase de conflitos e de crises, demarca que “a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre

o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno” (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 100).

Partindo deste sentido desenvolvimentista, que de certo modo atravessa as educadoras sociais, as adolescências são vistas como um período de descobertas e de mudanças, pensando essas mudanças como algo obtido no plano biológico e fisiológico. No entanto, a partir do modo que estamos compreendendo as adolescências, não descartamos o fato de que há um corpo em potência se desenvolvendo, porém reconhecemos que nenhum fator biológico ou fisiológico tem ação determinante na expressão da subjetividade desses jovens (FONSECA; OZELLA, 2010).

Apesar desta concepção naturalista da adolescência, como uma fase de crises, as educadoras problematizam a questão social que marca a experiência de ser e de vivenciar as adolescências constituídas na realidade social com a qual trabalham. Deste modo, e é à vista disto, que os múltiplos sentidos se tornam evidentes nas experiências que atravessam as educadoras sociais. Se por um lado a adolescência é natural ao desenvolvimento humano, como pode estar tão imbricada com a realidade social vigente de cada sujeito?

Nas reflexões sobre o que permeia a adolescência, Íris diz: *“adolescente é adolescente aqui como em qualquer outro lugar [...] é uma adolescência, e é adolescência né. Para todos os indivíduos”*. Apesar deste campo de tensão que atribui a desigualdade uma dimensão histórica, ainda há poucos indícios nos sentidos das educadoras de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano. A adolescência não é vista, dessa forma, como algo que possa ser diferente para cada sujeito, em cada cultura e em cada período histórico, devido ao olhar naturalizante que as atravessa. Logo, entendemos que os sentidos das educadoras sociais ainda “respaldam um olhar sobre a adolescência na perspectiva do que é ou não normal em um determinado período cronológico de vida”, e conseqüentemente, “a formação e a prática dos profissionais ficam norteadas pelos parâmetros de tempo e comportamentos esperados” (FONSECA; OZELLA, 2010, p. 412).

Dessa forma, compreendendo os sentidos das adolescências presentes para essas profissionais, parece-nos claro que este “é construído e permeado pelas contradições decorrentes da internalização dos valores pressupostos em sua vida pessoal, do aprendido e vivenciado na formação profissional e da simbolização deles próprios” (FONSECA; OZELLA, 2010, p. 415). Tais concepções que naturalizam as adolescências têm influenciado diretamente o cotidiano dos trabalhos desenvolvidos com e para estes jovens.

Pensando no contexto dos jovens atendidos pelas educadoras sociais, relacionando a imbricação presente em seus trabalhos, sobre o jovem em risco pessoal e vulnerabilidade social, acreditamos que seja de relevância a construção de um olhar mais histórico e social das adolescências. Lidar com o reducionismo das adolescências a uma fase natural do desenvolvimento nos traz à tona questionamentos, sobre as conseqüências de tratá-la como uma fase de crise ou de conflitos. Nesta perspectiva, esse entendimento naturalista e aistórico neutraliza e inabilita uma intervenção eficaz junto à população jovem.

Apesar da noção natural do desenvolvimento, também se pode observar que outros significados atravessam as concepções das educadoras sociais com respeito as adolescências. Esses múltiplos sentidos parecem se situar em um campo de tensão que concebe estes jovens como sujeitos multidimensionais. A primeira dimensão ligada ao desenvolvimento humano, ainda que naturalizado, mas outras dimensões são percebidas na relação com a desigualdade social.

Portanto, em uma primeira leitura do campo constata-se um significado que ainda corresponde ao modelo culturalmente predominante, resultado de uma visão natural e universalizada. Entretanto, não somente isso aparece. No olhar mais atento ao campo, pode-se observar que operam lógicas de sentidos quase que opostas entre si, uma naturalizante do desenvolvimento, socialmente difundida, e a outra, que vê na desigualdade efeitos prejudiciais a vida destes jovens. Estes efeitos prejudiciais, por vezes podem acabar por comprometer o desenvolvimento humano, ou até mesmo interrompê-lo.

