



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TACIANA FEITOSA DE MELO BRECKENFELD

**IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE: estudos de caso com educadores sociais de casas de
acolhimento da cidade do Recife**

Recife

2023

TACIANA FEITOSA DE MELO BRECKENFELD

IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE: estudos de caso com educadores sociais de casas de acolhimento da cidade do Recife

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Psicologia Cognitiva.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Linha de pesquisa: Cultura e Cognição

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Karina Moutinho Lima

Coorientadora: Prof.^a Dra. Pompéia Villachan Lyra

Recife

2023

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

B829i Breckenfeld, Taciana Feitosa de Melo.
Imaginação e atividade : estudos de caso com educadores sociais de casas de acolhimento da cidade do Recife / Taciana Feitosa de Melo Breckenfeld. – 2023.
158 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Ana Karina Moutinho Lima.
Coorientadora : Pompéia Villachan Lyra.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia cognitiva. 2. Casas de acolhimento. 3. Educadores sociais. 4. Crianças. 5. Imaginação. 6. Atividade. I. Lima, Ana Karina Moutinho (Orientadora). II. Lyra, Pompéia Villachan (Coorientadora). III. Título.

153 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2023-162)

TACIANA FEITOSA DE MELO BRECKENFELD

IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE: estudos de caso com educadores de casas de acolhimento da cidade do Recife

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 30/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof.^a Dra. Alexandra Marques Pinto (Examinadora Externa)
Universidade de Lisboa

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof.^a Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. João Roberto Ratis Tenório da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof.^a Dra. Camila Torres Milla Abráj (Examinadora Externa)
Instituto de Educação Superior de Brasília

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof.^a Dra. Wedna Cristina Marinho Galindo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta tese a Deus, minha maior fonte de inspiração e perseverança. *“Não que possamos reivindicar qualquer coisa com base em nossos próprios méritos, mas a nossa capacidade vem de Deus”* (2 Co 3:5).

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial a **Miguel**, meu marido, que me amparou nos dias mais difíceis e me fez sorrir com leveza, expandindo minha perspectiva sobre a beleza da vida e de cada tempo que vivemos. Sem dúvida, com seu apoio e parceria, eu me sinto mais forte para alcançar o que eu nem imaginava que seria possível. Você ao meu lado faz toda diferença.

A Minha **mãe (Ana Cristina)**, meus **irmãos (João Paulo, Mariana, Ana Paula e João Marcelo)**, **Benedito (meu padastro)**, **Bruna, Fabiano, Marília, Breno, Nathália e André (meus cunhados)**, **Márcia e Angelo (meus sogros)** e toda a minha família, por serem a demonstração viva do poder do amor. Vocês revelam que temos esse elo eterno de cumplicidade. Amo vocês com todo meu coração.

A **Pompéia Villachan, Paulo André e Alice**. Deus me presenteou e me revelou que a vida é mais cheia de amor do que eu imaginava. Vocês são presentes na vida. Obrigada por tudo!

Karina Moutinho (minha orientadora), você tem minha admiração e meu carinho desde nossos primeiros encontros em 2011. Como algo sublime que nos toca, você me cativou de modo tão rápido e profundo. Mais que uma professora de sala de aula, você me ensinou formas de viver a vida, com suas pérolas em forma de conselhos. Assim como as estações, nós também passamos por diversos momentos nessa jornada, inclusive os dias de chuvas e sequeidão, mas é tão bom saber que, logo ali na frente, tudo irá florescer novamente. Obrigada por não ter desistido, obrigada por sempre ter acreditado. Obrigada por me ajudar a perseverar, obrigada por me esperar na próxima estação. Obrigada por não exigir o impossível e me ajudar a cavar os tesouros que eu nem sabia que guardava dentro do meu coração. Hoje, eu só posso ser o que sou na minha vida profissional e pessoal, porque um dia nosso encontro me mudou e continua a me mudar até hoje. Cresci muito, aprendi muito e espero ter você na continuidade das estações da minha vida... até o “pra sempre”. Você é, simbolicamente, minha árvore frutífera, aquela que tem capacidade de gerar frutos saudáveis e maravilhosos. Amo você!

Aos **professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE**, pelas discussões, pelas aulas e pelas construções. Através do comprometimento e dedicação inenarráveis por parte desse maravilhoso elenco, foi-me possível vislumbrar na Psicologia um caminho de amor e a mim cabe levar adiante essa história. Muita gratidão por todos vocês.

Às colegas de pesquisa do Laboratório de Estudos da Imaginação – **Eikasia** – **Josene, Gessivânia, Elaine, Alice, Giovana e Angélica**, que tornaram o aprendizado leve, com entusiasmo e alegria. Conduzimos nossa trajetória, cada qual em suas particularidades, mas vinculados em respeito e gratidão.

A **Anaysa**, minha amiga e sócia. Obrigada por ser uma irmã ao longo dessa jornada. Sua companhia me ensina mesmo sem palavras. Você é parte de quem eu sou. Você é minha história. Como é feliz o indivíduo que encontra abrigo nos verdadeiros amigos. Amo você.

A **Prof.^a Dra. Alexandra Marques Pinto**, professora associada da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), que me recebeu em Portugal entre 3 de janeiro e 5 de fevereiro, para realização de missão científico-acadêmica através do edital PROPG nº 05/2021. Muito obrigada pelo acolhimento, aprendizado e tantas trocas.

A **Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG – UFPE)**, por viabilizar a realização da minha missão científico-acadêmica no exterior, através do edital para a concessão de passagens aéreas internacionais em eventos e/ou missões científico-acadêmicas. Obrigada pelo apoio e incentivo.

Não posso deixar de agradecer aqui a **Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**, por ter financiado a missão no exterior que eu fiz em 2022, através do Edital PROPG 05/2021, com destino Recife-Portugal-Recife. A partir do aceite, foi possível que eu realizasse atividades na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em Portugal, no período de 3 de janeiro a 5 de fevereiro, sob supervisão da profa. Alexandra Marques-Pinto, e relacionadas a esta investigação de doutorado. Durante a estadia em Portugal, apresentei estudos sobre processos imaginativos em diferentes contextos de investigação realizados pelo Laboratório de Estudos da Imaginação – Eikasia/UFPE; participei de reuniões para elaboração de manuscritos; apresentei resultados preliminares desta tese; participei de discussões com estudantes de doutoramento internacional; participei de reuniões de integração entre a) o grupo de estudos da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, b) o Laboratório de Estudos de Imaginação - Eikasia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, coordenado pela Prof.^a Dra. Karina Moutinho e c) o Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI), vinculado à UFRPE, coordenado pela Prof.^a Dra. Pompéia Villachan-Lyra. Tal experiência foi enriquecedora para minha compreensão do presente estudo, bem como, para o processo de internacionalização do nosso Laboratório, com a realização de atividades voltadas à

pesquisa, inserção social, comunicação científica, não científica e extensão, a curto, médio e longo prazo, entre instituições federais e internacionais. A partir de tal parceria institucional, originou o grupo de estudos *EduCare*, no qual faço parte, do qual participam estudantes de mestrado e doutorado da UFPE, UFRPE e ULisboa no desenvolvimento de artigos científicos e estudos sobre as diferentes concepções de autocuidado em contexto de educadores sociais e professores.

CAPES, obrigada pela concessão de bolsa durante todo o meu período do Doutorado, pois assim, foi oportunizada a minha dedicação a ele ao longo dos cinco anos e meio, além da minha participação em eventos científicos, nos congressos e eventos nacionais e internacionais na área de Psicologia. Através desse apoio financeiro, tive maior suporte para a realização e a minha dedicação ao doutorado.

RESUMO

O acolhimento institucional preconiza a proteção à integridade física e emocional de crianças e adolescentes que estão privados do convívio com as figuras primárias de cuidado e oportuniza a construção de novos vínculos afetivos e vivências positivas. No Brasil, o educador social realiza atividades que envolvem desde os cuidados básicos até a temporária substituição parental nas casas de acolhimento. O objetivo do presente estudo foi analisar como ocorre a dinâmica entre atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real por dois educadores sociais, de codinome Camélia e Lupino, ao trabalharem com crianças e adolescentes em casa de acolhimento na cidade do Recife - Pernambuco. Como instrumentos de investigação, foram utilizadas cinco entrevistas semiestruturadas, quatro vídeos de rotinas na casa de acolhimento e uma caixa para produção artístico-manual intitulada “caixa de surpresas”. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico sociocultural desenvolvido por Tania Zittoun e colaboradores, segundo o qual a imaginação é proposta como um processo composto por dimensões (generalidade, temporalidade e im/plausibilidade). Também foram feitas articulações com a teoria da atividade de Yves Clot. Nos resultados, observou-se que tanto Camélia quanto Lupino realizaram atividades que transcendem o que havia sido prescrito. Camélia, ao início do trabalho, imaginou que já saberia como proceder, diz que "não vai ser surpresa" e, na entrevista final, na dinâmica entre prescrito-imaginado-atividade real, disse que a casa ideal deveria contar com equipe mais ampla, que incluísse psicólogo. Lupino disse desde o início da pesquisa que desejaria lecionar música para as crianças e, com a vivência prescrito-imaginado-atividade real, ele mantém este interesse e defende que o ensino da música clássica poderia acalmar os adolescentes. O estudo aponta para a necessidade de ampliação de protocolos que indiquem ocasiões frequentes enfrentadas na casa de acolhimento, que vão além das rotinas higiênicas, e os procedimentos a serem desenvolvidos pelo educador nestas ocasiões.

Palavras-chave: casas de acolhimento; educadores sociais; crianças; imaginação; atividade.

ABSTRACT

Institutional care advocates the protection of the physical and emotional integrity of children and adolescents who are deprived of living with primary care figures and provides opportunities for building new affective bonds and positive experiences. In Brazil, the social educator performs activities that involve, from basic care, to temporary parental replacement in foster homes. The objective of the present study was to analyze how the dynamics between prescribed activity, imaginative processes and real activity occur by two social educators, codenamed Camélia and Lupino, when working with children and adolescents in a shelter in the city of Recife - Pernambuco. As research instruments, 5 semi-structured interviews, 4 videos of routines in the host house, and a box for artistic-manual production entitled "box of surprises" were used. Data were analyzed in the light of the sociocultural theoretical framework developed by Tania Zittoun and collaborators, according to which imagination is proposed as a process composed of dimensions (generality, temporality and im/plausibility). Links were also made with Yves Clot's theory of activity. In the results, it was observed that both Camellia and Lupino performed activities that transcended what had been prescribed. Camélia, at the beginning of the work, imagined that she would already know how to proceed, says that "it will not be a surprise" and already in the final interview, in the dynamic between prescribed-imagined-real activity, she said that the ideal house should have a broader team, including a psychologist. Lupino said since the beginning of the research that he wanted to teach music to children and, with the experience of prescribed-imagined-real activity, he maintains this interest and argues that teaching classical music could calm teenagers. The study points to the need to expand protocols that indicate frequent occasions faced in the foster home, which go beyond hygienic routines, and the procedures to be developed by the educator on these occasions.

Keywords: shelters; social educators; children; imagination; activity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Síntese da construção de dados – Passo 1	65
Quadro 2 –	Síntese da construção de dados – Passo 2	66
Quadro 3 –	Categorias analíticas desenvolvidas a partir dos estudos de Zittoun e Cerchia (2013), Zittoun & Gillespie (2016)	69
Quadro 4	Categorias analíticas desenvolvidas a partir dos estudos de Zittoun e Cerchia (2013), Zittoun e Gillespie (2016), Zittoun e Glaveanu (2018) e Zittoun (2020)	70
Quadro 5 –	Categorias analíticas desenvolvidas a partir dos estudos de Yves Clot (2010)	71
Quadro 6 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Imaginada observadas na entrevista 1 com Camélia	77
Quadro 7 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 2 com Camélia	86
Quadro 8 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 3 com Camélia	94
Quadro 9 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 4 com Camélia	101
Quadro 10 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 1 com Lupino	108
Quadro 11 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 2 com Lupino	112
Quadro 12 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 3 com Lupino	120
Quadro 13 –	Atividade prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 4 com Lupino	124
Quadro 14 –	Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 5 com Lupino	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	<i>Loop</i> da imaginação	25
Figura 2 –	<i>Loop</i> da imaginação e três dimensões	29
Figura 3 –	Unidades de Acolhimento Institucional e em Família Acolhedora	42
Figura 4 –	Representação gráfica do <i>Loop</i>	70
Figura 5 –	Camélia	72
Figura 6 –	Hora do banho	87
Figura 7 –	Hora da brincadeira	88
Figura 8 –	Hora da comida	91
Figura 9 –	Escovando os dentes	92
Figura 10 –	“Caixa de Surpresas” de Camélia	102
Figura 11 –	Síntese da transformação imaginativa e da atividade de Camélia	105
Figura 12 –	Lupino	106
Figura 13 –	Hora do banho	113
Figura 14 –	Hora da brincadeira	115
Figura 15 –	Hora da comida	116
Figura 16 –	Escovando os dentes	118
Figura 17 –	“Caixa de Surpresas” de Lupino	125
Figura 18 –	Síntese da transformação imaginativa e da atividade de Lupino	132

