

# PRÁTICAS DISCURSIVAS DE AGENTES SOCIOEDUCADORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

## DISCURSIVE PRACTICES OF SOCIO- EDUCATIONAL AGENTS: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Janice Raquel de Lima **1**  
Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira **2**  
Solange Maria de Barros **3**

Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal **1**  
de Mato Grosso. Especialista em Didática do Ensino Superior. Bacharel  
em Secretariado Executivo Trilíngue. Cursando Direito. Assessora  
Jurídica. E-mail: markeslima.adv@hotmail.com

Mestre em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de **2**  
Mato Grosso. E-mail: jussivaniabatista@gmail.com

Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade **3**  
Católica de São Paulo – PUC/SP. Pós-doutorado no Instituto de Educação  
(IOE) da Universidade de Londres. Professora Doutora do Programa de  
Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de  
Mato Grosso Email: solbip@yahoo.com.br

**Resumo:** Atualmente as questões da socioeducação têm sido vista como um problema social, mas que precisa ser analisado de uma forma crítica e ética. Pois, a socioeducação está cercada de tensões, violências, desinformações, que na maioria das vezes, tendem a bloquear ações emancipadoras e transformadoras. Assim, neste trabalho apresenta reflexões sobre as práticas socioeducativas e suas contribuições para a reinserção social de adolescentes em situação de risco, fazendo um paralelo entre as práticas dos agentes socioeducadores e as diretrizes socioeducativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Trata-se de um estudo fundamentado na filosofia do Realismo Crítico de Bhaskar (1989), na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001, 2003a); bem como da Linguística Sistêmica-Funcional de Halliday (1994). Os dados foram coletados mediante entrevistas com quatro agentes socioeducadores, do Centro Socioeducativo Complexo Pomeri em Cuiabá-MT. As análises linguístico-discursivas das entrevistas revelam as especificidades da profissão de agente socioeducador, bem como da necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

**Palavras-chave:** Discurso, Socioeducação, Formação humanística.

**Abstract:** Currently socio-educational issues have been viewed as a social problem, but it needs to be analyzed in a critical and ethical way. For, socio-education is surrounded by tensions, violence misinformation, which most of the time, tend to block emancipatory and transformative actions. Thus, in this paper we also present reflections on socio-educational practices and their contributions to the social reinsertion of adolescents at risk establishing a parallel between the practices of the socio-educational agents and the socio-educational guidelines of the Statute of Child and Adolescent (1990). It is a study based on the philosophy of Critical Realism of Bhaskar (1989), in the Critical Discourse Analysis of Fairclough (2001, 2003a); as well as Systemic Functional Linguistics (Halliday (1994). Data were collected through interviews with four socio-educational agents, from the Pomeri Socio-Educational Complex Center in Cuiabá-MT. The linguistic-discursive analyses of the interviews reveal the specificities of the Socio-Educational agent profession, as well as the need to invest in the formation of these professionals

**Keywords:** Discourse. Socio-education. Humanistic Formation

## Introdução

Este estudo tem por finalidade desvelar as representações dos agentes socioeducadores que atuam na educação social de adolescentes privados de liberdade, no Centro Socioeducativo de Cuiabá/MT, mais conhecido como Complexo Pomeri<sup>1</sup> acerca da socioeducação de adolescentes privados de liberdade. De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE 2012), a profissão agente socioeducador tem como característica principal a educação social de adolescentes em vulnerabilidade social, privados de liberdade em centros de ressocialização.

Nos últimos dez anos, Papa (2008), Barros (2015), Correa (2013), Miranda (2014) e Borralho (2015) têm evidenciado a carência de ações mais efetivas para a melhoria nas práticas socioeducativas. Barros (2015) tem assegurado em seus estudos que cursos de formação continuada contribuem para a melhoria da prática socioeducadora. Nessa mesma esteira, Correa (2013) mostrou que a formação continuada é condição básica para a reflexão sobre as práticas educativas, para o aperfeiçoamento profissional e, conseqüentemente, para a preparação de adolescentes para a reinserção na sociedade.

Conforme Miranda (2014), a socioeducação de adolescentes privados de liberdade é um problema crônico, razão pela qual devemos buscar caminhos possíveis para derrubar as barreiras que impedem a formação de adolescentes para a cidadania. Na mesma trilha, Borralho (2015) revelou a ausência de articulação entre as secretarias de governo e os responsáveis pelo Complexo Pomeri, acarretando ações ressocializadoras equivocadas.

O aporte teórico baseia-se no Realismo Crítico de Bhaskar (1989), na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001) e da Linguística Sistemico-Funcional de Halliday. Os dados deste artigo fazem parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida por uma das autoras em 2016, intitulada de “Representações de Agentes socioeducadores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso”.

A seguir discute-se acerca do sistema nacional de atendimento socioeducativo.