Adolescências e os Efeitos da Desigualdade Social

A desigualdade social, em sua relação mais direta com a expressão do sistema capitalista, tem-se mostrado como um desafio da atuação das educadoras sociais na política de assistência social. Na relação com o campo de pesquisa, pode-se perceber que essa imbricação do capital com

as adolescências, tendo como foco os jovens em vulnerabilidade social, além de ser um desafio, é tido como um ponto de aflição pelas educadoras sociais.

Desta maneira, questionamentos como este, e tantos outros, estão presentes na atuação das educadoras. Afinal, como trabalhar com jovens constituídos e marcados pela desigualdade social? Segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000, p. 123)

o Brasil, nas últimas décadas, confirma, infelizmente, uma tendência de enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza. Um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que excluiu parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.

Refletir sobre o modo como a sociedade atual se dispõe torna-se necessário, partindo da premissa, que como profissionais da assistência social, as educadoras sociais prezam pela garantia e pela integridade dos jovens que são por elas atendidos. Sobre o modo como o acesso a cidadania se dispõe neste meio, Girassol diz: *“tem que se ajoelhar para conseguir uma vaga, sendo que está escrito lá [referindo-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente], fica garantido o acesso à educação integral, até o ensino médio”*. Estas tensões, entre as diversas formas de desigualdade, estão presentes no cotidiano do trabalho dessas profissionais.

Os jovens em vulnerabilidade social no Brasil se deparam diariamente “com situações em que seus direitos fundamentais da cidadania são violados, entre eles o direito à educação, à convivência familiar, à saúde, ao lazer, à cultura e ao esporte” (LOPES *et al.*, 2008, p. 68). O estado de vulnerabilidade social é produzido na relação entre a insuficiência de possibilidades e acessos com a dissolução das formas comunitárias de proteção social, nos dois casos, efeitos da precarização gerados pela economia em vigor. De acordo com Lopes *et al.*, (2008, p. 64)

trata-se de uma vulnerabilidade produzida na conjunção das precárias condições socioeconômicas com a impossibilidade do exercício dos direitos inerentes à cidadania e de suas potencialidades e, ainda, com a fragilidade do vínculo social no âmbito mais nuclear.

A desigualdade social não é um fenômeno novo na sociedade, sabe-se que ela decorre principalmente de um sistema capitalista, que organiza a sociedade através de processos acumulativos. Nesta conjuntura, não há suporte para relações equitativas e o acesso efetivo de todos aos bens produzidos pelos diversos setores da sociedade, a lógica cumulativa não coincide com uma sociedade justa e solidária, pois a natureza do capital observa a tudo e a todos como mercadoria (SAWAIA, 2001).

Ao pensar sobre a relação da desigualdade com o capitalismo, Margarida diz: *“e a sociedade no geral exclui na verdade, quem tem menos, separa quem ta fora de um padrão”*. Ao refletir sobre o modo de funcionamento da sociedade capitalista, Íris diz: *“porque tudo parte do dinheiro né, sem dinheiro tu não consegue tudo isso. Mas o Brasil vive num sistema capitalista, onde todo dia é colocado coisas na televisão, na mídia, qualquer mídia, que você precisa ter aquilo que você ainda não tem”*.

Este modo de funcionamento, baseado na lógica do consumo, vem sendo construído historicamente e na atualidade parece exibir sua forma mais crítica. Destacamos que foi

a partir das mudanças estruturais desenvolvidas no século XVIII na Europa ocidental, especialmente com a revolução industrial – acelera-se a partir da segunda metade do século XX, quando o universo do consumo passou a ganhar centralidade tanto como motor do desenvolvimento econômico quanto através da expansão do consumismo como elemento de mediação de novas relações e processos que se estabelecem no plano cultural das sociedades modernas (RETONDAR, 2008, p. 138).