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	IMAGINAÇÃO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL....	21
2.2	IMAGINAÇÃO COMO EXPANSÃO DA EXPERIÊNCIA.....	23
2.3	IMAGINAÇÃO COMO LOOP.....	24
2.4	DINÂMICA ENVOLVIDA NO LOOP DA IMAGINAÇÃO.....	27
2.5	AS TRÊS DIMENSÕES DO LOOP DA IMAGINAÇÃO	28
2.6	IMAGINAÇÃO E ESFERAS DE EXPERIÊNCIA	32
2.7	IMAGINAÇÃO E RUPTURAS.....	34
2.8	IMAGINAÇÃO E MOBILIDADE SIMBÓLICA.....	36
3	O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE EDUCADORES SOCIAIS: BREVE APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO BRASILEIRO.....	40
3.1	O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL.....	40
3.2	DO CUIDADO À EDUCAÇÃO: TECENDO O LUGAR DO EDUCADOR SOCIAL NO CONTEXTO DE CASAS DE ACOLHIDA.....	45
4	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE PSICOLOGIA COGNITIVA, PSICOTÉCNICA E ERGONOMIA.....	49
4.1	A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E O PENSAMENTO DE YVES CLOT	51
4.2	GÊNERO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	52
4.3	A CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	53
4.4	ATIVIDADE REAL, ATIVIDADE REALIZADA E O REAL DA ATIVIDADE	55
4.5	ENSAIANDO INTERSEÇÕES ENTRE O IMAGINAR E A ATIVIDADE.....	56
5	OBJETIVOS.....	58
5.1	OBJETIVO GERAL.....	58
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	58
6	METODOLOGIA.....	59
6.1	PARTICIPANTES	60

6.2	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	60
6.3	MATERIAL.....	61
6.4	PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	61
6.5	SÍNTESE DA CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	65
6.6	CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES.....	66
6.6.1	Casa de acolhimento Florescer.....	66
6.6.2	Casa de acolhimento Morada.....	67
7	CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE.....	69
7.1	ESTUDO DE CASO 1: CAMÉLIA.....	72
7.1.1	Camélia - Entrevista 1.....	73
7.1.2	Camélia - Entrevista 2.....	78
7.1.3	Camélia - Entrevista 3.....	86
7.1.4	Camélia - Entrevista 4.....	94
7.1.5	Camélia - Entrevista 5.....	101
7.1.6	Camélia – Síntese.....	104
7.2	ESTUDO DE CASO 2: LUPINO.....	106
7.2.1	Lupino - Entrevista 1.....	106
7.2.2	Lupino - Entrevista 2.....	109
7.2.3	Lupino - Entrevista 3.....	112
7.2.4	Lupino - Entrevista 4.....	120
7.2.5	Lupino - Entrevista 5.....	124
7.2.6	Lupino – Síntese.....	130
8	CONSIDERAÇÕES.....	133
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO (TCLE).....	154
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	156
	APÊNDICE C – CAIXA DE SURPRESAS.....	157

**APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
COORDENAÇÃO DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE ALTA
COMPLEXIDADE..... 158**

1 APRESENTAÇÃO

O acolhimento institucional preconiza a proteção à integridade física e emocional de crianças e adolescentes que estão privadas do convívio com as figuras primárias de cuidado (pai, mãe ou outros responsáveis). A casa de acolhida funciona como uma rede de apoio e segurança para estas crianças e adolescentes, a fim de proporcionar a garantia dos direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e a oportunidade de construção de novos vínculos afetivos e de vivências positivas. Desse modo, no Brasil, é uma proteção garantida pelo Estado, que prega por uma formatação que busca se aproximar de uma casa comum, com espaços devidamente distribuídos, como a sala, a cozinha e quartos. Na casa de acolhimento, o trabalhador que assiste às crianças e adolescentes é um cuidador ou educador social, lidando com elas diária e proximamente: a rotina envolve desde os cuidados básicos, até a temporária substituição parental. Embora possamos presumir a importância de uma preparação do educador para lidar com as particularidades do cuidado infanto-juvenil e institucionalizado, o trabalho do educador social nem sempre envolve uma formação especializada e continuada, contribuindo para que o início das atividades seja marcado por um não saber e não conhecer o contexto e as intervenções nas casas de acolhida junto a crianças e adolescentes. Esse é um ponto central para desencadear este estudo.

O cotidiano enfrentado por esses trabalhadores se torna desafiador, pois há muitas crianças acolhidas nas instituições, ao mesmo tempo em que há poucos educadores sociais treinados e preparados para o exercício dos cuidados. A literatura especializada no tema reconhece que não existe no Brasil um programa específico de formação sistemática ou um espaço de diálogo contínuo que os ajude na habilitação formal das ações necessárias nas casas de acolhimento. Este cenário potencializa situações em que os educadores sociais não sabem o que fazer em determinadas demandas emergentes na acolhida.

O universo das casas de acolhimento não é absolutamente novo em minhas atividades científicas. Na pesquisa da qual participei entre os anos de 2017 e 2018, intitulada "Vulnerabilidade na Primeira Infância: Impactos no Neurodesenvolvimento", pude acompanhar a rotina nas diversas casas de acolhimento da Região Metropolitana do Recife e observei, ainda de forma não sistemática, que não há procedimentos padronizados entre os educadores sociais para lidar com as crianças. A referida pesquisa foi conduzida pelo NINAPI (Núcleo de Pesquisa em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância), da Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE),

coordenada pela profa. Dra. Pompéia Villachan Lyra, e teve como objetivo geral caracterizar as condições de cuidado a bebês e crianças na primeira infância em contexto de casa de acolhimento e o possível impacto de condições de vulnerabilidade e risco no neurodesenvolvimento dessas crianças. Foram visitadas seis casas de acolhimento e fiz contato com cerca de doze educadores sociais, ocasião em que estas observações foram realizadas. Foi nessa ocasião que observei diversas práticas realizadas pelos cuidadores/educadores sociais que me chamaram a atenção por parecerem não corresponder a qualquer orientação institucional na condução de crianças e adolescentes em casas de acolhida. Como exemplo, destaco uma educadora que relatou sobre colocar esparadrapo na chupeta da criança para que não ficasse caindo o tempo todo e outra que disse ter escondido uma criança que gostava muito para que não fosse adotada ou percebida por pretendentes à adoção.

Em entrevista realizada por esta pesquisadora, com o intuito de conhecer a viabilidade do nosso estudo e as condições necessárias para a pesquisa, no ano de 2019, com a coordenadora da Gerência de alta complexidade do Estado de Pernambuco (GEPAC), departamento que administra contratação dos trabalhadores que atuam nas casas de acolhimento, foi possível saber que, entre os anos de 2017 a 2019, nove educadores sociais foram afastados dos serviços por denúncia e verificação de negligência, como negar alimento para a criança como punição e castigo, abuso sexual infantil e maus-tratos físicos e emocionais, mencionados como os mais recorrentes. Ainda durante a entrevista, a coordenadora geral da GEPAC disse que, neste período, 27 educadores sociais que solicitaram a rescisão do contrato, após atuarem nos primeiros dois meses de trabalho. Outros oito desistiram de assumir o cargo após o encontro inicial com a gestão, quando são explicadas as atribuições da posição e lhes é apresentada a casa de acolhimento a ser assumida.

Isto posto, perguntamos: como educadores sociais recém-contratados, que vão atuar pela primeira vez em casas de acolhimento, imaginam que devam ser feitos os cuidados com as crianças em situação de acolhimento ao longo do tempo? Como eles resolvem problemas não previstos? Como ocorre a atividade real comparativamente ao que fora prescrito? Em outras palavras, o presente estudo teve como objetivo analisar como se dá a dinâmica entre atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real por dois educadores sociais ao trabalharem com crianças e adolescentes em casa de acolhimento na cidade do Recife - Pernambuco.

Os dados do presente estudo foram analisados à luz do referencial teórico sociocultural desenvolvido por Tania Zittoun e colaboradores, segundo o qual a imaginação é um processo composto por dimensões (generalidade, temporalidade, im/plausibilidade). Também foram feitas

articulações com a teoria da atividade de Yves Clot. Teoricamente, reportamo-nos ao processo cognitivo da imaginação, que vem sendo amplamente explorado por estudiosos como Jean Piaget (1992) e Paul Harris (2000), incluindo os estudos de Lev Vygotsky, que através de uma perspectiva científica e materialista, contribui para o estudo sobre a imaginação na Psicologia, destacando-a como a base para novas construções, para a expansão do conhecimento, e para o desenvolvimento humano. Estudiosos que comungam da perspectiva de Vygotsky, sobre a imaginação como um processo mental superior, valorizam o processo de construção de significado singular de cada pessoa, bem como o uso de símbolos no desenvolvimento humano, concordando assim, com a natureza inter e intrapsicológica da cognição. Os diversos estudos focarão na compreensão da imaginação em cenários distintos de modo a entender como esse processo cognitivo pode fazer parte da vida cotidiana das pessoas (Zittoun, 2016b; Zittoun; Cerchia, 2013; Valsiner, 2014, 2016; Tateo, 2015, 2016, 2017; Maheirie *et al.*, 2015; Zittoun, 2016, 2018, 2020; Zittoun; Gillespie, 2016, 2018; Lyra; Wagoner; Barreiro, 2020; Valério; Bastos; Tateo, 2021; Gfeller; Zittoun, 2021).

Entre os estudos mais recentes da imaginação, há os de Tania Zittoun, do Institut de Psychologie et Éducation em Neuchâtel, na Suíça e colaboradores (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016, 2018; Zittoun, 2020; Gfeller; Zittoun, 2021; Zittoun; Grossen; Salamin, 2021; Zittoun; Glaveanu, 2018). Nosso interesse recai, especialmente, nos estudos de Zittoun e colegas, pois exploram a imaginação como um processo cognitivo à luz de um pensamento sociocultural, abordando a imaginação na teia simbólica histórico-relacional na qual desenvolvemos. Além disso, a imaginação tem sido objeto de interesse dos meus estudos há alguns anos e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Desde o mestrado iniciado em 2016, quando me dediquei a investigar os processos imaginativos de estagiária em Psicologia em sua experiência de intervenção psicoterápica, tenho este como fenômeno de meu interesse de investigação.

Tendo em vista ideias como estas, este estudo teve como objetivo geral investigar como os processos imaginativos são desenvolvidos por uma estudante da graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE em situação de estágio em Psicologia Clínica sobre sua primeira intervenção psicoterápica (Feitosa de Melo, 2018). Na oportunidade, pude contribuir com a elaboração de uma proposta metodológica para investigação do processo imaginativo através do uso do *Scrapbook*, assim como possibilitar a construção de um caminho analítico através de conceitos até então apresentados teoricamente na Psicologia Cultural Semiótica, especificamente

por L. Tateo (Valsiner, 2014; Maheirie *et al.*, 2015; Tateo, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b; Lyra; Wagoner; Barreiro, 2020; Valério; Bastos; Tateo, 2020).

O estudo da atividade em Clot (2006, 2010) se torna adequado para nossa investigação por ser uma ferramenta teórica importante na compreensão da capacidade das pessoas em desafiar restrições, imprevisibilidades e impedimentos no real de suas atividades. Ao realizar ações a partir dos seus conjuntos simbólicos, históricos e culturais, Clot compreende que o contexto sócio-histórico dá à pessoa as próprias condições de atividade, mas cada trabalhador criará seu repertório de escolhas e condutas que definirão as atividades realizadas. Contudo, a depender das dificuldades que esse contexto profissional alude aos trabalhadores, *e.g.*: imprecisão, objetivos pouco definidos, pouca prescrição; este pode se tornar fonte de adoecimentos ou um lugar patogênico.

Desse modo, ao imaginarmos o que faremos em determinadas situações, exploramos o novo a partir de ideias, soluções, ressignificações, mudanças, ações. O exercício de se imaginar na casa de acolhimento realizando atividades que o educador social admita fazer parte desta realidade significará compartilhar, no estudo, a experiência como ele admite que será vivida em ser um educador social e, ao mesmo tempo que (1) se preparará para ela, (2) criará oportunidade para os profissionais de gestão pública e da própria casa de acolhimento conhecerem este universo simbólico pouco visualizado, mas fundamental para delinear projeto de capacitação, critérios para seleção de educadores sociais, proporcionar mudanças na atuação nas casas de acolhida. Além disso, ressalta-se o potencial benefício que vemos para acolhidos, em melhores relacionamentos com trabalhadores e trabalhadoras, ao mesmo tempo em que estes podem se beneficiar de um fazer orientado, com uma diminuição de suas dúvidas, incertezas constantes neste contexto de trabalho.

Isto posto, apresentamos a presente tese em oito capítulos, nos quais far-se-á uma apresentação a) de como surgiu o interesse pela temática do processo imaginativo e da atividade real no cenário da casa de acolhimento com os educadores sociais, b) de uma revisão teórica sobre a imaginação e atividade, em que foi traçada uma breve retrospectiva acerca do surgimento e tratamento da noção de imaginação na Psicologia e como essa herança deságua na tradição psicológica e c) dos aspectos históricos sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes e o papel dos estudos de Yves Clot ao pensarmos a função psicológica do trabalho a partir dos educadores sociais. Adiante, será apresentado ao leitor os objetivos, procedimentos metodológicos e a análise com os resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A imaginação tem sido estudada por diferentes áreas do conhecimento. Podemos perceber que há um interesse histórico pela imaginação com importantes contribuições filosóficas, conforme pode-se identificar em Vico, Kant e Goethe (cf.: Cornejo, 2016; Tateo, 2015). O estudo sobre a imaginação atravessa o tempo e há várias conceitualizações e explicações do fenômeno, a exemplo de Aristóteles, que, na Antiguidade, através da obra *De Anima* (1999), chamando imaginação por *fantasia*, defende a imaginação como uma ideia que não há pensamento sem imagem. No estudo de Sepper (2013), a imaginação pode tornar possível a razão. Já no estudo de Stevenson (2003), a imaginação é a capacidade de pensar em coisas que alguém concebe como ficcionais, e, por fim, nos estudos de Pelaprat e Cole (2011), a imaginação pode preencher lacunas incompletas, como uma forma de se ajustar melhor à realidade.