## O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Costa (1990), afirma que o conceito de socioeducação, ou educação social, privilegia a aprendizagem voltada para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma nova maneira do indivíduo se relacionar consigo e com a sociedade. É uma tarefa compartilhada, envolvendo vários atores sociais, que concorrem para o desenvolvimento de cada indivíduo. A socioeducação, como práxis pedagógica, segundo as normativas vigentes, busca desenvolver um trabalho reflexivo-crítico e construtivo, através dos processos educativos orientados à transformação e emancipação social.

Ao tutelar os jovens e adolescentes, o Estado, objetivando reeducá-los para a vida em sociedade, deve zelar para que seus direitos sejam garantidos e respeitados nos Centros Socioeducativos que os abrigam. O sujeito ao cumprir uma medida socioeducativa não deverá perder nenhum dos direitos expressos no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), pois o Estatuto preconiza que a proteção integral é a forma mais correta de trabalhar contra uma política opressora e excludente.

Nesta perspectiva, a socioeducação, ou educação social, deve articular-se em prol do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social dos jovens e adolescentes em vulnerabilidade social, sendo percebida como uma oportunidade para o exercício da cidadania plena e da proteção integral.

Para maior garantia dos direitos da criança e adolescentes, previstos no ECA (BRASIL, 1990), no ano de 2006, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006), destinado a regulamentar a forma de atendimento especializado ao jovem e adolescente que se encontra em risco social. O SINASE (BRASIL, 2006) atribui uma série de inovações para aplicabilidade das medidas socioeducativas, definindo papéis e responsabilidades que vão além dos aspectos sancionatórios e associando uma natureza sociopedagógica ao desenvolvimento de ações educacionais que visem à formação para cidadania.

<sup>1</sup> O termo Pomeri refere-se a um cerimonial indígena em que os jovens passam por um processo de “reclusão” em torno de dezoito (18) meses, visando à preparação para o exercício da cidadania junto às suas respectivas comunidades (MIRANDA, 2014).

O SINASE (BRASIL, 2006) é de natureza sociopedagógica, visto que as execuções das medidas socioeducativas estão condicionadas aos processos educacionais, que visam à formação humana das crianças, jovens e adolescentes. Nessa direção, as medidas socioeducativas devem colaborar para que atores sociais alcancem o almejado grau de emancipação. Para Barros (2009), a emancipação propicia ao indivíduo tornar-se condutor do próprio processo de formação e de autodesenvolvimento.

De acordo com o SINASE (2006), as medidas socioeducativas devem ser executadas em ambientes apropriados. No Estado de Mato Grosso, em Cuiabá especificamente, as medidas socioeducativas são desenvolvidas no Complexo Pomeri. Toda a implantação e o funcionamento das unidades de internação devem seguir as exigências legais previstas no SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A legislação vigente traz preceitos para o funcionamento das unidades de internação e prevê, dentre outras, as atribuições necessárias para o profissional agente socioeducador que trabalha com adolescentes que estão privados de liberdade em unidades socioeducativas. (MATO GROSSO, 2015).

A seguir, comenta-se acerca da importância da profissão de agente socioeducador.

### **Agente Socioeducador**

O SINASE (BRASIL, 2006), visando atender o desenvolvimento das políticas socioeducativas, apresenta o termo socioeducador para identificar o profissional que desenvolve atividades voltadas para a educação social, cuja tarefa é preservar a integridade física e psicológica de jovens e adolescentes privados de liberdade, socialmente excluídos, garantindo-lhes o desenvolvimento das atividades educacionais.

O agente socioeducador, dentre outros, tem o papel de cuidar de indivíduos em fase de reconstrução de identidade e de resgate da cidadania. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – (BRASIL, 2006) tem elaborado material didático-pedagógico para atender as demandas da socioeducação, objetivando que a educação nas unidades de internação “desenvolva proteção integral, articulada às potencialidades e dimensões do ser humano no sentido de proporcionar aos adolescentes o seu reencontro com a vida” (MATO GROSSO, 2011, p. 14)

Nesse cenário, destacam-se as ações pedagógicas do agente socioeducador, que, de acordo com as orientações do SINASE (BRASIL, 2006), devem estar voltadas para a formação do cidadão autônomo que se relaciona com o meio, sendo capaz de refletir sobre suas ações e de se solidarizar com questões sociais.

O agente socioeducador é um professor social, cabe a ele contribuir para que o indivíduo, sujeito de direitos, integre-se ao meio social que o envolve, com capacidade crítica para melhorá-lo e transformá-lo. Na trilha do pensamento de Miranda (2014), cada procedimento na medida socioeducativa tem resposta distinta, pois cada jovem é um universo diferente e, por mais que haja identificação no vestir, no linguajar, nos cabelos, e até no comportamento, cada um deles vai exigir dos profissionais socioeducadores uma abordagem diferenciada, particular.

O agente socioeducador trabalha com jovens e adolescentes em situação de risco. De acordo com Miranda (2014), na maioria das vezes, são encaminhados aos centros socioeducativos desprovidos de sua cidadania, privados dos direitos culturais, sociais e até mesmo de suas necessidades básicas. São sujeitos estigmatizados, desprezados em sua diversidade, nos discursos das camadas sociais dominantes por serem moradores de bairros periféricos, são rotulados como inferiores e oprimidos pelo sistema (sociedade).