Portanto, uma sociedade capitalista é também uma sociedade de consumo. De acordo com Retondar (2008), a sociedade do consumo interliga as pessoas e o modo de se viver através da aquisição acumulativa de bens. Neste funcionamento, aquilo que é valorizado pela sociedade está sempre ligado aos bens aquisitivos, e isto destaca ainda mais as polarizações causadas pelo sistema capitalista. Segundo Bueno (2008, s/p) “um dos principais impactos que esse estímulo ao consumo causa é o distanciamento entre ricos, que podem consumir mais, e pobres, que lutam para poder consumir o mínimo”.

Durante os encontros, as educadoras sociais refletiram sobre como o modo capitalista da sociedade, especialmente a cultura do consumo, afeta diretamente os jovens que estão em vulnerabilidade social. Sobre isso, Rosa diz: *“as pessoas assumem papéis, elas fazem coisas, que na verdade não precisava ser feito, mas é porque o outro tem e eu não tenho, daí eu quero fazer isso né”*. Logo, compreendemos que a atividade consumista, instigada pelo sistema capitalista, se relaciona com o modo de viver e de se estabelecer no mundo, dado aos jovens que estão a margem deste padrão.

Conforme Retondar (2008, p. 139) “o campo da atividade consumista deixa de ser espaço da atividade econômica para se constituir enquanto campo de produção de significados e formas simbólicas”. Por isto, a atividade consumista passa a ser uma forma de mediação das relações sociais. Próximo dessa compreensão, Íris diz: *“porque é o ter né, a sensação do adquirir, é que ia dar satisfação para eles. [...] Então muitos adolescentes nossos cometem atos infracionais, porque queriam ter um tênis, queriam ter um celular, queriam ter né, algo para ser sentido igual aos outros”*. Na concepção das educadoras sociais, a questão do sentido através do consumo torna-se nítida. Segundo Retondar (2008, p. 145), “o ato de consumo transforma-se, neste caso, num ato de adesão simbólica em que a escolha do objeto se torna uma escolha estratégica, por meio da qual o consumidor vai continuamente definindo e redefinindo sua identidade”.

A sociedade capitalista valoriza a dinâmica do consumo, projetando os indivíduos com poder de compra e sintonizados a esse processo econômico. A partir das reflexões realizadas pelas participantes da pesquisa, pode-se perceber que os jovens parecem estar buscando esse espaço de visibilidade e de valor social. Devido as condições insuficientes para desfrutar do consumo, na percepção das educadoras sociais, os jovens acabam recorrendo a outros modos para garantir projeção nas relações sociais: *“Muitos adolescentes cometem atos infracionais por causa disso né. Eles querem ter o que eles veem na tv. [...], mas é verdade, eles acabam passando por cima de qualquer coisa para conseguir né. Para ser igual ao outro”* (Iris).

De acordo com Bueno (2008, s/p), a máxima da atualidade é “compro, logo existo”. Assim sendo, a desigualdade social torna-se um desafio à atuação dessas profissionais, tendo em vista que lidam cotidianamente com os efeitos do consumo e da precarização da vida, contudo, sem poder combatê-la efetivamente: *“Muitas vezes a gente sai frustrada, mas é por que a gente não vê o resultado né?”* (Rosa). Em seguida, Girassol diz: *“o querer sair e não conseguir é o que pega né? E a gente fica a se perguntar onde estão as oportunidades né? Porque eles não tem o que buscar pra vida deles”*.

A desigualdade social, como o nome já diz, é social, e por si só organiza os meios como os jovens em vulnerabilidade acessam as formas de viver. Essa problemática está ligada ao modo como as educadoras sociais organizam as suas intervenções, buscando ofertar recursos dialógicos para a construção de projetos de vida e futuro, ainda que futuros imediatos. De acordo com isto, pode-se conjecturar que os/as trabalhadores/as no campo da desigualdade social estão atravessados/as por movimentos de contradição que permeiam as relações socioassistenciais (GOMES; ANDRADE; MAHEIRIE, 2017).