Na Psicologia antiga, do século XIX e com influência do positivismo, a chamada “nova psicologia” (Cornejo, 2017) e o surgimento da psicologia experimental, tornou-se cada vez mais desafiador se atentar a fenômenos não observáveis diretamente, como a imaginação. Ela passou a ser compreendida como um processo intelectual de representação e operação de objetos irrealis em relação à mente. Isto, infelizmente, conduziu à negligência das dimensões emocional, social, cultural e contextual da imaginação. Já no século XX, a imaginação tem atraído atenção de pesquisadores em áreas diversas, como na neurobiologia (Agnati; Guidolin; Battistin; Pagnoni; Fuxe; 2012) e na educação (Girardello, 2011). Van Eijck e Roth (2013), ao discutirem imaginação e educação, mostraram que, nas salas de aula e livros didáticos de ciências, os empreendimentos científicos são predominantemente imaginados como histórias épicas retratando cientistas como heróis.

Nas perspectivas mais recentes da Psicologia, com inspiração da Psicologia Sociocultural, a imaginação tem sido situada na relação entre a pessoa e as dimensões socioculturais, a exemplo dos estudos de Zittoun e Cerchia (2013), Zittoun e Gillespie (2016, 2018), Zittoun e Saint-Laurent (2015), Zittoun e Rosenstein (2018), Zittoun (2020), Gfeller e Zittoun (2021), Zittoun, Grossen e Salamin (2021), Tateo (2015, 2016, 2017), Brescó (2018), Valério (2019), Silva, Moutinho e Garvey (em desenvolvimento), Moutinho, Carvalho, Breckenfeld e Batista (2020), Pedersen e Zittoun (2021), Valsiner (2014, 2016) e Marková (2018), que procuram estudar as várias relações

entre a imaginação e a história de vida dos sujeitos, pois compreendem que as especificidades culturais organizam a vivência histórica e conferem à vida uma unidade imaginativa.

Estudiosos à luz da Psicologia Sociocultural têm tido interesse por investigar a imaginação (Bartlett, 1928; Vygotsky, 2004, 2014), pois a Psicologia Sociocultural considera a constituição recíproca da pessoa e seu ambiente social e cultural, com foco na pessoa que vivencia, consistindo na capacidade criativa da imaginação uma de suas defesas. Nessa compreensão, o ponto de partida é a compreensão da imaginação no desenvolvimento, considerando que, como um processo cognitivo sociocultural, a imaginação permite a expansão da experiência de vida das pessoas, pois, a partir da mediação simbólica, a interação com o outro e com os artefatos culturais são marcas presentes na relação da pessoa com o mundo (Bruner, 1997; Valsiner; Rosa, 2007; Wertsch, 1994). Assim, a imaginação habilita o sujeito a explorar, brincar e expandir o que é possível.

A exemplo destas discussões, o recente estudo de Ferreira (2021) analisou o aspecto imaginativo dos desenhos infantis durante a pandemia da COVID-19, procurando entender o que a imaginação infantil permite fazer. Tal estudo aponta como resultado que ela se nutre de experiências anteriores, artefatos e bens culturais existentes no contexto de vida das crianças, que são reunidos de elementos culturais internalizados. A autora reflete que a menina e o menino, autores dos desenhos analisados, mostraram estratégias diferentes de enfrentamento aos efeitos da pandemia e defende que a imaginação participa desse processo através dos elementos analisados a partir dos desenhos. Outro exemplo das discussões do parágrafo anterior pode ser apreciado na tese de Valério (2019), intitulada *Planejando uma aula de música: processos imaginativos em ação*, em que a autora buscou compreender como os processos imaginativos ocorrem em uma atividade de planejar uma ação futura, na qual os participantes estavam em dupla. As análises revelaram que a imaginação desempenhou um papel central nos estudantes de licenciatura em música, a partir das condições contextuais implicadas para a construção de aula.

Dessa forma, quanto mais as pessoas têm experiências e acesso a elementos passíveis de se tornarem recursos, tanto pessoais quanto socialmente compartilhados, mais sua imaginação pode ser expandida e precisa (Vygotsky, 2004; Zittoun; Gillespie, 2016a; Zittoun; Rosenstein, 2018). Logo, nessa perspectiva, o desenvolvimento aparece no espaço de tensões entre as diferentes significações compartilhadas e o sentido único que as pessoas lhes atribuem (Zittoun; Mirza; Perret-Clermont, 2007), pois esta proposta teórica foca na mudança das pessoas em seus diversos contextos e se atenta nas condutas que se desenvolvem ao longo das atividades das pessoas para

clarear as significações que emergem, que são negociadas ou que se transformam nas relações (Muller; Perret-Clermont, 1999).

Percebe-se que a Psicologia Sociocultural tem raízes na psicologia russa (Vygotsky, 1999), que defende a noção que as funções cognitivas são afetadas pelas crenças, valores e ferramentas da cultura em que uma pessoa se desenvolve. O foco é que a imaginação é fomentada pelas experiências e depende delas para acontecer, contudo, a própria imaginação pode gerar novas experiências: “[...] de fato, onde quer que se conserve uma ínfima parte da vida criativa, aí também tem lugar para a imaginação [...]” (Vigotski, 2011, p. 46). Isto posto, a Psicologia Sociocultural é não dualista, dialógica, dinâmica e pragmática (Zittoun, 2020), ou seja, considera a pessoa agindo e interagindo com ideias, objetos, coisas presentes e ausentes em seus ambientes socioculturais.

2.1 A IMAGINAÇÃO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Alguns estudos recentes no campo da Psicologia Sociocultural, destacaram que a imaginação é um fenômeno culturalmente situado (Zittoun, 2016b; Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016a, 2016b, 2018; Zittoun; Rosenstein, 2018; Zittoun; Glaveanu, 2018; Tateo, 2015; Gfeller, 2017; Valério, 2019). Desta forma, a imaginação é compreendida como um processo arraigado em um contexto histórico, social e cultural, que se constitui na relação eu-outro (Gfeller; Zittoun, 2021; Marková, 2018). Nesta compreensão, a imaginação é um processo criativo, que se realiza e contém muitos modos, além de ser socioculturalmente enraizado. Assim, o estudo da imaginação realizado pela Psicologia sociocultural:

ilustra vividamente sua premissa básica: que o intrapsicológico e o interpsicológico são co-constitutivos e que mesmo nossos atos mais idiossincráticos da imaginação são, ao mesmo tempo, pessoais e sociais, únicos e compartilhados, psicológicos e culturais. Isso ocorre porque a origem, as ferramentas e os processos de nossa imaginação se desdobram no espaço relacional entre mentes, corpos, objetos, tradições e instituições. O estudo sociocultural da imaginação leva em conta essa complexidade de forma holística e desenvolvimentista (Zittoun; Glaveane, 2018, p. 348, tradução nossa).

Ao pensarmos que estamos vivendo em um ambiente que muda constantemente, as pessoas são convidadas a explorar, subverter, transgredir os limites e se posicionar de modo a serem sujeitos construtores e maestros de suas próprias histórias. As construções simbólicas formadas do futuro pela ação do sujeito no mundo, são resultados de inúmeras e possíveis reelaborações, fruto também, do trabalho da imaginação (Valsiner, 2014). Nesse sentido, a imaginação designa a capacidade

humana de gerar novidade no pensamento e na ação, e ajuda a expandir ideias, ações, objetos, normas, invenções.

Desde os estudos de Vygotsky (2014), em que ele considerava a imaginação como uma função mental complexa, houve uma compreensão de que a imaginação se desenvolve em inter-relação com outras funções mentais superiores. Um dos processos psicológicos em que esse movimento de distanciamento do aqui e agora aparece como central, é na imaginação (VYGOTSKY, 2011). Segundo ele:

O aspecto essencial da imaginação é que a consciência afasta-se da realidade. A imaginação é uma atividade da consciência comparativamente autônoma, na qual há um distanciamento de qualquer cognição imediata da realidade. Em níveis avançados no desenvolvimento do pensamento, nós encontramos imagens que não são encontradas de forma completa na realidade. Uma penetração mais profunda da realidade demanda que a consciência alcance uma relação mais livre com os elementos da realidade, que a consciência saia dos aspectos aparentes e externos da realidade que são dados diretamente à percepção (Vygotsky, 2011, p. 349).

Nesse sentido, a imaginação é compreendida como uma atividade necessária para o ser humano, que se relaciona com a experiência de vida e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural e social, permitindo criações artísticas, técnicas ou científicas (Vygotsky, 2011, 2014). Assim, a imaginação se expande por meio da experiência (Vigotski, 2014; Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun, Gillespie, 2015a; Zittoun; Gillespie, 2016a, 2016b, 2018), transitando entre o vivido, o que está vivendo e o que viverá. Ela é um processo central que nos direciona ao longo da nossa vida (Zittoun; Gillespie, 2016a, 2018; Zittoun; Cerchia, 2013; Fleer; Hammer, 2013; Gfeller, 2017). De acordo com Vygotsky: “é precisamente a atividade criadora do homem que faz do ser humano uma criatura voltada para o futuro, um ser que contribui criando e alterando seu presente” (Vygotsky, 2004, p.9).

Nos próximos tópicos vamos mostrar a compreensão da imaginação como um componente central da experiência humana, que não apenas participa continuamente de nossa relação com a realidade, mas também participa da criação da vida, inserida na cultura e na história, pois ela não é limitada pelas fronteiras da realidade socialmente compartilhada ou materialmente restrita. A imaginação permite um modo novo de criar, enriquecendo potencialmente a vida (Crapanzano, 2004; Fleer; Hammer, 2013; Gillespie; Corti; Heasman, 2018; Gfeller; Zittoun, 2021; Zittoun; Gillespie, 2015a, 2015b; Zittoun; Cerchia, 2013) e, por isso, falamos que ela expande a experiência.

Ainda iremos apresentar mais detalhadamente a proposta teórica desenvolvida por Tania Zittoun (Zittoun, 2009, 2012, 2016a, 2016b, 2020) e colaboradores (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; De Saint-Laurent, 2015; Zittoun; Gillespie, 2015a, 2016a, 2018; Zittoun; Glaveanu, 2018; Gfeller; Zittoun, 2021), que percebem a imaginação como um processo psicológico superior, e que comporta a especificidade de ser compreendida a partir de uma disjunção temporária da experiência concreta e o fluxo de pensamento, denominado de *Loop*.

2.2 IMAGINAÇÃO COMO EXPANSÃO DA EXPERIÊNCIA

Os estudos realizados por Zittoun e Cerchia (2013), Zittoun e de Saint-Laurent (2015), Zittoun e Gillespie (2016a, 2016b, 2018), Zittoun e Glaveanu (2018) e Gfeller e Zittoun (2021) recuperam as ideias vygotskianas sobre a imaginação como uma função mental superior. Eles defendem a imaginação como uma *expansão da experiência* humana, em um processo semiótico mediado pela cultura. Esta expansão ocorre, uma vez que, na visão desses autores, a imaginação se apoia nas experiências de vida dos sujeitos, bem como nas memórias e nos recursos semióticos disponíveis para explorar alternativas possíveis para o momento presente.

Para os autores citados, a imaginação pode ser entendida como um processo central que nos guia ao longo do nosso curso de vida, pois, no dia a dia, a imaginação pode parecer se relacionar a tudo aquilo que não é real, não é objetivo ou material e, portanto, não ter nenhuma aplicação prática (Vygotski, 2009). Contudo, a defesa desses autores é que a imaginação depende diretamente da diversidade das experiências anteriores da pessoa, pois este conjunto de vivências constituem as construções da imaginação do indivíduo.

Essa *expansão da experiência* ocorre também a partir da descrição da experiência do outro, pois o sujeito pode imaginar o que não viu e o que não foi vivenciado em sua experiência pessoal. No entendimento de Vygotsky (2009), a imaginação é uma atividade criadora e construtiva do ser humano. O autor entende que, quanto maior o repertório do qual a pessoa dispõe, mais ampla será a sua possibilidade de criação de novos conhecimentos e construções práticas, e que esta capacidade criadora não se expressa apenas nas grandes invenções e na genialidade, mas em toda atividade humana.

Dessa maneira, a imaginação possibilita uma ampliação da experiência do sujeito, que consegue perceber fatos e fenômenos que estão além da observação direta e, por isso, a imaginação

é impulsionadora para o sujeito, à medida que o possibilita se projetar para o futuro, contribuindo para a produção de horizontes aos quais se dirigir. “Nesse sentido, a imaginação é necessária para a vida cultural humana e pode potencialmente expandir as possibilidades de outras maneiras, ela torna-se uma forma de expansão da experiência humana” (Zittoun; Cerchia, 2013, p. 3, tradução nossa).