O perfil desejado do servidor que atua dentro da unidade socioeducativa é de um profissional que compreenda sua postura de educador e consiga enxergar a necessidade do tratamento respeitoso ao adolescente. De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006), a função do educador social demanda conhecimentos teóricos, legais, técnicos, políticos e éticos, bem como o desenvolvimento de características pessoais adequadas a esse trabalho. Neste sentido, o agente socioeducador deve ter capacitação e atualização contínua. Esse agente deve ter clareza não só das suas capacidades técnicas, como também deve “proporcionar ao adolescente acesso aos direitos e oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de resignação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social” (BRASIL, 2006, p. 46)

É preciso que o socioeducador compreenda a importância da sua atuação e que, a exemplo

das lições de Paulo Freire (1983, 2006), tenham propósitos humanizados, manifestando-se enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância, dessa forma, favorecendo um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre socioeducador e socioeducando.

Na próxima seção, apresenta-se as bases teóricas que instruíram a pesquisa.

### **Bases teóricas**

Conforme Roy Bhaskar (1986, 2002), as ciências devem estar a serviço das transformações da realidade, com base na crítica explanatória<sup>2</sup>. Para ele, a realidade social não é facilmente observável; ao contrário, é algo maior, exige esforços e concentração para se enxergar o que está nas camadas mais profundas da sociedade.

Conforme Bhaskar (1998, 2002), as investigações sobre o ser social devem envolver as estruturas sociais e seus mecanismos que geram fenômenos sociais, pois são justamente esses mecanismos que ficam ocultos e propiciam o aparecimento de problemas sociais, que devem ser removidos ou bloqueados. De acordo com o autor, as estruturas “operam no mundo independentemente do nosso conhecimento, da nossa experiência” (BHASKAR, 1989, p. 19), ou seja, não se pode estudar as estruturas sociais apenas com o domínio das ciências empiristas ou idealista; faz-se necessário, primeiramente, entender as camadas mais profundas da realidade social e seus mecanismos geradores de fenômenos.

Nesse sentido, não se pode falar de mudanças nas estruturas sem mencionar o uso da linguagem, pois, conforme Fairclough (1989:01), ela é instrumento de “produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder”. O autor assegura que a linguagem é elemento básico da vida em sociedade e que necessariamente envolve o discurso. O discurso, por sua vez, representa as ações dos indivíduos no mundo e também as relações de poder nas quais operam (FAIRCLOUGH, 1989). Conforme o autor, o discurso atribui significado ao mundo e, por intermédio de práticas políticas ou ideológicas, pode, por exemplo, estabelecer, manter e transformar os significados do mundo em relações de poder. Nesse sentido, as práticas sociais são, intrinsecamente, discursivas, já que é por meio do discurso que as relações de poder vão se construindo, naturalizando-se e transformando-se.

Fairclough (2003a), no intuito de desenvolver uma análise discursiva textualmente orientada (ADTO), vincula a Análise Crítica do Discurso à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994). Dessa forma, passa a considerar o funcionamento da linguagem por meio de uma abordagem descritiva gramatical que se baseia no uso linguístico para analisar textos. Para Halliday (1994, p. 339), “um texto não é um mero reflexo do que está além dele; é um parceiro ativo na construção da realidade e nos processos de transformação da realidade”. Os significados do discurso propostos por Fairclough (2003a) fazem parte dos textos, da mesma forma que as macrofunções, na perspectiva da LSF. Portanto, a ACD, aliada a LSF, não se baseia apenas na função da língua, mas também preocupa-se com a produção de significados e seus potenciais de significações. Dessa forma, segundo o autor, por intermédio dos textos, os falantes fazem suas escolhas linguísticas para significar e representar aspectos do mundo.

A LSF é uma abordagem que se espelha na língua enquanto escolha, ou seja, estuda a língua em seu contexto de uso, de interação entre os falantes. Para tanto, utiliza-se da gramática tradicional para explicar o funcionamento da língua e como esse sistema funcional produz significados, mesmo inconscientemente. Halliday (2004) enfatiza a relação entre o sistema gramatical e as necessidades sociais que a linguagem precisa atender. Segundo Cunha e Souza (2011), a gramática funcional é uma ferramenta que auxilia o linguista a descrever, interpretar os discursos. Portanto, a LSF constitui-se como teoria de descrição gramatical, técnica e metalinguagem que são úteis à análise de textos.

Nesse viés, Fairclough (2003a) afirma que a análise do discurso textualmente orientada parte da materialidade linguística dos textos, articulando o significado ideacional a estilo, significado acional a gênero e significado representacional a discurso. O autor também assegura que os três significados acontecem simultaneamente em práticas discursivas.

---

<sup>2</sup> De acordo com Papa (2008) a crítica explanatória é construída com base nas descobertas dos problemas sociais, oriundos das práticas sociais, e a partir delas busca-se soluções para a sua superação. E para alcançar o potencial explanatório, o ponto de partida é a análise de como os significados são construídos na prática social.