Adolescências e o Desafio das Políticas Públicas

As políticas públicas estão relacionadas a ações produzidas em um conjunto de setores privados ou públicos, as quais englobam a implantação de serviços e projetos de princípios ético-políticos, tendo como objetivo assegurar os direitos dos cidadãos (CARRANO, 2013; SOUZA, 2006). Entre tantas relações possíveis entre cidadania e políticas públicas, destacamos o adolescente como sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990). Completando trinta anos de sua promulgação, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco das políticas públicas no Brasil.

De acordo com Lopes, Silva e Malfitano (2006, p. 119), foi “entre 1988 e 1990, que houve intensa mobilização em torno da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a ser instituído sob a forma de dispositivo infraconstitucional”. A partir das mudanças legais causadas pela criação e efetivação do ECA, a lei que anteriormente se denominava como para “menores”, passou a contemplar todas as crianças e adolescentes em território nacional.

Apesar de toda mobilização gerada em torno da cidadania infanto-juvenil, quando se fala em ações voltadas aos jovens em vulnerabilidade social sabe-se que ainda são tímidas as ações orientadas para a promoção dos direitos juvenis, especialmente nos contextos mais empobrecidos. No campo da pesquisa, as participantes comentam sobre a ausência de projetos nos setores articulados à média complexidade: “*não tem pro jovem, não tem pra família né [...] e também coisas artísticas né, a [refere-se ao segmento da cultura] não é pra nós. É muito pouco a oferta que tem*” (Íris). Lírio complementa: “*Começar pela educação né, o esporte. Vê, coisas que são lá da base, devia ser de qualidade desde lá da educação infantil. Qualidade de instituição mesmo né, de espaços. O esporte, o lazer né*”. A partir disto, torna-se necessário pensarmos que,

as ações de projetos pontuais são denominadas por alguns como políticas para a infância e juventude brasileiras, porém, deve-se assinalar que o desenvolvimento de programas e/ou projetos sociais, não só no âmbito não-governamental, mas também governamental, não se configura, a priori, como política social, pois aqueles, na maioria das vezes, são datados, descontínuos, sem proposta de sustentabilidade em longo prazo e com pouco enraizamento na esfera pública (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006, p. 248 apud SILVA; LOPES, 2009, p. 94).

Dentre os serviços ofertados pela Média Complexidade do SUAS, que diz respeito ao campo da pesquisa-intervenção, está o trabalho direcionado para os jovens que praticaram algum tipo de ato infracional. De acordo com o ECA, os adolescentes que cometem atos infracionais devem ser responsabilizados por sua prática, porém esta responsabilidade não vai ao encontro da legislação penal comum, mas com base no ECA, que prevê a aplicação de medidas socioeducativas. Estas medidas são aplicadas mediante um processo judicial, no qual cabe ao Estado e ao Juiz responsável pelo processo aplicar a medida cabível (BRASIL, 2016). Dessa forma, as medidas socioeducativas possuem uma finalidade pedagógica, não punitiva e nem repressora. Em relação às medidas, Xavier (2016, p. 05) declara que,

para cada medida aplicada são analisadas – com métodos pedagógicos, sociais, psicológicos e psiquiátricos – a capacidade de cumprimento, as circunstâncias do ocorrido, e a gravidade da infração. Diante de todo o apelo popular e das discussões acerca do tema, percebe-se que somente o Estatuto não é capaz de garantir que a medida de fato seja capaz de alcançar seus objetivos.