2.3 IMAGINAÇÃO COMO LOOP

A partir da herança de Vygotsky (2011), o modelo de *loop* explorado por Tania Zittoun e colaboradores (e.g.: Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016a, 2016b) representa a experiência de uma pessoa engajada na situação atual, desdobrando-se no tempo em um ambiente social e material específico, em que, em seguida, desacopla-se desse local específico para se distanciar dele durante um momento, antes de finalmente voltar a se envolver na situação aqui e agora (Zittoun; Sato, 2018; Zittoun; Rosenstein, 2018; Gfeller; Zittoun, 2021). Por exemplo: uma jovem pode imaginar-se se tornando uma empreendedora e começar um curso on-line sobre empreendedorismo, ou algumas pessoas podem imaginar a construção de uma creche em uma comunidade carente e compartilhar suas ideias com os outros e provocar uma grande mobilização de recursos para viabilizar o aluguel de um espaço na comunidade para que as crianças fiquem enquanto seus responsáveis podem trabalhar. Desta forma, a imaginação conduz à transformação individual e social (Vygotsky, 2014; Zittoun; Saint-Laurent, 2015; Zittoun; Gillespie, 2016b, 2018, Pedersen; Zittoun, 2021).

Mais especificamente, Zittoun e Gillespie (2016a), Zittoun e Cerchia (2013) e Gfeller e Zittoun (2020) dizem que a imaginação ocorre por uma espécie de fenda na realidade concreta, ou seja, a imaginação aparece em momentos de abertura no fluxo da experiência, nas situações de novidade em que o sujeito é tomado pelo tédio ou devaneios da vida. Por exemplo, uma pessoa que, no meio de uma tarde estressante no trabalho, toma um café quentinho e, movida pelo sabor e pelo cheiro do café, começa a imaginar lembranças de quando seus avós preparavam a mesa do café da tarde aos Domingos.

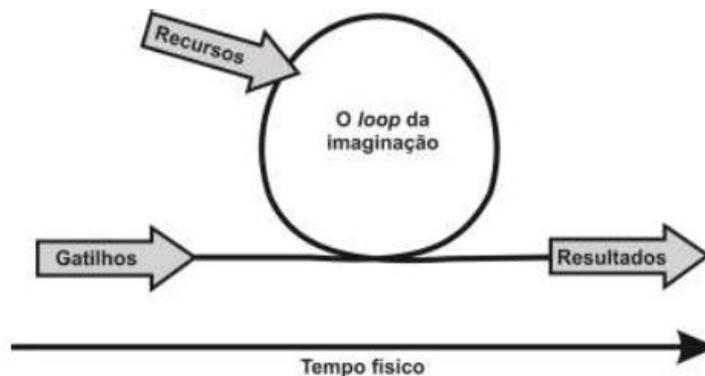
De acordo com Zittoun e Cerchia (2013), a imaginação é disparada por uma ruptura entre o que a pessoa está experienciando e seu fluxo contínuo de pensamento. Dessa maneira, imaginar é um processo que se relaciona constantemente com a experiência de vida do sujeito, de modo a

mover o seu presente, possibilitando revisitar o passado e considerar alternativas viáveis para o futuro. Zittoun e Cerchia (2013) vão conceituar a imaginação da seguinte maneira:

Diremos que a imaginação, como um processo, cria loops fora do presente, no aqui e agora ligado às experiências a objetos reais. [...] A imaginação permite considerar alternativas para reler o passado ou para abrir possíveis futuros, rica em emoções, ela é, portanto, associada à criatividade diária bem como às experiências estéticas (Zittoun; Cerchia, 2013, p.3, tradução nossa).

Dessa forma, a imaginação é conceituada como um *loop* (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016a), ou seja, como um laço ou um espiral, assim chamado pois os autores entendem a imaginação como um processo de desacoplamento, ou seja, uma saída da situação imediata e um retorno a essa situação. Nessa compreensão, a imaginação está se desvinculando do aqui-agora de uma experiência proximal, que é submetida à causalidade e linearidade temporal, para explorar, ou se engajar com experiências distais alternativas. Este *loop* está ilustrado na figura 1 abaixo:

Figura 1 - *Loop* da imaginação



Fonte: adaptado de Zittoun e Gillespie (2016a, p. 48)

Desta forma, o *loop* pode ser orientado para o futuro, *e.g.*, quando uma pessoa treina a fala para uma apresentação na feira de ciências da escola ou antecipa as perguntas que os visitantes da feira irão fazer acerca do seu trabalho. O *loop* em direção ao passado e ao futuro muitas vezes se mistura ao presente, pois a capacidade de imaginar o que as pessoas podem perguntar ao apresentador depende de experiências passadas de situações semelhantes, permitindo que a pessoa execute uma ação apropriada no presente. À medida que esse laço imaginário é alimentado de

elementos culturais e experiências de vida ao longo da história da pessoa, tem-se uma maneira para imaginar o passado e permitir a construção de novos futuros e presentes.

Nessa compreensão, a imaginação é compreendida como uma experiência de *loop*, pois:

[...] imaginação é desengajar-se do aqui-e-agora de uma experiência proximal, que é submetido à causalidade e linearidade temporal, para explorar ou se envolver com experiências alternativas distais, que não são submetidas a experiências lineares ou causais temporalidade. Um evento de imaginação, portanto, começa com uma dissociação de experiência e geralmente termina com um re-acoplamento (Zittoun; Gillespie, 2016a, p. 40).

Sendo assim, o ***loop da imaginação***, conforme a figura 1, ocorre dessa forma devido ao entendimento defendido por Valsiner (2014) de que nós agimos no mundo movidos por uma orientação para o futuro, sendo através da imaginação que nossos comportamentos e pensamentos são regulados, para revisitarmos o passado e construirmos o constante porvir com diferentes possibilidades de alternativas para o presente e para o futuro (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016a).

Nessa compreensão, o *loop* é um desacoplamento parcial e temporário do aqui e agora de uma situação particular. Essa dissociação parcial é desencadeada por um evento, como ficar entediado no trabalho ou impressionado com uma cena de filme inspiradora, que interrompe o envolvimento contínuo da pessoa. Durante esse desacoplamento, a experiência do sujeito é expandida para experiências semioticamente mediadas e mais distais. Dessa forma, uma obra de arte, uma palestra, um filme, um livro etc. podem evocar a imaginação de outros tempos, pessoas mundos e, assim, o sujeito enriquece sua experiência imaginando elementos que não estão presentes de outra forma.

Essa separação parcial da experiência termina na reconexão de volta ao aqui-e-agora. Esse processo de ‘laço’ ou de vai e vem, entre experiências proximais e distais, constitui o que Zittoun e Gillespie (2016) chamam de *loop da imaginação*. Assim, o desengajamento da realidade através do *loop* possibilita ao indivíduo o trânsito em um mundo onde a experiência é expandida e, desta forma, a imaginação possibilita novas formas de explorar o mundo e resolver dilemas (Vygotsky, 2004; Zittoun; Cerchia, 2013).

2.4 DINÂMICA ENVOLVIDA NO *LOOP* DA IMAGINAÇÃO

Zittoun e Gillespie (2016a) tratam de **gatilhos, recursos e resultados** para falar do *loop* da imaginação. Segundo estes autores, podemos compreender a imaginação como uma capacidade para todos, ou seja, uma função mental superior de dinâmica criativa e capaz de expandir substancialmente a experiência de todas as pessoas. Ao invés de ser algo que as pessoas fazem apenas em determinados momentos, a imaginação é um elemento constitutivo até mesmo das situações mais corriqueiras e comuns. Contudo, para alguns, a imaginação seria mais ou menos “nutrida”, justamente por causa dos recursos culturais envolvidos e compartilhados ao longo da história de vida de cada um.

Para Zittoun e Gillespie (2016a), o que nutre o *loop* são todas as experiências passadas, imagens, memórias incorporadas, percepções, as quais estão na imaginação. Estes recursos mobilizados pelas pessoas podem ser internos, a exemplo de experiência e habilidades, ou externos, como conselhos ou elementos simbólicos. Zittoun (2012) destaca que os **recursos** simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois podem possibilitar ao sujeito uma troca de experiências, trocas de opiniões, gerando a reflexividade. Assim, a busca pelos recursos simbólicos é necessária na vida das pessoas, porque orientam a imaginação. Além disto, o uso deles favorece que a pessoa se engaje em interações que geram uma experiência imaginária, que está além do aqui e agora e além da realidade partilhada socialmente (Zittoun; Gillespie, 2016a).

Resultados estes que vão alimentar a trajetória de vida das pessoas, causando mudanças para si, para os outros e no contexto sociocultural que estão inseridos. Por exemplo: durante muito tempo, imaginou-se como seria possível ao homem construir um automóvel capaz de voar no céu e nos conduzir de um lugar para outro. O ato de imaginar colabora para, *e.g.*, a construção de tecnologias cabíveis na construção de aviões, helicópteros, balões etc. Em outras palavras, uma maneira pela qual o processo de imaginação pode gerar resultados e mudar a experiência do aqui-e-agora pode ser através pôr em ação de um plano elaborado durante um *loop*. Esses resultados futuros são incertos e não podem ser preditos, mas podem ser antecipados através da imaginação (Zittoun; Gillespie, 2016a).

Assim, os resultados decorrentes da imaginação podem ser diversos, como um alívio, ao “fugir” do momento presente através da imaginação, a exemplo de uma palestra cansativa, imaginando sobre o final de semana que está chegando. Pode resultar também em prazer,

imaginando um abraço apertado e afetuoso de um parente que mora distante, provocando assim, um afago consolador.

Isso posto, podemos perceber que o processo da imaginação não está desvinculado da realidade, ou oposto a ela, pelo contrário, está profundamente ligado à realidade e, possivelmente, pode provocar transformações na situação do aqui-e-agora (Zittoun; Gillespie, 2016a; Zittoun; Rosenstein, 2018; Gfeller; Zittoun, 2021). A imaginação pode, portanto, mudar nossas experiências emocionais, nosso relacionamento com os outros, aspectos de nossa identidade ou percepção dos outros sobre nós, possibilidades de ações, pensamentos etc. (Zittoun, 2014; Zittoun, 2020; Zittoun; Cerchia, 2013; Fleer; Hammer, 2013; Gillespie; Corti; Heasman, 2018).

Desse modo, a imaginação pode ser um ponto de partida para uma série de atividades que as pessoas vão desenvolver, como convencer seus amigos a passarem o final de semana na sua casa, organizar quem pode levar as comidas, escolher as bebidas que serão servidas, ligar para o parente que não fala a muito tempo, organizar uma viagem para encontrar o namorado que mora em outro país etc.

Por sua vez, os **gatilhos**, como podemos ver na figura 1, podem ser compreendidos como aqueles que provocam certos desligamentos no fluxo do pensamento, como:

(...) tédio, rupturas, estar em um novo ambiente, ou no escuro; ter um novo vizinho; ou se tornar um pai, uma dor muito forte, uma tarefa muito difícil, a prisão, ir ao cinema, usar drogas recreativas ou engajar-se em ritual ou meditação, tudo isso pode desencadear a imaginação (Zittoun; Gillespie, 2016a, p. 231. tradução nossa).

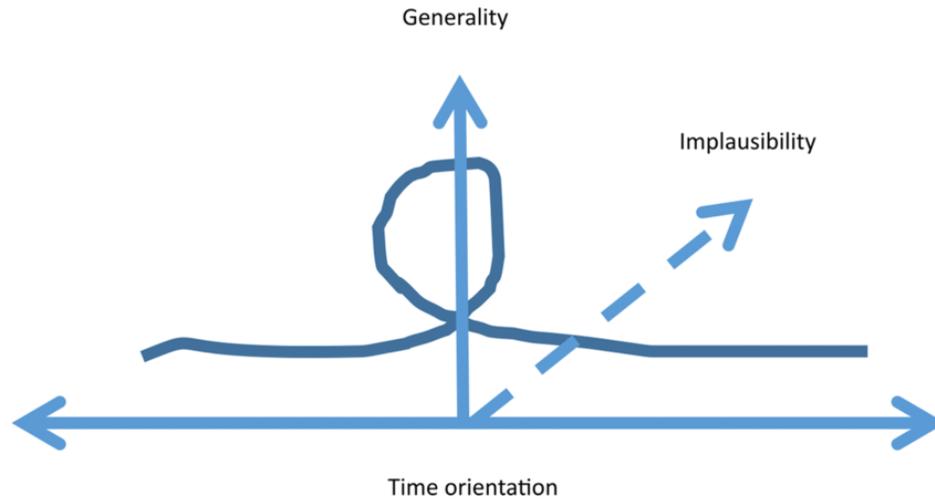
Em síntese, o processo de imaginar, segundo Zittoun e Gillespie (2016a) e Zittoun e Cerchia (2013), participa de uma sucessão de três momentos, em que o primeiro envolve uma **ruptura** ou um desencadeador na experiência em curso; o segundo envolve os elementos internalizados pelas pessoas ou disponíveis no ambiente, na qual, os autores chamam de **recursos** e, por fim, o terceiro momento, chamado de **resultado**, que é quando a pessoa sai do *loop* da imaginação.