Ainda para Fairclough (2003a), cada um desses três tipos de significados – *Acional*, *Representacional* e *Identificacional* – organiza o discurso como um elemento da prática social, sendo representado pelos *modos de agir*, *modos de representar* e *modos de ser*, respectivamente. Os três significados compõem a ordem do discurso, que se divide em *gênero*, *discurso* e *estilo*, na qual o elemento *gênero* representa maneiras particulares de ação; *discurso* representa maneira particular de representar e *estilo* representa maneira particular de ser (identidade). Os três significados, segundo o autor, formam uma relação dialética e estão presentes nos diversos textos (orais, escritos, semióticos, multimodais).

O presente trabalho utiliza-se do significado representacional, que, de acordo com Halliday, Matthiessen (2004) e Fairclough (2003a), está relacionado à representação de nossa experiência do mundo, representada ou construída por meio da transitividade dos verbos (processos). O sistema de transitividade é considerado uma completude sintático-semântica de recursos léxico-gramaticais utilizados na codificação linguística de práticas sociais diversas (CUNHA; SOUZA, 2011). Tal sistema está calcado no estudo do funcionalismo da língua, ou seja, na organização gramatical da linguagem e suas múltiplas possibilidades de manifestação da transitividade em contextos variados de uso, constituindo um fenômeno complexo de interface sintática e semântica.

O sistema de transitividade é constituído de três elementos básicos: os processos, os participantes e as circunstâncias. Os processos são: material, mental e relacional, comportamental, existencial e verbal, cada um representando uma ação, um evento, um estado, um processo, um sentimento, um existir. Os participantes são os elementos que se associam aos processos para indicar quem age, sente, existe, fala. E, por último, as circunstâncias são os elementos que exprimem modo, tempo, lugar, entre outros.

A transitividade é compreendida pela LSF como a gramática da oração, uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais e cognitivos; faz parte da categoria gramatical da metafunção ideacional, retratando a realidade expressa no discurso das ações humanas, por meio dos seus principais papéis de transitividade: processos, participantes e circunstâncias, que permitem analisar quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias (CUNHA E SOUZA 2011).

Em suma, a análise da transitividade leva em consideração os três aspectos apresentados: seleção do processo, dos participantes e das circunstâncias, cuja articulação possibilita identificar experiências apresentadas nos textos contribuindo para a construção de significados.

Na próxima seção, apresenta-se algumas considerações teóricas metodológicas utilizadas no presente trabalho.

## Procedimentos metodológicos

Como mencionado na introdução, à pesquisa está calcada nas representações de agentes socioeducadores, isto é, como eles veem a educação social de adolescentes privados de liberdade, também busca-se analisar se as representações desses estão em conformidade com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012).

Para tanto, privilegia-se dar voz aos educadores sociais, agentes socioeducadores, do Complexo Pomeri, por considerar que esse grupo social é pouco investigado e por entender que esses profissionais desempenham papel crucial na socioeducação de adolescentes privados de liberdade. Procura-se priorizar as representações desses agentes, suas experiências, sua cultura, seus anseios, seus sentimentos e suas ideologias.

As visitas ao Centro Socioeducativo de Cuiabá davam-se de uma a duas vezes na semana, em dias e horários alternados. Não foi permitida a gravação das práticas dos agentes, porém as ações foram registradas em diário de campo e, também, foram realizadas algumas entrevistas.

Cada agente participante recebeu nome fictício de importantes doutrinadores do Direito, sendo eles: Reali, Lassale e Diniz. As perguntas da pesquisa sobre as representações dos agentes acerca da ressocialização dos adolescentes contribuirão para uma análise dos problemas sociais inerentes ao direito da criança e adolescente, enfocando, especificamente, a adequação das práticas socioeducativas às orientações do ECA e do SINASE. Nesse sentido, indaga-se se a Doutrina da Proteção Integral está inserida no trabalho socioeducativo, a partir da perspectiva dos

socioeducadores.

Passa-se agora à análise particular de cada enunciado dos agentes socioeducadores acerca da socioeducação de adolescentes privados de liberdade.

### Às análises

A problemática que envolve as questões socioeducativas, de alguma maneira, é conhecida pela sociedade. A questão é: até que ponto realmente a conhecemos? Os discursos acerca da socioeducação de adolescentes em risco social enunciam essa medida como sendo ineficaz e tornaram-se culturalmente naturalizados; dessa forma, mesmo com as normativas vigentes (ECA, SINASE) que regulam o direito da criança e adolescente em vulnerabilidade, no senso comum, na maioria das vezes, os adolescentes são vistos como infratores, marginais e, conseqüentemente, sofrem com a exclusão social.

Para compreender essas representações sociais, busca-se analisar se as práticas sociais ressocializadoras dos agentes socioeducadores do Complexo Pomeri estão em conformidade com as orientações preconizadas nos textos legais. O objetivo é identificar se suas práticas contribuem ou não para inclusão/exclusão social dos adolescentes. Para alcançá-lo, perguntou-se aos agentes socioeducadores se eles acreditam ou não na ressocialização dos adolescentes privados de liberdade.