Somada a complexidade intersetorial necessária às políticas de promoção e proteção à cidadania juvenil, temos na esfera pública a presença de uma tendência contrária aos princípios do ECA, que se manifesta sobretudo pela redução da maioria penal, trazendo com isso ainda outras aflições no trabalho com jovens em risco e vulnerabilidade. Talvez por isso e ainda outros motivos, temos uma racionalidade operante nas políticas que não tem possibilitado ir além do foco preventivo. A leitura que se faz dessa orientação das políticas públicas, é que elas parecem conceber as adolescências como uma condição problemática da vida. Em outras palavras, Raupp e Sapiro (2005, p. 64) complementam dizendo que, “a maior parte dos programas destinados aos adolescentes tem como objetivo prevenir ou tratar alguma espécie de risco, como se a adolescência, em si, constituísse uma fase patológica”.

Partindo desta ideia negativa das adolescências que atravessa a sociedade em várias esferas e dimensões, é possível perceber que a maioria dos jovens desconhecem seus direitos enquanto cidadãos. Sobre isto, uma das educadoras comenta:

por que ele é a sociedade, todos nós somos a sociedade, ele precisa garantir os direitos dele, muitas vezes ele não quer ir pra escola, e eu falo pra ele, isso é uma garantia tua, isso é um direito teu, tu tá dizendo que é contra o que foi conquistado, que é nosso, nosso direito. Então, utiliza isso, usa o que é nosso né? (Íris)

O sentido que as educadoras sociais produzem a partir da leitura que fazem dos jovens e suas relações com as políticas públicas, neste caso de Educação, acaba por indicar uma certa compreensão do processo de abandono escolar. A escola, mesmo a escola pública, não escapa dos efeitos de uma sociedade de consumo, e neste sentido, para muitos jovens ela se torna um locus de inclusão/exclusão social perversa e de sofrimento ético-político. Em síntese, “a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (SAWAIA, 2001, p. 09).

Diante disto, cabe aqui fazermos um questionamento. Por que não pensar em políticas públicas que ofereçam espaços para que esses jovens, que estão em vulnerabilidade social, possam ter oportunidades de trilhar por outros caminhos, que não o da marginalidade? Refletindo sobre isto, Margarida pondera:

porque a gente escuta muito, tipo São Paulo hoje e Rio de Janeiro, tipo ah, os adolescentes falando, o esporte salvou a minha vida né, um projeto aqui, um projeto ali, um projeto dentro das comunidades. Eu acho assim, o esporte fundamental, a gente poderia ter lugares pra oferecer, que podiam oferecer o esporte gratuito.

A fala de Margarida nos leva a pensar na urgência da criação de políticas públicas orientadas efetivamente para as adolescências, garantindo espaços para a diversidade, a criatividade, a sensibilidade, a autonomia e a cidadania. Espaços dialógicos e promotores de encontros entre jovens, mediados por uma perspectiva semelhante ao que se produz na educação não formal e, também, na pesquisa-intervenção. Essa relação que estabelecemos com as perspectivas citadas indicam uma capacidade de audição do outro, algo que se faz pela aposta na alteridade.

Neste sentido, as educadoras sociais expressaram por meio da pesquisa-intervenção que, apesar de banhada por uma concepção naturalizante das adolescências, nas suas práticas elas têm aprendido com os/as adolescentes. As histórias dos jovens evidenciam realidades que as participantes ainda não conheciam, ou pelo menos, não são semelhantes aos seus modos de vida. As educadoras sociais se mostraram afetadas pelos jovens. Essa afetação por vezes acaba evidenciando o sentimento de impotência frente ao desafio da atuação nesta relação com jovens atravessados por uma série de efeitos da desigualdade social.

As participantes da pesquisa estão aprendendo a escutar os jovens e, as políticas deveriam aprender com elas um pouco mais sobre a dimensão ética e afetiva. Com isto nos referimos não somente a dimensão material da vida, mas em todos os aspectos promotores do desenvolvimento, “os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, mas de todas as riquezas espirituais e valorativas, ou seja, há também uma exclusão cultural” (WANDERLEY, 2001, p. 17).