2.5 AS TRÊS DIMENSÕES DO *LOOP* DA IMAGINAÇÃO

Além da proposição de imaginação como *loop*, Zittoun e Gillespie (2016a, 2018) falam de três dimensões que permitem descrever a variedade de fantasias e imaginações, desenvolvidas

pelos sujeitos. Estas dimensões são: **temporalidade, grau de generalidade e grau de (im)plausibilidade**, como podemos ver na figura 2 abaixo:

Figura 2: *Loop* da imaginação e três dimensões



Fonte: Zittoun; Gillespie (2016a)

Sobre a **dimensão temporal**, Zittoun e Gillespie (2016a) se referem à possibilidade dos sujeitos, através da imaginação, viverem memórias do passado, criando possibilidades futuras e construindo alternativas no presente. Esta dimensão pode ser compreendida quando lembramos sobre algo que nos aconteceu na infância, como nosso aniversário de seis anos ou o primeiro passeio da escola. Se pensamos em uma experiência futura, como a condição política do nosso Brasil daqui a dez anos e pensamos em um país sem fome e miséria, remete-nos a algo que pode acontecer. Ao fazermos esta incursão nos acontecimentos da infância ou na futura condição política do Brasil, criamos uma ruptura na experiência do presente para o engajamento em uma experiência em outro tempo-espço. Assim ocorre o chamado *loop* da experiência (cf. tópico 2.4), no qual nos distanciamos do aqui-e-agora e expandimos nossa experiência na vivência sempre simultânea de diferentes realidades simbólicas no passado-presente-futuro.

Dessa maneira, o ato de imaginar ocorre à medida que a pessoa vive em um tempo irreversível, ou seja, um tempo que não se repete. A pessoa se desconecta da experiência no presente contínuo e pode explorar novas experiências, sejam elas do passado ou para explorar experiências no futuro. A dimensão temporal pressupõe, portanto, uma imaginação que viaja nas

fronteiras do tempo, para frente e para trás (Zittoun; Gillespie, 2016a). A imaginação pode ser compreendida como um *loop* que permite uma disjunção do tempo físico e, como tal, escapa às regras da temporalidade. Esta dimensão representa, portanto, o tempo do passado ao futuro (Gfeller; Zittoun, 2020).

Quanto à **generalização**, Zittoun e Gillespie (2016a) concernem a capacidade da imaginação em utilizar de experiências passadas para dar significado para as experiências atuais no momento presente. Dessa maneira, a generalização se refere à possibilidade de unir coisas diferentes para dar novos significados. Por exemplo: explorar que ações tomar diante de um desafio profissional ou sonhar com um país mais organizado politicamente são variações da imaginação na dimensão de generalização. Como sabemos, a imaginação é o processo pelo qual deixamos o aqui e agora, para explorar o passado, o futuro, bem como possibilidades ficcionais ou alternativas (Zittoun; Gillespie, 2018).

Por isso, Gfeller e Zittoun (2020) se referem a graus de generalização, pois relacionam ao movimento que vai do imaginário concreto ou específico para os mais genéricos ou abstratos. Por exemplo: um paciente pode afastar-se de sua experiência atual de um exame doloroso que está fazendo no hospital, para explorar reflexões sobre sentido da vida, valores pessoais, vida e morte, através da leitura de um livro ou a partir de uma conversa com a enfermeira.

Para a **plausibilidade e/ou a implausibilidade**, tem-se a possibilidade da imaginação se liberar da experiência imediata, ou seja, a plausibilidade/implausibilidade pode ser compreendida ao pensarmos, por exemplo: uma pessoa imagina que ela está entrando em um avião para fazer uma viagem para outra cidade e, repentinamente, aparecem, nessa imaginação, elementos desconectados com o cenário (avião – viagem). Ao invés de imaginar coisas como passageiros, aeromoça, piloto de avião, nuvens, local do destino da viagem, passeios etc., ela imagina soldados de guerra em um carro com asas ou cavalos voadores dançando entre os planetas.

Dessa maneira, a plausibilidade/implausibilidade revela sobre os elementos que constituem a imaginação. No exemplo acima, os soldados de guerra em um carro com asas ou cavalos voadores dançando são elementos implausíveis, ou seja, são distantes da realidade concreta. Assim, quando alguém imagina um evento como este, a pessoa foge do aqui e agora na direção da implausibilidade, criando um presente alternativo; porém esta fuga pode ser também na direção da generalização, ou seja, criando sinais significativos para resolver algum problema ou representar algo no momento presente, transcendendo o contexto atual. Isto posto, a plausibilidade/implausibilidade mostra sobre

a distância entre a situação atual e o que se imagina em termos de (im)plausibilidade, em um determinado ambiente sociocultural. Logo, os movimentos nessa dimensão vão do que é considerado real ou plausível em um determinado ambiente sociocultural, para o que é menos plausível, o que é hipotético ou irreal no mesmo ambiente.

Como por exemplo, temos no estudo da dissertação de mestrado de Elaine Cláudia do Nascimento Silva, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que teve como objetivo investigar como uma criança com diagnóstico de câncer imagina seu adoecimento. Para o estudo de caso, Elaine utilizou como instrumentos de pesquisa o desenho-estória e a “Caixa de Surpresas”, que é um instrumento desenvolvido pelo Laboratório de Estudos da Imaginação – Eikasia/UFPE, e foi adaptada doravante o uso do *scrapbook* usado na minha investigação de mestrado (Feitosa de Melo, 2018) e implementado nos estudos de Carvalho (2019), Marques (2019) e Batista (2019), visando oportunizar a produção icônica no processo imaginativo. Uma das crianças que participou do estudo Cicely (pseudônimo), que tinha recebido o diagnóstico de câncer em 2019. No desenho livre, Elaine pôde perceber que Cicely desenhou um olho (local em que seu câncer foi diagnosticado) e construiu uma estória em que conta que uma astronauta caiu em um buraco negro e a partir daí se viu em um outro mundo. O mundo tinha arco íris, guarda pirulito gigante e a Rainha Jujuba Azeda. Com a apresentação dos personagens, ela construiu uma narrativa e se deslocou para a fantasia intitulada por ela de "Olho galáctico" (Silva, 2020). Assim, entendemos que Cicely faz o *loop* imaginativo, à medida que se desloca do aqui e agora da experiência concreta e constrói um “novo” olho, recheado de significados e plausível com sua condição e momento de vida.

Em síntese, a imaginação pode ser caracterizada ao longo das dimensões de temporalidade, (im)plausibilidade e generalização (Zittoun; Cerchia, 2013; Gfeller; Zittoun, 2020). Por exemplo, ler sobre a Guerra Fria ou ‘sonhar acordado’ com o final de semana representam diferentes características temporais, de plausibilidades e generalizações. A dimensão temporal designa sobre a questão temporal da imaginação, ou seja, discutir sobre a Guerra Fria envolve imaginar o passado; e antecipar o final de semana envolve imaginar o futuro. Esses *loops* podem pertencer a questões plausíveis ou improváveis em um determinado ambiente social e podem variar de experiências pessoais concretas a abstrações generalizadas.

2.6 IMAGINAÇÃO E ESFERAS DE EXPERIÊNCIA

Para melhor detalhamento sobre atividades simbólicas, relacionais e culturais, Zittoun (2012) e Zittoun e Gillespie (2016) apresentam o conceito de **esferas de experiência**. O que seria esfera de experiência na perspectiva que os autores falam acima? Como isso se relaciona com a imaginação? b

Para essa compreensão, é importante nos atentarmos para a noção defendida por Zittoun (2007, 2012) e Zittoun *et al.* (2021), que apontam que esferas de experiência são atividades, sentimentos, representações, que ocorrem de forma repetida na vida das pessoas. Dessa maneira, os contextos constituem as esferas de experiência nas quais transitamos no nosso cotidiano (Zittoun, 2012). Segundo Zittoun e Gillespie (2016a, p. 11, tradução nossa):

definimos a noção de *esfera da experiência* como designando um tipo de experiência ou atividade recorrente que uma determinada pessoa experimenta como sendo 'o mesmo', pois envolve certas condutas, modos de fazer, de se relacionar com os outros e envolve certos interesses, aspectos de sua identidade, emoções, qualidades profissionais e corporais; eles são habilitados por certos lugares materiais, mas não necessariamente limitado a um.

As esferas de experiências são arranjos sociais estruturados por regras e ordenadas através de uma rede de significados (Zittoun; Gillespie, 2016a) e isso faz com que a pessoa saiba o que deve ser feito e como interagir em cada esfera (Zittoun, 2012). Uma esfera de experiência reside na interseção entre a pessoa e o mundo, e designa um padrão de atividades, modos de engajamento, sentimentos, relações etc., que é suficientemente recorrente para uma pessoa sentir o mesmo ao longo do tempo e do espaço (Zittoun, Grossen; Salamin, 2021). Algumas esferas de experiência podem compor nossas vidas, a depender de nossos contextos culturais, como a busca de cursos profissionalizantes, a definição de formação superior, experiências de primeiro emprego.

No caso de uma pessoa que inicia um trabalho numa casa de acolhimento, como o caso desta tese, suas esferas de experiências passam a incluir o mundo infantil, cuidados com crianças e adolescentes, a formação de vínculos em ambiente institucional, o acolhimento profissionalizado, o que poderia, antes desta experiência profissional, não ter constituído qualquer esfera de experiência de uma educadora ou educador social.

As esferas de experiência podem ser classificadas como **proximais** ou como **distais** (Pedersen; Zittoun, 2021; Zittoun, Grossen; Salamin, 2021; Zittoun, 2016a). As esferas proximais se referem às experiências que acontecem no aqui e agora, específicas de cada pessoa, em um dado

comportamento em um ambiente social. Por exemplo: considere alguém que, diante da necessidade de almoçar, sendo a pessoa brasileira, adulta e que sabe cozinhar, inicia o preparo de um feijão; ou mesmo considere que uma pessoa vai a uma festa e lá, então, inicia conversas com amigos presentes e conhece pessoas com as quais faz amizade. Estas experiências estariam no campo proximal.

As esferas distais recebem este nome por dizerem respeito ao que está além do vivenciado no aqui e agora, ou seja, independente da localização corporal no espaço e no tempo cronológico. A experiência humana distal não tem limites geográficos-temporais e pode percorrer passado-futuro numa trajetória não necessariamente vinculada ao que se vive no aqui e agora. Por exemplo: considere uma mulher, 50 anos, brasileira, nordestina e que cresceu em cidade litorânea, com o lazer sempre vinculado ao mar, à praia de sua cidade natal. Ela planeja as férias de dezembro de 2023 e quer ir a uma praia brasileira, mas não sabe ainda qual é, então, desloca-se do aqui e agora para uma esfera distal da experiência. Ela transita no tempo, para as experiências vividas por familiares e amigos em praias que ela nunca visitou. Escolhe uma delas, pela conveniência quanto ao custo e acesso e se imagina lá nestas próximas férias: o que levará na mala, que roupas vestirá, passeios a realizar, comidas a experimentar.

Agora considere que uma pessoa visita o Instituto Ricardo Brennand em Recife e contempla as obras da coleção O Brasil Holandês. Estão expostas, dentre outras peças, tapeçarias, documentos, livros, 15 telas de Frans Post, pintor trazido ao Brasil por Maurício de Nassau. Ao apreciar as telas de Frans Post, por exemplo, a pessoa se insere numa experiência distal, de um Brasil retratado por diferentes fases de Frans Post, e conhece uma cidade do Recife muito diferente da capital pernambucana que vivemos nos dias atuais. As telas do pintor nos colocam em um tempo não vivido por nós, a imaginar um cenário familiar aos recifenses, ao mesmo tempo que completamente inovador, em que objetos, hábitos, estrutura urbana têm uma marca própria do século XVII. Essa imaginação é guiada pela orientação semiótica, de inserção cultural e relacional, despertada naquele encontro entre a pessoa, os objetos e o lugar.

Quando uma pessoa imagina como ela agiria no lugar de outras pessoas ou o que outra pessoa pensa sobre as suas ações, ela se projeta em uma **experiência distal**, ou seja, uma experiência no aqui e agora, mas que, através da imaginação, é possível a ela transitar no tempo e no espaço. Em suma, a esfera da experiência proximal se relaciona às atividades realizadas no tempo presente, no aqui e agora; e a distal, relaciona-se às atividades que se deslocam do momento presente, independe da localização física da pessoa. Ao longo deste estudo, trataremos destas

esferas como um conceito que nos permitirá perceber como educadores sociais compreendem o trabalho de educador, ainda não vivido por eles, mas possível de ser imaginado. Como Zittoun e Gillespie (2016a, p. 229) dizem: “a imaginação é uma forma poderosa de viajar em um nível psicológico nas esferas de experiência e entre elas” (tradução nossa).

2.7 IMAGINAÇÃO E RUPTURAS

Para Zittoun (2012), a perspectiva de vida das pessoas é composta por uma orientação semiótica, ou seja, ao lidar no dia a dia da vida, cada pessoa tomará os recursos culturais e simbólicos que estão disponíveis no próprio contexto, e irá construir o seu próprio sistema de orientação pessoal, buscando formas que sejam adaptativas para sua vida. Ela compreende que as experiências vão constituir a base para os processos de significação de cada pessoa. Nesse sentido, estamos frequentemente construindo novas referências identitárias, novas habilidades e novos significados (Zittoun, 2004).