Inicia-se a análise com as representações do agente socioeducador Reali. Vejamos o que ele diz:

Excerto 1

**O público aqui é diferente, não adianta, você não vai ter os adolescentes como um filho seu... eles chegarem aqui, eles já sabem o porque, não respeitar pai, por não respeitar mãe, por não respeitar ninguém...se eles aqui continuarem do mesmo jeito, você acha que eles vão mudar? Não vai, vai ficar aqui só passando o tempo, longe da sociedade por um tempo e quando eles voltarem vão continuar fazendo as mesmas coisas** (Reali, entrevista em 14/09/2015).

No enunciado, a polaridade negativa *não*, que aparece quatro vezes, configura as representações negativas de Reali sobre o comportamento dos adolescentes. Os adolescentes são nomeados pelo substantivo comum *público*. O processo relacional é atribuído aos portadores (adolescentes) características próprias: *não respeitam, não vão mudar, vão continuar fazendo as mesmas coisas*. Nesse sentido, o enunciado parece revelar que o agente não acredita na ressocialização dos adolescentes.

Thompson (1995) argumenta que, por meio das escolhas dos processos, é possível identificar o papel dos participantes no discurso e que os processos indicam a escolha consciente por parte do falante de uma forma de representação de mundo em detrimento de outras.

Segundo Alves (2015), a busca de reconhecimento social em um contexto de amplas desigualdades torna o comportamento dos adolescentes inadequado para os padrões sociais. Assim, a violência e a identificação com a criminalidade podem se constituir em um caminho para a obtenção de reconhecimento social. Seguindo essa concepção, a partir da ideia de invisibilidade social, parece que as representações de Reali contribuem para a exclusão social dos adolescentes, pois o agente não demonstra refletir sobre os fatores que levam os adolescentes a se comportarem dessa maneira.

Observa-se que os fatores sociais que contribuem para a desigualdade social dos adolescentes – dificuldade de inserção no mercado de trabalho, busca de inclusão social, precariedade de educação, profissionalização e trabalho – interferem nas representações de Reali.

De acordo com o SINASE (2012), o adolescente em vulnerabilidade social deverá passar por um processo educativo que enfatize a resignação de sua história, com o objetivo de reconstruir sua existência. Diante disso, o processo socioeducativo deve considerar que ele se encontra num momento de crise, em que se supõe a possibilidade de crescimento. O exercício desta prática reflexiva coloca-se como um pressuposto de cidadania; dessa forma, as práticas sociais dos agentes

devem ser planejadas no sentido de oferecer novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, visando à superação das dificuldades que levaram o jovem à prática de atos inadequados à vida em sociedade (VOLPI, 2001).

Observa-se, também, com o emprego do léxico *you não vai ter os adolescentes como um filho seu*, a marcante falta de laços afetivos entre o agente e os adolescentes. Nessa perspectiva, as relações estabelecidas pelos agentes e adolescentes produzem e reproduzem práticas sociais assistencialistas e repressoras.

Outra característica latente no enunciado é a necessidade de aceitação cultural, que exige um novo olhar, uma nova postura crítica e reflexiva, rompendo discursos hegemônicos naturalizados socialmente, para que as diferentes culturas e seus atores possam interagir em harmonia. Mudanças de práticas discursivas, tanto sociais quanto culturais, e seu papel em processos mais amplos, possibilitam mudanças históricas (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, o socioeducativo, como um espaço de convívio entre os adolescentes e os agentes, é um ambiente propício à manutenção, transformação ou mudança nos discursos culturais.

Com o emprego da interrogativa *you acha que eles vão mudar?* seguida da afirmativa *Não vai*, percebe-se que Reali utiliza refúgios ideológicos que representam discursos de exclusão social dos adolescentes. Parece que há uma negação das condições peculiares de cada adolescente.

Ao dizer *longe da sociedade por um tempo e quando eles voltarem vão continuar fazendo as mesmas coisas*, Reali representa um discurso de exclusão social, pois, para ele, a socioeducação não dará conta de ressocializar os adolescentes privados de liberdade e, quando esses ganharem a liberdade, reincidirão em práticas indevidas.

Reali também comenta as ações dos adolescentes. Ele diz:

#### Excerto 2

[...] **eles não respeitam** ninguém, isso é fato, falar que um interno **respeita** um agente, para acontecer isso **o gente tem que se impor, ser extremamente profissional, se impor**, é... no tom de voz, fisicamente, se não ....tem que se **impor**, entendeu? A forma como **eles** são tratados aqui não vai ter ressocialização [...] **falta de disciplina** (Reali, entrevista em 14/09/2015).