Os excluídos, como todo e qualquer ser humano,

têm fome de dignidade. Eles desejam ser reconhecidos como “gente”, como seres humanos. Necessitam de afeto, de atenção, de sentir que realmente são únicos e que, ao mesmo tempo, são iguais aos seus semelhantes, o que lhes é negado nas relações sociais injustas e discriminadoras. Suas necessidades e desejos não se esgotam na luta pela sobrevivência biológica (SAWAIA, 2003, p. 55).

Nesta direção, torna-se cada vez mais necessário e relevante, a contextualização da discussão das adolescências no campo das políticas públicas, levando em consideração o significativo patamar de desigualdade enraizado na sociedade brasileira (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006). Portanto,

a aplicabilidade das políticas públicas direcionadas a este público torna-se um desafio, pois as existentes ainda não conseguem responder à diversidade de perfis e a totalidade de demandas desse público.

Considerações Finais

No encontro da pesquisa-intervenção com um grupo de educadoras sociais em um serviço do SUAS, pode-se compreender que as participantes enfrentam em seus contextos de trabalho um campo atravessado pela desigualdade social. Essas profissionais lidam com realidades altamente complexas e, nestes espaços, estão consolidando a presença da educação não formal como uma perspectiva indispensável.

A pesquisa evidenciou que trabalhar com as adolescências ainda é um desafio, todavia, a educação não formal praticada pelas educadoras sociais aponta um caminho de aprendizagem e audição dos jovens, sobretudo, daqueles marcados pelas formas mais radicais da desigualdade social.

Especificamente com respeito às adolescências, a pesquisa mostrou que ainda é preciso ampliar a compreensão das adolescências, rompendo com lógicas de sentido naturalizante e universalista que marca a leitura da sociedade “sobre os jovens”. Ao mesmo tempo, parece existir um esforço significativo nas educadoras sociais em questionar este ciclo da adolescência como um resultado do modo como a realidade social estabelece, especialmente, pelas marcas que muitos jovens carregam da vulnerabilidade e risco social.

A desigualdade social, neste sentido, se apresenta como o desafio principal no trabalho dessas profissionais. Acolher e acompanhar jovens que sofrem a precarização e vivenciam os efeitos perversos do capitalismo é uma prática que demanda excessivamente da dimensão psicossocial das próprias educadoras (entre eles, o sentimento de impotência), sobretudo, quando percebem o modo como estes jovens experimentam as violações de direitos, gerando uma série de impedimentos para suas vidas. Finalmente, o cenário de complexidades que envolve a atuação das educadoras sociais, a discussão das políticas públicas é um dos pontos latentes na experiência dessas profissionais. Com base nas reflexões feitas pelas educadoras, compreende-se que as políticas públicas existentes, voltadas ao público jovem em vulnerabilidade social, precisam ampliar suas vinculações e sua efetividade, visando a garantia no acesso aos direitos fundamentais e na oferta de possibilidades a este público.

Referências

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. **Práticas universitárias e formação socio-política**, 1997. Disponível em: < <https://www.acheronta.org/acheronta11/socio-politica-p.htm>>. Acesso em: 29 de Agosto de 2019.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, p. 64-73, 2003.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr., 2008.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, p. 222-245, 2006.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 123-142, 2000.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO. Brasília: TEM, SPPE, 3. Ed., p. 01-828, 2010. Disponível em: < <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%839-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf>>. Acesso em:

17 de Agosto de 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Distrito Federal, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 14 de Setembro de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas**: centro de referência especializado de assistência social – CREAS. Brasília, Distrito Federal, 2011.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de orientações técnicas**: serviço de medidas socioeducativas em meio aberto. Brasília, Distrito Federal: 2016.

BRASIL. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília, Distrito Federal: 2014.

BUENO, Chris. **A insustentável sociedade de consumo**. ComCiência, Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, n. 99, Campinas, 2008. Disponível em:<<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=36&id=429&tipo=0>>. Acesso em: 09 de Agosto de 2019.

CARRANO, Paulo. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio (Orgs.). **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro, 1 ed., p. 17-36, 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso versus análise de conteúdo. Florianópolis, p. 679-684, 2006.