No processo de construção de significados, a pessoa internaliza as modificações de seu contexto atual e pode lançar mão de novas interpretações dos eventos, pessoas, situações, objetos etc. Dessa maneira, entendemos que “a imaginação é o principal fenômeno psicológico que nos relaciona à ausência e ao possível” (Zittoun; Glaveanu, 2018, p. 90. tradução nossa). Logo, a imaginação permeia a vida dos sujeitos nessas novas adequações entre a pessoa e o seu ambiente atual.

Para essa noção discutida acima, Zittoun (2012) denominou de **rupturas**. As rupturas são pontos de mudança na vida de uma pessoa, de modo a provocar o surgimento de novas possibilidades de ação. Essas rupturas podem ser acontecimentos resultantes de fatores internos, como alguém que decide mudar de curso na universidade, porque entende que tem melhores habilidades para outra área e não para a que estava cursando; ou fatores externos, como alguém que sofre uma queda, quebra o pé e precisa ficar um mês sem pisar no chão, precisando reorganizar sua agenda de compromissos. Assim, as rupturas “ocorrem quando os padrões rotineiros de pensamento e ação se quebram, quando a pessoa experimenta uma falha de expectativa, de tal forma que o que foi tomado como certo se torna questionável” (Zittoun; Gillespie, 2016a, p.10).

Nessa perspectiva, “a ruptura é, portanto, o movimento em direção à imaginação” (Zittoun; Cerchia, 2013). As rupturas ou as descontinuidades/irregularidades da vida envolvem processos

em que as pessoas se relacionam com os seguintes aspectos: (1) identitários, ao pensarmos que são situações que convocam novos reposicionamentos das pessoas em seus contextos pessoais e profissionais; (2) aprendizagem, pois as situações novas requerem a obtenção de novos conhecimentos e; (3) construção de significados, à medida que há uma constante novidade na interpretação que os sujeitos fazem das experiências que estão vivenciando ao longo das rupturas que acontecem a todo momento (ZITTOUN, 2012).

Tais adequações, entre a pessoa e o seu ambiente atual, passam a orientar as decisões, opiniões, comportamentos, ou seja, o percurso do desenvolvimento de cada pessoa (Zittoun, 2004). Assim, a imaginação se presentifica em uma ampla gama de atividades que envolvem a vida das pessoas, sejam as brincadeiras infantis (Singer, D.; Singer, J., 1992), os devaneios (Freud, 1950), no raciocínio (Larrain, 2017), nas artes (Glaveanu; Gillespie; Valsiner, 2015; Zittoun; Rosenstein, 2018) e, mais recentemente, como tem sido evidenciado através dos estudos desenvolvidos no Laboratório de Estudos da Imaginação - Eikasia, da Universidade Federal de Pernambuco, na saúde (CARVALHO, 2019) e na educação (FEITOSA DE MELO, 2018; BATISTA, 2019).

São nas experiências que exigem novas adequações devido às incertezas da vida, ou seja, nas experiências de mudanças, tensões, surpresas, cenários inusitados etc., que a pessoa está reconstruindo seu passado e suas perspectivas de futuro, de modo a imaginar como agirá ou pensará sobre determinada situação (Zittoun, 2012). Essas irregularidades cotidianas, ou até a perda de determinados hábitos constantes, provocam a ressignificação nas pessoas e, assim, resultam em processo de desenvolvimento humano através da imaginação:

Consideramos que a imaginação ocorre no fluxo do pensamento, desencadeado por uma ruptura com a realidade, que exige uma forma de loop. Nossa hipótese de trabalho é que a imaginação é desencadeada por uma disjunção temporária ou ruptura, entre o dado da experiência do mundo (como material, corporificado, socialmente compartilhado) e o fluxo contínuo de pensamento (Zittoun; Cerchia, 2013, p.3. tradução nossa).

Pode-se afirmar que a maioria de nós está enfrentando a imprevisibilidade diária da vida, a exemplo de alguém ter que decidir o que cozinhar para o almoço da família na semana ou como sacar dinheiro no banco, uma vez que perdeu o cartão. A imaginação pode criar um caminho, uma possibilidade para encontrar maneiras para decidir ou para resolver problemas (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun, 2014). Essas interrupções ou desajustes no dia a dia das pessoas produzem a necessidade para o imaginar sobre *como e o que fazer* para enfrentar e lidar com o novo, pois, no

habitual da vida, lidamos com um cotidiano que nos é familiar e, assim, já sabemos como deverá ser o nosso dia. Contudo, quando mudanças acontecem e nos vemos em situações incomuns, somos compelidos a agir diante de uma nova realidade.

Concluindo, as rupturas são mudanças, esperadas ou não pelo sujeito, que demandam novos ajustamentos e adaptações entre a pessoa e seu ambiente (Zittoun, 2007) de modo que a imaginação colabora nos processos de ajustamento às novas circunstâncias a que os sujeitos estão inevitavelmente submetidos. Zittoun e Cerchia (2013) concebem a imaginação como um processo cognitivo que auxilia os seres humanos na regulação do comportamento. Para eles, em diferentes condições, a imaginação funciona em movimento e em transformação, pois “a imaginação envolve um processo específico que sempre reabre formas de conhecimento estabelecidas em novas combinações” (Zittoun; Cerchia, 2013, p. 311).

Em nosso estudo, entendemos que o educador social lidará com experiências novas, ainda não conhecidas por ele, que envolvem, para além do cuidar de crianças e adolescentes que moram na casa de acolhimento, um envolvimento ativo, afetivo e intencional na educação destes. As rupturas acontecem como um convite ao educador social para criar respostas de ações e pensamentos que possam ajudá-los em suas práticas profissionais. Através da imaginação, os educadores sociais poderão ampliar perspectivas e efetivar uma prática profissional única.

2.8 IMAGINAÇÃO E MOBILIDADE SIMBÓLICA

Outro ponto merecedor de esclarecimento em relação à imaginação é o conceito de mobilidade. Retomando Valsiner e Rosa (2007), os quais dizem que o sujeito cria as condições para a vida se desenvolver, bem como, faz escolhas e toma determinadas condutas, que são únicas e irão definir sua trajetória de vida e afetar o mundo do qual ele faz parte.

Essa criação pode levar o indivíduo a se movimentar de um lugar para outro, onde as pessoas podem, paradoxalmente, sentir-se imóveis enquanto estão em movimento, ou mover-se através da imaginação enquanto estão fisicamente imóveis. Dessa forma, a imaginação pode ser a saída para que realizem destinos inovadores, inesperados ou mesmo já visitados, mas que preservam a singularidade de um novo contexto histórico-social, em nova organização espaço-temporal, a exemplo de uma pessoa que está internada há dois meses no hospital em tratamento de

um câncer e se move, pela imaginação, para uma bela caminhada na praia, todas as manhãs, sentindo o cheiro das algas e do mar.

Isso é o que Zittoun (2020) tem chamado **mobilidade simbólica**. A mobilidade geográfica refere-se ao movimento entre ambientes em um dado tempo real, como ir ao trabalho na segunda-feira, ou à mudança de uma cidade para outra; enquanto a mobilidade simbólica representa a jornada em que as pessoas podem embarcar para escapar do aqui e agora do presente, independentemente de oportunidades reais e da capacidade de movimento.

Ao vivenciarmos constantemente as inúmeras possibilidades do próximo momento, estamos operando na fronteira do tempo irreversível e, nessa vivência, tem-se a tensão entre o que é e o que poderia ser ou o que eu poderia fazer. Decidir no presente é um trabalho de revisitação às nossas representações sobre o mundo e compreender as novas experiências com a ajuda da imaginação (Zittoun, 2020). Através da mobilidade podemos nos imaginar sendo ou nos tornando móveis, podemos cruzar fronteiras materiais e possibilitar a mobilidade onde não parece ser o caso. A mobilidade, quando não ocorre fisicamente, pode ser, em última análise, imaginada (Cangiá; Zittoun, 2020).

O poder imaginativo pode apoiar e possibilitar a mobilidade também nos casos em que a mobilidade não está realmente acontecendo ou quando as fronteiras parecem difíceis de atravessar, a exemplo de uma professora de contação de histórias, que, através da mobilidade simbólica, conduz seus alunos para lugares e cenários diferentes, com fadas e monstros, perfumes de flores, comidas, roupas, paisagens, nome fictício de cidades etc. Os alunos não estão nesse lugar do ponto de vista físico e geográfico, mas podem mover-se simbolicamente para lá e experimentarem sensações e experiências através da imaginação.

Nesse sentido, a imaginação nos permite transitar na mobilidade simbólica à medida que a pessoa pode participar de construções de novos lugares, transcendendo valores, ultrapassando as fronteiras territoriais, sociais e culturais. Assim, “a imaginação consiste em um movimento psicológico, ou mobilidade simbólica através de esferas distais de experiências e loops para frente e para trás” (Zittoun, 2020, p. 4). Para Zittoun (2020), o passado, o presente e o futuro são indissociáveis e a imaginação proporciona uma antecipação ao que virá no futuro. Através dessa preparação, que o sujeito tem através da imaginação de ampliar possibilidades, ele se torna agente do seu próprio futuro, habilitando-o a se transformar e a agir em direção a um objetivo desejado.

No artigo de Pedersen e Zittoun (2021), intitulado “*Nasci, cresci e vivi toda a minha vida aqui*” – *Perpetuamente em movimento enquanto permanece imóvel* (tradução nossa), os autores contam a história de um homem chamado Einar e revelam como a imaginação dele se desenvolveu graças aos recursos que ele podia utilizar a partir da mobilidade de tecnologias, ideias e outras pessoas. Os autores defendem que a imaginação é um incentivo para se mover e que a mobilidade simbólica é uma forma de imaginação. Os autores consideram o papel da imaginação no estudo da mobilidade geográfica e mostram que a imaginação pode tanto dificultar quanto promover a mobilidade e que, por sua vez, a mobilidade pode transformar a imaginação. Os autores apontam que a história de Einar demonstrou que imaginar a vida em outro lugar não necessariamente desencadeia a mobilidade geográfica, mas também pode engendrar processos de permanência.

A mobilidade simbólica é, portanto, um aspecto fundamental da mente humana, pois permite às pessoas se imaginarem em outros momentos, como na infância ou em um tempo futuro (daqui a 10 anos, “vida após a morte”, “e se eu fosse morar em outro país” etc.) e em outros lugares, além do cenário “real”. Todos esses contextos imaginários são construídos no presente e através deles podemos alcançar novas experiências em nossa vida. Dessa forma, a imaginação como mobilidade simbólica é como um “brincar” entre possibilidades de presentes e de futuros.

Por exemplo, Jovchelovitch *et al.* (2020) abordam em seu estudo a mobilidade geográfica e simbólica, explorando o movimento através das fronteiras urbanas entre as favelas do Rio de Janeiro e o resto da cidade, movimentos realizados por meio de ações com a participação da comunidade. Essas ações, como formas de movimentos físicos nos diferentes espaços e simbólicos, incluem práticas de caminhada pela cidade, ocupação de espaços invisíveis ou pouco explorados, arte e música. Os autores mostraram como essas ações contribuem para os moradores reimaginarem a cidade que desejam e fomentar atividades para transformar o espaço da favela.

Assim, a mobilidade simbólica se constitui também na experiência sociocultural, pois é a cultura que proporciona aos sujeitos, os recursos culturais para imaginar, sonhar, explorar e criar possíveis futuros. Ou seja, a mobilidade é o ato de mover, enredado com poder, normas e significados, e envolvendo componentes sociais, materiais, temporais e simbólicos que tornam o movimento (im)possível (Cangia; Zittoun, 2020). O estudo de Cangia (2020), por exemplo, envolve pessoas que estão em um estado de imobilidade sob condições de mobilidade geográfica. A contribuição de seu estudo se refere à transformação da experiência de imobilidade e trajetórias da imaginação. A autora mostra que, mesmo quando uma pessoa está limitada a um lugar, sua

imaginação pode estar em movimento, viajando para outros lugares e outros tempos. Zittoun (2020) descreve a imaginação como a dinâmica em jogo para alcançar a mobilidade simbólica e a integração psicológica de novas experiências.

Em síntese, podemos compreender que as pessoas se envolvem em trajetórias diversas através da imaginação e suas várias mobilidades geográficas e simbólicas podem eventualmente transformar seu próprio modo de imaginar. As pessoas estão localizadas em um determinado cenário sociocultural e histórico, e estão se apropriando e internalizando ativamente os elementos culturais disponíveis, bem como, construindo os significados coletivos (Rosa; Valsiner, 2018; Valsiner, 2007; Zittoun *et al.*, 2013).

Da mesma forma, a imaginação, como mobilidade simbólica, fornece às pessoas material simbólico, oportunidades reais e proporcionam possibilidades. No entanto, o que as pessoas vão recorrer e imaginar depende de suas perspectivas únicas, que mudam ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, o modelo de *loop* imaginário de Zittoun (2020) é uma forma de tentar entender e explicar, socioculturalmente, o processo da imaginação como um tipo simbólico de mobilidade por esferas distais de experiências.