No enunciado *eles não respeitam*, o processo mental de afeição *respeitar*, representam o fenômeno de falta de respeito experienciado pelos agentes. Segundo Halliday (1994), os processos materiais estão relacionados com fatos e ações, geralmente concretos, ou seja, mudanças que acontecem no mundo material e que podem ser percebidas como movimentos no espaço ou mudanças nos estados físicos das coisas. No entanto, processos materiais também podem construir mudanças em que ocorrem fenômenos abstratos, uma vez que um processo material concreto pode expressar uma mudança em um fenômeno abstrato. Nesse sentido, a intenção do falante é fazer crer, por meio da construção do seu enunciado, que as ações dos adolescentes privados de liberdade são desrespeitosas.

As concepções estereotipadas e negativas sobre os adolescentes são naturalizadas nos enunciados de Reali, que emprega o item lexical-gramatical “*interno*”. Segundo Souza (2012), essa representação orienta a organização de muitas práticas de atendimento socioeducativo, legitimando, por exemplo, o pouco investimento afetivo nas relações entre educadores sociais e adolescentes e a adoção de práticas disciplinadoras cada vez mais rígidas.

Segundo Volpi (2001), as denominações dos adolescentes em unidades de atendimento socioeducativos e as demais formas de identificação das atividades relacionadas a eles devem respeitar o princípio da não-discriminação e não-estigmatização, evitando-se os rótulos que os marcam e os expõem à situação vexatória, impedindo-os de superar suas dificuldades na inclusão social.

Nesse sentido, em decorrência das mudanças paradigmáticas das bases legais que norteiam as ações ressocializadoras (SINASE, 2012), as instituições, bem como os seus colaboradores, que até então atendiam as diretrizes da Doutrina da Situação Irregular, deverão iniciar um processo

reflexivo de reordenamento e adequação aos novos preceitos advindos do ECA, deixando assim de utilizar termos linguísticos que contribuem para a exclusão social.

Sabe-se que este reordenamento visa desestabilizar discursos historicamente situados, mas percebe-se nos enunciados do agente socioeducador que as mudanças preconizadas pelo ECA e pelo SINASE, até o presente momento, parecem ser questionadas, pois, aparentemente, são insuficientes para superar o ordenamento legal anterior. Observa-se que o agente precisa superar algumas barreiras no que diz respeito a noções mais ampliadas de cidadania e, principalmente, nas relações sociais com os adolescentes privados de liberdade.

Reali também argumenta que, devido ao comportamento desrespeitoso dos adolescentes, os agentes socioeducadores precisam instituir normas comportamentais: *a gente tem que se impor*. O agente utiliza alto grau de modulação com a expressão *tem que* para determinar que as atitudes dos atores sociais devem ser impositivas e não negociadas, utilizando-se, também, do processo comportamental *impor* construindo assim o comportamento adotado pelos socioeducadores para que sejam respeitados pelos socioeducandos. Segundo Halliday (1994), os processos comportamentais incluem atividades psicológicas, fisiológicas e verbais. São, ao mesmo tempo, ações e sentimentos humanos.

No enunciado, os itens lexicais *“se impor, no tom de voz, fisicamente”* parecem revelar uma identidade cultural de agente de segurança. Identificamos que as concepções identitárias de agente de segurança fazem parte da cultura institucional do Centro Socioeducativo de Cuiabá.

Não se pode negar que os agentes socioeducadores exercem também funções relacionadas à segurança, porém não se pode fechar os olhos para as especificidades do atendimento ao adolescente em risco social. O distanciamento das práticas educativas legítima em nossa sociedade, pelo senso comum, um discurso sobre a periculosidade inata dos adolescentes em risco e ignora os fatores relevantes que contribuem para sua exclusão social.

Segundo Costa (2000), as características pessoais dos adolescentes privados de liberdade devem ser reconhecidas em completude relativa, pois cada indivíduo está caminhando para sua formação e cada etapa deverá ser percebida de forma distinta. O acompanhamento físico e intelectual do adolescente deve ser realizado pela família, pela sociedade, pelo Estado e pelos profissionais responsáveis por essa demanda, de forma educativa, acolhedora e não coercitiva e sancionatória.

Ao enunciar *A forma como eles são tratados aqui não vai ter ressocialização*, Reali parece denunciar a ineficiência das medidas socioeducativas. Uma das causas para a representação negativa acerca da socioeducação dos adolescentes seria a falta de compromisso político com a criação de novas formas de sociabilidade dentro da rotina de trabalho dos agentes socioeducadores. Conforme Souza (2012), as ações políticas podem ajudar a romper o totalitarismo cultural socioeducativo, que, segundo a autora, canaliza os processos de desenvolvimento dos adolescentes. Contudo, compreender que a atuação socioeducativa não é composta pela reprodução de técnicas operacionais é a grande demanda das instituições que atendem os adolescentes em risco social; isso implica práticas mais reflexivas acerca dos discursos hegemônicos que fortalecem as práticas institucionais de exclusão social.