É PÓ, é pedra, é o vício do meio do caminho. Direção: Adolescentes internos no CASE. Produção: **Movimento do vídeo popular**. Brasil, 2010, vídeo (15 min.). Disponível em: < <https://curtadoc.tv/curta/comportamento/e-po-e-pedra-e-o-vicio-no-meio-do-caminho/>>. Acesso em: 20 de Maio de 2019.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação permanente: um desafio para o Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, v. 6, n. 1, p. 207-218, jan./jun., Porto Alegre, 2007.

FONSECA, Débora Cristina; OZELLA, Sergio. As concepções de adolescência construídas por profissionais da estratégia de saúde da família (esf). **Comunicação Saúde Educação**, v.14, n. 33, p. 411-424, abr./jun., 2010.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. **Educador social**: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional, 2012. Disponível em: < <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/15.pdf>>. Acesso em: 13 de Julho de 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Allan Henrique. **Mediação audiovisual e atividade imagética**: um encontro com trabalhadoras no campo da desigualdade social. Universidade Federal de Santa Catarina, Tese (Doutorado em Psicologia), p. 01-110, 2016.

GOMES, Allan Henrique; ANDRADE, Letícia de; MAHEIRIE, Kátia. **A experiência de ser trabalhador na assistência social:** imagens de vidas implicadas com o campo da desigualdade social. São João del Rei, p. 01-18, set./dez, 2017.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs.). **Psicologia Sócio Histórica:** uma perspectiva crítica. São Paulo: Cortez, 3 ed. P. 39-52, 2007.

KOSHINO, Ila Leão Ayres. **Vigotski:** desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético. Universidade Estadual de Londrina, Dissertação (Mestrado em Educação), p. 09-126, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; PRÁ, Keli Regina Dal. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 114-130, 2006. Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/ublicação/4933/art08_23.pdf>. Acesso em: 10 de Setembro de 2019.

LOPES, Roseli Esquerdo. et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.17, n.3, p. 63-76, 2008.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. **Revista Diálogos:** pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3914/2391>>. Acesso em: 18 de Setembro de 2019.

MELLO, Sílvia Leser de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, Bader Burihan. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes, ed. 2, p. 129-140, 2001.

OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas:** a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

RAUPP, Luciane; SAPIRO, Clary Milnitsky. Reflexões sobre concepções e práticas contemporâneas das políticas públicas para adolescentes: o caso da drogadição. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.2, p. 60-68, 2005.

RETONDAR, Anderson Moebus. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, 2008.

RIBAS, Érico; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. **O educador social no Brasil:** perspectivas históricas e discussões atuais. Universidade Católica do Paraná, 2013.

SANTOS, Kelly Cristiane dos. Et al. **As competências pedagógicas do educador social no processo de desenvolvimento humano na educação social.** Maringá – PR, [entre 2017 a 2019]. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/trabalhos/eixo_3/pdf/3.08.pdf>. Acesso em: 23 de Julho de 2019.

SILVA, Carla Regina; LOPES, *Roseli Esquerdo*. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, 2009, v. 17, n. 2, p. 87-106, 2009. Disponível em:< <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100/65>>. Acesso em: 11 de Setembro de 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. Introdução: exclusão ou inclusão perversa?. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes, ed. 2, p. 07-13, 2001.

SAWAIA, Bader Burihan. Fome de felicidade e liberdade. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo, CENPEC, p. 53-63, 2003.

TRAD, Leny Alves Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p. 777-796, 2009.

XAVIER, Magda Fernanda. **Adolescentes em medida socioeducativa**: estudo de caso da implantação da lei do sinase no município de Curitiba. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 01-20, 2016. Disponível em:< <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53726/R%20-%20E%20-%20MAGDA%20FERNANDA%20XAVIER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 de Setembro de 2019.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan. (Org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes, ed. 2, p. 16-26, 2001.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 17 de março de 2020.