No intuito de esclarecermos um cenário semiótico e cultural, em termos de seus valores e costumes, ocorreu a presente investigação. No próximo capítulo, apresentaremos ao leitor o cenário de nossa pesquisa que envolve o contexto de casas de acolhimento na cidade do Recife, com vistas ao lugar do educador social, que atua nas mais diferentes funções quanto ao cuidado à criança que vive em casa de acolhimento. Mostraremos como identificamos uma emergência dos estudos da imaginação com o público dos educadores sociais, contendo uma gama de desafios enfrentados diariamente por esses trabalhadores.

3 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE EDUCADORES SOCIAIS: BREVE APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO BRASILEIRO

Este capítulo trará uma breve apresentação do cenário brasileiro do acolhimento institucional na prática de educadores sociais.

3.1 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

É possível afirmar que existe, hoje, um relativo consenso em torno da idéia de que a institucionalização em si mesma abre um campo favorável para a configuração de várias situações de risco (tratamento massificado, privação da convivência familiar, separação da figura de apego, confinamento social), mas que somente a combinação entre a natureza, a quantidade e a intensidade dos fatores de risco decorrentes dessa experiência de privação afetiva seriam capazes de definir o quão adversas e hostis podem ser as condições do ambiente físico e social para o desenvolvimento da criança que se encontra sob os cuidados do abrigo (Cavalcante; Magalhães; Pontes, 2007, p. 343).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 4º e 5º, estabelece que assegurar a efetivação dos direitos da criança e do adolescente é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, a fim de evitar que esses sejam vítimas de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2013).

Nos casos de ameaças ou violações dos direitos da criança ou do adolescente sob a tutela da família, as crianças e adolescentes são afastados do seu convívio familiar e inseridos em medida de proteção, ou seja, o acolhimento institucional. O acolhimento pode ser considerado como um espaço de proteção e cuidado excepcional e provisório (Digiácomo, 2020). Trata-se de uma medida excepcional, pois essa modalidade de proteção deve ser compreendida como uma condição específica na vida da criança ou do adolescente, considerando que o esperado seja que eles possam viver com sua família de origem. Já a provisoriedade diz respeito ao tempo de permanência da criança e adolescente no acolhimento, que deve ser o menor possível, tendo como principal objetivo a reintegração familiar (de origem ou extensa) e, quando não for possível, a transição para uma família substituta.

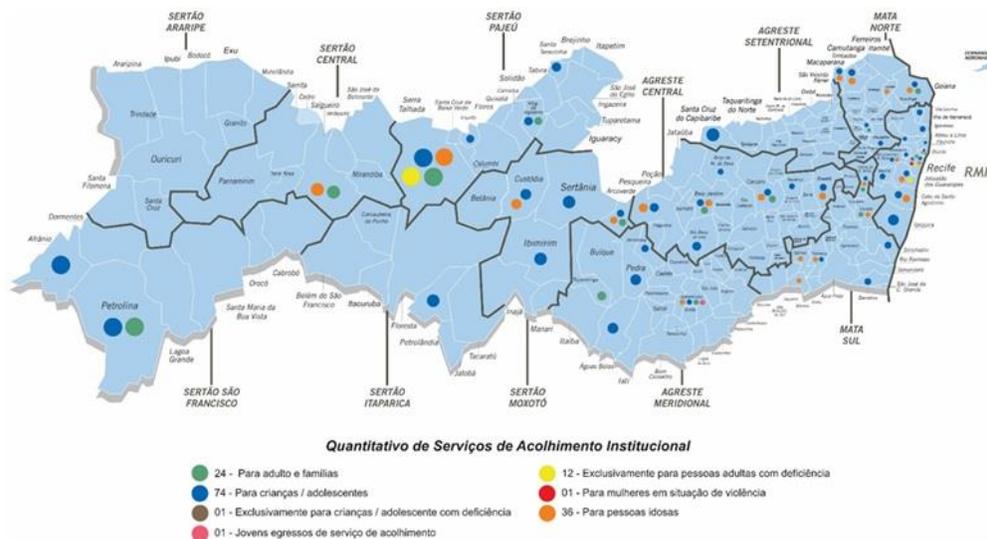
Segundo o Censo SUAS 2019, existem 3.181 serviços de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil, distribuídos em 2.010 municípios localizados nas cinco regiões do país. Nesses serviços vivem 33.032 crianças/adolescentes acolhidos, afastados de suas famílias para

serem cuidados e protegidos pelo Estado provisoriamente, até que eles possam retornar às suas famílias de origem (nuclear ou extensa) ou serem inseridos em famílias substitutas (Guarda, Tutela ou Adoção). Os principais motivos que levam as crianças à situação de acolhimento são a dependência química dos pais ou responsáveis (36,36%), vivência na rua (27,27%), carência de recursos materiais da família (18,18%) e violência doméstica (18,18%) (Fonseca, 2017).

De acordo com as informações do Sipiia (SIPIA, 2022), que é um sistema nacional de registro e tratamento de informações sobre a garantia e defesa dos direitos fundamentais preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no levantamento do período de 1º/1/2009 a 5/1/2022, foram registradas quase 600 mil notificações de violações de direitos da população infanto-juvenil. Os principais fatores de risco para o cometimento desses atos estão relacionados ao descumprimento do direito à liberdade, respeito e dignidade, com destaque para a tortura psicológica (26,0%), a humilhação (18,0%), as violências física e sexual (13,0%) e o aliciamento (6,5%).

De acordo com a base de dados do CadSUAS (julho/2022), sistema de cadastro do SUAS que comporta todas as informações relativas a prefeituras, órgão gestor, fundo e conselho municipal e entidades que prestam serviços socioassistenciais, o Estado de Pernambuco conta com 75 serviços de acolhimento para crianças e adolescentes nas modalidades de abrigo institucional, casa lar e família acolhedora, conforme figura 3 abaixo. Em Recife/PE, atualmente existem dezesseis instituições de acolhimento, das quais três são estaduais, quatro são municipais e nove são administradas por organizações não governamentais (ONGs). Os dados revelam que 269 crianças na primeira infância se encontram em situação de acolhimento em Pernambuco.

Figura 3 – Unidades de Acolhimento Institucional e em Família Acolhedora



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude – SDSCJ (s/d)

Segundo as diretrizes reguladoras dos processos de acolhimento (Brasil, 2013), a composição do acolhimento precisa contemplar uma equipe técnica de caráter multidisciplinar, formada por profissionais preparados para trabalhar na área da infância e da adolescência, que serão responsáveis pelo atendimento individualizado das instituições.

Dentre os profissionais que atuam com as crianças e adolescentes acolhidos, o educador social/cuidador tem um papel importante para a qualidade do atendimento. De acordo com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009) é o educador social o responsável pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e dos adolescentes, tendo como principais funções: vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes acolhidos e contribuir para a reintegração familiar, evitando ocupar o lugar da família da criança ou adolescente, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares (com a família de origem ou substituta, se for o caso).

É ao longo da história que o nome para se referir aos profissionais que lidam com as crianças que estão em casas de acolhida se instaura, revelando as diferentes formas de atuação. Segundo Elage *et al.*, (2011):

Se antes da promulgação do ECA a institucionalização era compreendida como medida para proteger a sociedade dos “menores” que ameaçavam o bem-estar social, os trabalhadores dessas instituições já foram chamados de “pajens”, passando, depois, a ser chamados de “monitores”, com a função de vigiar e controlar aqueles que estavam privados do convívio familiar. Nessa época as instituições eram chamadas de “orfanatos”, um lugar, como o próprio nome indica, destinado a crianças órfãs. Historicamente, podemos verificar que a responsabilidade pelos cuidados com as crianças e adolescentes era exercida na sua grande maioria por voluntários, muitas vezes com base em um compromisso missionário, caritativo.

Essa história é marcada pelo entendimento da criança como um sujeito de direitos, que só surge após um grande período de desvalorização da infância. Por volta do século XII, era provável que não houvesse lugar para a infância (Ariès, 1978). Segundo os relatos de Ariès (1978), as crianças não tinham um modo específico de serem tratadas a partir do universo infantil e as suas questões não as diferenciavam das dos adultos.

No decorrer do período colonial, era responsabilidade das câmaras municipais encontrar os meios para criar as crianças abandonadas de suas famílias. Contudo, os cuidados eram exercidos a contragosto por aqueles que tinham como atividade cuidar das crianças que não tinham família, com fatos de omissão, negligência e falta de interesse. O que acontecia era o pagamento de quantias pequenas às amas-de-leite para amamentar e criar essas crianças ou enviavam para serviços especiais de proteção a outras instituições, sobretudo às Santas Casas de Misericórdia (Baptista, 2010).

No século XVIII, o Governo assume a responsabilidade de uma concepção diferenciada para a infância e passa a integrá-la como uma questão necessária. Segundo Postamn (2012, p. 70):

No século dezoito, a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças.

As políticas desta época visavam a ordem social e a educação era voltada para a submissão das massas de modo a assegurar a paz e o ordenamento social. Um período marcado substancialmente por um caráter assistencial-caritativo no trato com as crianças (Rizzini, 2004),

ou seja, nesse período colonial, o hábito da caridade era advinda da tradição cristã da época, pois “nenhuma criança encontrada na porta de uma casa deveria ser deixada sem cuidados” (Marcílio, 2003, p.137).

Desse modo, a história social da criança teve seu início no século XX, com a necessidade de uma legislação voltada a atender as necessidades das crianças e, desde então, muitos marcos históricos fazem parte do que hoje se tem através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um desses marcos é o Código de Menores (1927), que instaurou que “as leis visavam prevenir a desordem, na medida em que ofereciam suporte às famílias nos casos em que não conseguissem conter os filhos insubordinados, os quais poderiam ser entregues à tutela do Estado” (Rizzini; Naiff; Baptista, 2006, p. 64). Assim, crianças órfãs e moradoras de rua passaram a ficar sob a tutela legal do Estado.

Com a participação mais efetiva do Estado nas questões interventivas relativas à infância, surgem nos anos de 1930 as Instituições para confinamento de crianças pobres e em situação de vulnerabilidade, como o Serviço de Assistência ao Menor - SAM (Altoé, 2008). O SAM tinha como missão amparar os menores “carentes, abandonados e infratores, centralizando a execução de uma política de atendimento, de caráter corretivo-repressivo assistencial em todo o território nacional” (Júnior, 2007, p. 2).

Em 1980, na retomada da democracia, os movimentos sociais lutaram e se articularam em prol de uma valorização da infância enquanto processo de desenvolvimento específico, em que deveriam ter direitos assegurados e contemplados. Desse processo, frutificou o Estatuto - ECA, em 1990, e a casa de acolhida passa a ser considerada uma medida que visa o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais. A partir também da Lei Federal nº 12010/2009, conhecida como a Lei de Adoção, houve uma mudança significativa nas condições de abrigo, que passou a ser chamado de acolhimento institucional. Uma das mudanças foi que a decisão é estritamente do juiz de Direito para definir quando aplicar a medida de afastamento do convívio familiar da criança e do adolescente, ainda que, em determinados casos, seja necessário medidas excepcionais pelo Conselho Tutelar, mas sempre em diálogo com a justiça.

Ao longo desse breve percurso histórico, podemos ver que, o que antes do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) eram instituições conhecidas como orfanatos, em que os espaços eram marcados por abandono e negligência e isoladas da convivência comunitária, hoje há, através

da promulgação do ECA, que o espaço da casa de acolhimento precisa ter a participação do Estado e da sociedade no processo educativo das crianças e dos profissionais envolvidos.

3.2 DO CUIDADO À EDUCAÇÃO: TECENDO O LUGAR DO EDUCADOR SOCIAL NO CONTEXTO DE CASAS DE ACOLHIDA

Segundo Brito (2008), em decorrência das considerações do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), o uso do nome *educador social* para as pessoas que trabalham em casas de acolhimento passou a ser considerado, entretanto, o que ainda é instável se vincula à prática que envolve o fazer do educador social. De acordo com as Orientações Técnicas (Brasil, 2006, p. 47):

Em função de sua importância, o educador e a família acolhedora devem ter clareza quanto a seu papel: vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, “se apossar” da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. O serviço de acolhimento não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família da criança ou adolescente, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso.

A profissão de educador social e seu reconhecimento enquanto tal tem uma história. O Projeto de Lei 5346/2009, que normatiza a profissão, caminhou na Câmara dos Deputados e teve sua aprovação em 21/10/2021 na Comissão de Educação da Câmara Federal, em Brasília (DF). Dessa forma, o projeto de lei está para análise na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP). De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), surgida com a Portaria nº 397/02 de 9 de outubro, o educador social se apresenta como trabalhador da atenção, da defesa e da proteção às pessoas em situação de risco e de adolescentes em conflito com a lei. Caso o projeto de Lei seja aprovado em instância final, começará a valer a obrigatoriedade do curso superior para os educadores sociais e o estabelecimento de uma carência de 10 anos para que, quem hoje atua na função de educador social, mas não tem formação superior, possa se adequar. Atualmente, o perfil mínimo exigido para o exercício dessa função é a formação de ensino médio. O projeto ainda traz melhorias no que se refere ao plano de carreira e melhores salários para os educadores sociais de todo Brasil.