Em uma análise da interdiscursividade dos enunciados do agente Reali, observa-se que as ações socioeducativas são perpassadas historicamente por antinomias (sanção/educação; desrespeito/submissão; disciplina/obediência; imposição/escolha); essas contradições dialogam com a cultura socioeducativa do Brasil, pois as ações dos educadores parecem seguir trajetórias de desenvolvimento humano mais próximas de doutrinação, de métodos, de comandos e ordens de sujeição e acatamento.

No Brasil, desde o Código de Menores (1927) – Doutrina da Situação Irregular – até a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) – Doutrina da Proteção Integral, as ações políticas de atendimento ao adolescente em risco social são historicamente marcadas por suas características prisionais, repressivas, sancionatórias, assistencialistas e disciplinares, frequentes em ambientes que deveriam ser propícios à educação (SOUZA, 2012). Dessa forma, Reali parece legitimar um discurso institucional que acredita em uma educação social imposta, coercitiva, proibitiva e autoritária, de tornar obrigatório, forçar o cumprimento.

No próximo enunciado, analise as representações da agente socioeducadora Diniz, ela diz:

**Excerto 3**

**Com certeza.** Por isso que seu estou falando para você, **tem que ter amparo**, entendeu?, **não temos, não temos, não temos...** Não depende só da gente, **depende do sistema**, a gente precisa de um amparo de uma boa estrutura, para a gente poder separar esses adolescentes, a gente poderia trabalhar melhor dessa forma (DINIZ, entrevista em 14/09/2015).

A agente parece acreditar na ressocialização dos adolescentes, porém a condiciona ao amparo institucional/governamental. Ao falar sobre a possibilidade de ressocialização de adolescentes em risco social, Diniz emprega a escolha léxico-gramatical *com certeza* para representar sua convicção acerca dos direitos da criança e do adolescente de receberem atendimento especializado e, conseqüentemente, regressarem ao convívio social. O Art. 94, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), impõe algumas obrigações para que os adolescentes, nos espaços onde se encontram privados de liberdade, tenham seus direitos assegurados, tais como: educação, instalações adequadas, alimentação, entre outros. Dessa forma, é necessário que se desenvolvam medidas de ressocialização condizentes com as diretrizes das políticas em prol dos direitos humanos dessa faixa etária.

No enunciado, Diniz utiliza alto grau de modulação *tem que* para sinalizar a necessidade de suporte/apoio da esfera institucional/governamental às práticas socioeducativas, para garantir a ressocialização dos adolescentes. A interrogativa *entendeu?* parece solicitar algo: em princípio, solicita respostas verbais, pois marca a entonação de Diniz com diferentes focos informativos e direciona o enunciado para discursos acerca da falta de apoio institucional. Observa-se que a pergunta está a serviço da sua condução argumentativa.

A polaridade negativa *não*, seguido do processo relacional de possessividade *temos* e da circunstância *apoio*, mencionado três vezes no enunciado, evidencia a necessidade de ir-se além da materialidade linguística. Portanto, os enunciados de Diniz, *não ter apoio* revelam que os agentes não recebem amparo/suporte institucional/governamental para o exercício da função ressocializadora, resultando, assim, em medidas insuficientes para alcance dos objetivos da educação social, uma vez que a falta de estímulos para ampliar a capacidade de atuação dos agentes desemboca em ações ineficazes.

A interdiscursividade representada pelo enunciado “*Não depende só da gente, depende do sistema, a gente precisa de um amparo*” parece identificar a falta de interação entre as práticas ressocializadoras dos agentes e a gestão do socioeducativo. Para tanto, o sistema deveria lidar com essas demandas, de forma a contemplar necessidades, interesses e desejos, produzindo mudanças significativas na vida de quem orienta (agentes socioeducadores) e de quem é orientado (adolescentes).

A seguir, analisam-se os enunciados do agente socioeducador Lassale, ele assim se expressou:

**Excerto 4**

Quando **esse menino chega** para nós, aqui, para a ressocialização socioeducativa, é que já **tudo deu errado**, tudo na vida **dele** deu errado lá fora... Quando **ele vem** pra cá é o último recurso, não tem mais jeito, **prenderam ele, julgaram, condenaram** e ele tá aqui [...] (Entrevista Lassale, em 11/12/2015).

No enunciado, Lassale utiliza os processos materiais *chegar, prenderam, julgaram, condenaram, trancar* para representar as ações dos operadores do SINASE ao lidarem com adolescentes em risco social. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), os processos materiais podem ser criativos ou informativos. No caso em tela, o ator está representado pelos meninos que chegam no Pomeri e pelo sistema socioeducativo que prende, julga e condena, a meta está representada pela ressocialização socioeducativa. Os processos parecem revelar os vários modos de exclusão social vivenciados pelos adolescentes durante a aplicabilidade das medidas socioeducativas, pois o ato de julgar, prender e condenar não condizem com o que preconiza o ECA (1990).

Segundo os preceitos legais, o adolescente, ao cometer uma infração, será submetido às medidas socioeducativas previstas no Art. 112 do ECA: atividades impostas que deverão ser de caráter educativo, cujo objetivo maior é a reestruturação desse adolescente para atingir sua reintegração social. Uma das medidas mais severas é a internação (Artigo 121 do ECA) representando a perda total do direito de ir e vir, já que seu cumprimento ocorre, exclusivamente em ambientes fechados. Essa medida, largamente difundida, e o emprego dos processos materiais *prender, julgar, condenar e trancar* nos levam a questionar o caráter educativo das medidas ressocializadoras.

Nesse viés, observa-se uma grande contradição entre os documentos legais e as ações socioeducativas, pois as medidas protetivas e educativas em nada se parecem com práticas de prender, julgar e condenar. Esse panorama revela um discurso sobre direitos e deveres que só estariam previstos em lei. A criação dessa lei, entretanto, não garante a consolidação do exercício pleno desses direitos. Como consequência, essa contradição é uma das causas de exclusão social.

De acordo com Silva (2012), o adolescente excluído socialmente não consegue, por fatores econômicos, culturais, educacionais e outros, seguir as normas impostas pela sociedade contemporânea; essa situação desencadeia uma série de consequências, como o aumento da violência, o uso de substâncias entorpecentes, criminalidade e dificuldade de inclusão social, entre outras. Todavia, é de suma importância ressaltar que não estão somente ligadas à pobreza, mas esta pode propiciar a situação de vulnerabilidade e, em virtude disso, concorrer para que crianças e adolescentes sejam privados de liberdade.

### À guisa de conclusão

Observa-se que há uma grande dificuldade dos agentes socioeducadores de romper com a cultura de ações assistencialistas e repressoras, historicamente situadas e naturalizadas nos ambientes socioeducativos. Dessa forma, surge a seguinte inquietação: Por que, na prática, se evidenciam dificuldades de se implementar por completo a Doutrina da Proteção Integral? Na tentativa de responder a essa inquietação, identificou-se inúmeros obstáculos que contribuem para a não aplicabilidade da doutrina, dentre eles: a falta de identificação com a profissão, a não autopercepção dos agentes como educadores sociais, mesmo o SINASE instituindo o caráter pedagógico das medidas, e a falta de formação continuada crítico-reflexiva.

Ressalta-se, ainda, que a maioria dos agentes não percebem os adolescentes enquanto sujeitos em processo de desenvolvimento, e suas especificidades, na maioria das vezes, não são mencionadas. Para, os primeiros, os adolescentes são apenas infratores, que, por terem infringido as regras sociais, precisam ser punidos com a privação de liberdade. Acredito que essas representações negativas dos agentes estariam ligadas ao desconhecimento de seu papel, reais funções e objetivos, levando-os a tomar atitudes que não atende o preconizado pela Doutrina de Proteção Integral do ECA (1990). Nesse sentido, percebe-se que as bases legais sobre o direito da criança e adolescente são um marco histórico importante para a evolução social, mas que suas diretrizes ainda não são complementadas pela efetivação na aplicabilidade das medidas ressocializadoras.

Diante disso, entende-se ser preciso encontrar alternativas para promover maior efetivação da Doutrina da Proteção Integral no sistema socioeducativo, em especial na unidade investigada. Para isso, acredita-se ser indispensável enfatizar a melhoria das estruturas físicas, bem como reforçar a necessidade urgente de promover a formação continuada, profissional e humanizada, para os operadores do SINASE.

A partir do exposto nas análises, pode-se concluir que as normativas legais e principiológicas do Estatuto da Criança e Adolescente, bem como as diretrizes de atendimento infanto-juvenil do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, encontram-se radicalmente distantes da realidade socioeducativa.

### Referências

BARROS, S. M. **Realismo Crítico e emancipação humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes, 2015.

BHASKAR, R. **Uma Teoria Realista da Ciência**. Trad. Rodrigo Leitão. Niterói: UFF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma Teoria Realista da Ciência**. Tradução de Rodrigo Leitão. Niterói: UFF, 1998.

\_\_\_\_\_. **The possibility of naturalism**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

CHOUILIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CORREA, M. A. **Prática Pedagógica Reflexiva em Cursos de Formação Continuada: Um Estudo Crítico Etnográfico**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2013.

COSTA, A. C. G. da. Natureza e essência da ação socioeducativa. Em: SEDH (Org.). **Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)** Texto didático, não publicado. 2000. p. 09-25.

CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2011.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. YATES (eds.) **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. 1<sup>st</sup>. ed. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Language and Power**. London: Longman, 1989

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3 ed. London, New York: Oxford University Press, 2004.

MATO GROSSO Lei n. 9.688, de 28 de dezembro de 2011. **Reestrutura a Carreira dos Profissionais do Sistema Socioeducativo, e dá outras providências**. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20do%20Horto/Downloads/LE\\_9688-2011-64%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20do%20Horto/Downloads/LE_9688-2011-64%20(2).pdf). Acesso em: 21maio 2015.

MIRANDA, K. A. **Adolescentes e Jovens em vulnerabilidade social: um estudo crítico das representações de atores sociais**. 160 pg. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna-Teoria Social na era dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Vozes Editora, 1995.

VOLPI, M. (Org.). **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.