Através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo “cuidadores” surge para simbolizar a necessidade da validação das funções deste trabalho quanto ao atendimento das necessidades das crianças. Devido à transformação na visão de infância, o “cuidado” que era exclusivo ao suprimento das necessidades relativas à alimentação e higiene, passa a englobar novas funções:

A dimensão educacional da função irá se constituir em um longo processo que implica a formação desses trabalhadores. Em 2009, com a elaboração e divulgação das “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, a função educativa dos serviços de acolhida ganhou força, assim como a ideia de que esses espaços devem se assemelhar ao ambiente familiar. O termo “educador” tornou-se a expressão utilizada para referir-se a esse trabalhador. Por vezes, esse documento se utiliza também da expressão “educador/cuidador”, indicando que as ações relativas à proteção básica continuam sendo atribuições de um serviço de acolhida (Elage *et al.*, 2011, p. 23).

Dessa forma, a função de cuidado se expande e contempla um acompanhamento mais específico, que envolve auxiliar a criança a lidar com sua história de vida, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e construção da identidade, assim como apoiá-la no processo de desligamento da Casa de Acolhida. Como ressalta Costa (2011, p. 187), o educador social produz "atividade educativa que, de forma continuada, visa à melhoria da vida da população, por meio de implementação de ações direcionadas para as necessidades básicas, e ao desenvolvimento de competências de um determinado grupo".

Outro desafio enfrentado pelos educadores sociais, conforme pesquisa de Ponce (2013), aborda sobre a demanda emocional diária vivenciada por eles, em que parece existir um tipo de tensão entre o cumprimento de um fazer e o estabelecimento das relações afetivas que precisam ser estabelecidas, tanto entre os educadores e as crianças, como entre os educadores e as famílias da criança e, também, entre os próprios educadores e a Instituição. Segundo Tomás (2010, p. 96):

[...] o constante medo de se envolver afetivamente e seguir o rompimento, a perda de contato com a criança e sofrer por essa ausência ficaram muito evidentes. Com isso, fica um misto de sentimentos de desejo de que a criança seja adotada e tenha uma família em contraste com o sofrimento que isso pode acarretar.

De acordo com Gulassa (2010), as manifestações de afeto geradas entre o educador social e as crianças devem se constituir de modo a provocar a autonomia e crescimento da criança e não produzir uma dependência que torne a relação com outros insegura. Este aspecto foi considerado

no estudo recente de Medeiros e Martins (2018), apontando que pode ser gerada uma dualidade de sentimentos nos próprios educadores a respeito do estabelecimento de vínculo com as crianças.

Nesse sentido, percebemos que o educador social que atuará na casa de acolhimento pela primeira vez vai encarar um trabalho cheio de desafios e imprevistos para o qual não existe uma padronização de conduta. Uma forma de qualificar as práticas dos educadores sociais é através de treinamentos, conforme sugerem alguns estudos. Por exemplo, a pesquisa de Barros e Naiff (2015) realizada com 100 educadores sociais no Rio de Janeiro mostrou que os educadores sociais demonstraram interesse sobre a ideia de capacitação e treinamento. Denotaram que não há uma rejeição para esse tipo de formação continuada, pelo contrário, houve uma demanda de solicitação por preparo técnico.

O estudo recente de Wendt e DellAglio (2018) defende a necessidade de que as práticas dos educadores sociais sejam baseadas no diálogo e reflexão crítica contínuos, por meio de capacitações e treinamentos. Para Penna *et al.* (2021), os espaços idealizados para a capacitação dos educadores sociais devem organizar-se de tal forma que proporcionem trocas de experiências, de ideias, motivação e proteção dos próprios profissionais, pois essas práticas poderão favorecer os aspectos saudáveis, promovendo a autoestima e independência dos acolhidos. Ratificando com essa proposta, o estudo de Bernardes e Martins (2019) apontou que ainda há resquícios das antigas percepções sobre crianças e adolescentes em situação de acolhimento, interferindo na forma como os educadores sociais conduzem suas ações. Dessa maneira, compreende-se que há pouco preparo da equipe de trabalho para interação com as crianças.

No estudo de Ito e Azevedo (2021) podemos ver que as variáveis no contexto de trabalho, como a baixa remuneração financeira e a falta de qualificação, podem contribuir negativamente para a qualidade do cuidado. Segundo Elage *et al.* (2011), oferecer um espaço de reflexão para os educadores sociais deve ser reconhecido, porque permite uma produção de intervenções de maior qualidade, de modo a contribuir para a questão educacional nas relações rotineiras entre educadores e crianças.

Segundo Avoglia, Silva e Mattos (2012), o educador social tem como uma das funções ser o adulto que assume o papel de orientar e proteger as crianças, constituindo, nesse tempo, um modelo de identificação. Por esta razão, a preparação dos educadores é fundamental. Suas responsabilidades junto às crianças e adolescentes, impactando em seu desenvolvimento, são inegáveis. Nesta direção, tem-se que:

os profissionais das entidades que oferecem programas de acolhimento passam a ter o papel de educadores, o que requer não apenas profissionalização da área, mas também a existência de uma política de recursos humanos que envolva seleção adequada; capacitação permanente, considerando as peculiaridades e dificuldades do trabalho a ser desenvolvido; incentivos e valorização, o que também inclui uma remuneração adequada (CBIA/SP e IEE/PUC SP. op. cit., 2004, p 36).

Embora saibamos da importância das responsabilidades do educador social e sua consequente preparação para atuar nas casas de acolhida, tem-se observado que os processos de recrutamento, seleção e formação destes educadores deixam a desejar para que estejam devidamente preparados para as diferentes demandas nas casas de acolhida.

Em Recife, até o momento da investigação desta pesquisa, a saber, 2020, o último processo de seleção para contratação de novos educadores sociais ocorreu no primeiro semestre de 2019 e foi realizado por uma empresa terceirizada. O processo de seleção simplificada consiste na análise de currículo, em que as experiências prévias vão sendo pontuadas de acordo com os critérios de pontuação estabelecidos no edital. A exigência para a participação foi ter ensino médio completo e idade mínima de 18 anos. O salário bruto em vigor para esta função era de R\$1.320,00, com desconto do INSS e vale transporte, para quem optar, tendo o trabalhador de cumprir carga horária de trabalho semanal de 12 h por 36 h.

A partir do exposto, a preocupação é ainda maior quando pensamos naquele que vai iniciar o trabalho nas casas de acolhida. O que imagina que deva fazer? Como imagina que deva cuidar? Ao convidarmos o educador social recém-contratado a se transportar simbolicamente no tempo e no espaço, por meio do imaginar, ele torna esta experiência real no tempo presente.

Assim, entendemos que o educador social significará esta experiência de cuidar das crianças indicando o que norteia sua ação, suas certezas e dúvidas. É nesse desafio de disparar os processos imaginativos do educador para seu cotidiano de trabalho que centramos nossas inquietações enquanto pesquisadoras. Desse modo, nosso estudo teve como por objetivo investigar como educadores sociais imaginam que devam ser realizados os cuidados às crianças que vivem em casas de acolhimento no Estado de Pernambuco.

4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE PSICOLOGIA COGNITIVA, PSICOTÉCNICA E ERGONOMIA

Em meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, por toda a ancoragem positivista que marca esta época, comandadas pelo pensador Comte (1822), deságua na ciência uma ideia de instrumentos capazes de avaliar dimensões psicológicas (Leão, 2012). Isso ocasionou uma Psicologia engajada na previsão de comportamentos a partir do uso de testes, pois a Psicologia funcionava como um processo composto de avaliações para distinguir trabalhadores com o perfil esperado para a vaga daqueles que não o apresentavam. Era o início das chamadas *psicotécnicas*, que visavam identificar as competências dos trabalhadores, como uma forma de classificar e avaliar habilidades pessoais em função das tarefas de trabalho.

Segundo Da Rocha Falcão (2021, p. 2), “apesar da aparente eficácia tópica e imediata da abordagem psicotécnica, ela não consegue dar conta do trabalho em suas dimensões cruciais e constitutivas”. Clot (2010) também defende essa ideia ao pensar que, a partir dos processos de testagem, passava-se a existir uma adequação da pessoa em função do posto de trabalho.

Contra toda essa perspectiva e compreensão de sujeito e de trabalho através da psicotécnica, tem-se, em paralelo ao Positivismo, a Psicologia Cognitiva representada pelos psicólogos Faverge (1912-1988), Bruner, Goodnow e Austin (1956), que se colocaram contra a concepção de competências ou aptidões avaliados por testagem. Para Faverge, o que acontecia através da testagem era um isolamento dos elementos do conjunto para explicitar o comportamento do trabalhador, ou seja, a psicotécnica não permitia dar conta do comportamento real da pessoa. Ao se referir ao pensamento que Faverge defendia, Clot (2010, p. 212) resume:

Quando se emprega alguém em um posto de trabalho, não se pode absolutamente prever como ele vai trabalhar, porque esse sujeito na situação vai ser obrigado a reinventar as aptidões que ele não tem, ele vai encontrar nas situações razões para criar uma nova competência, novas aptidões. (...) A análise do trabalho entra com as aptidões, mas ela deve retornar à situação, pois é na situação que se encontram as raízes da competência.

Nos anos entre 1950 e 1970, a Psicologia Cognitiva preconizava a metáfora computacional ou o “computacionalismo” (Castañón, 2006) e, com isso, a compreensão de sujeito se pautava em uma espécie de *homem máquina*, ou seja, um sujeito compreendido a partir de um cérebro considerado um computador digital, um indivíduo que não se afetava, mas lidava e tratava as questões e as informações como um programador (Clot, 2006). Em paralelo a essa corrente de

pensamento, também se desenvolviam as ideias, cada vez mais refinadas, da Ergonomia, a partir do ano de 1949.

O médico e professor Alan Wisner (1972) inicia o desenvolvimento das ideias da Ergonomia a partir de sua preocupação com as questões relativas à saúde do trabalhador. Wisner (1972) defendia que haveria alternativas para que se evitasse que operários se machucassem fisicamente e saíssem exaustos emocionalmente do trabalho. A defesa dele se pauta nas condições mais confortáveis de trabalho como forma eficaz de alcançar os resultados esperados. Ele acreditava que as pesquisas em laboratórios não poderiam compreender quais as dificuldades que os trabalhadores têm e o impacto disso em suas ações.

Com isso, a ergonomia cresceu e tornou-se um campo de estudo que tem por objetivo entender a relação do homem com as condições de trabalho, estabelecendo uma comunicação para melhorar esse relacionamento. Wisner (1972) instaura uma nova perspectiva, pois divergia completamente da perspectiva de um sujeito sem “corpo”, posicionando-se contrariamente à metáfora computacional vigente, ou um sujeito “depósito de aptidões”, discordando da perspectiva psicotécnica. Para o autor, o sujeito dependia das condições de trabalho que eram oferecidas. Dessa forma, as mudanças que os trabalhadores poderiam ter no trabalho vão estar atreladas às transformações das condições de trabalho, pois tais condições podem ser geradoras de novas aptidões e competências.

Para Wisner (1972), o trabalho real não era apenas desenvolvido a partir da atividade cognitiva, ou seja, não era aceitável que se reduzisse a complexidade que envolve o trabalho, simplesmente por condições fisiológicas do ser humano. Desse modo, a defesa dele recaiu principalmente para a noção de que o trabalho não é só execução, contudo, um intenso processo de construção, devido aos desafios e problemas diários que evocam uma resposta do trabalhador (Filho, 2004). Conforme Wisner (1995, p. 1547): “alguns comportamentos no trabalho não podem ser explicados sem se considerar o estado funcional do operador (falta de sono, fadiga) e seu sofrimento no trabalho (dores musculoesqueléticas, por exemplo) ou seus temores (acidentes, dentre outros)”.

Nessa perspectiva, os desafios que os trabalhadores enfrentavam não eram absolutamente definidos na proposição formal das tarefas prescritas. O prescrito é aqui compreendido como um complexo de condições e exigências nas quais o trabalho deverá ser realizado e, para isso, inclui

as condições para a realização do trabalho, como o próprio ambiente físico, e inclui também, as prescrições, como as normas e resultados esperados.

Em seus escritos, Clot (2010) explica que a Psicologia Cognitiva era voltada mais para os estudos de laboratório. Wisner (1995) rompe com o positivismo dominante à época e estabelece uma visão de sujeito inventivo de uma prática transformadora no trabalho. Clot (2006, 2008, 2010, 2017) tem nas propostas teóricas de Wisner (1995) um início inspirador para seus estudos, especialmente porque Wisner se mostrava absolutamente contrário ao positivismo, ao sugerir o exercício ergonômico, como também por propor o diálogo entre os temas: saúde e atividade (Lima, 2001). Contudo, não é apenas nos trabalhos do médico francês Wisner que Clot se inspirou. Vejamos mais sobre o assunto no próximo tópico.

4.1 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E O PENSAMENTO DE YVES CLOT

Na defesa de uma realização sempre singular do trabalho, os estudos de Clot (2010) têm por objetivo a construção de novos modos de pensar e praticar a psicologia nos contextos de trabalho. Conforme Clot (2007, p. 13):

Com efeito, a abordagem da atividade de trabalho aqui sustentada assume deliberadamente a filiação à escola russa de psicologia fundada por Vygotski. Seu objeto é antes a atividade como tal do que o desenvolvimento das atividades do sujeito e os empecilhos a essas atividades. Na perspectiva histórico-psicológica que adotamos, o desenvolvimento de um sujeito não é, além disso, uma corrida rumo a uma meta conhecida de antemão. Seu modelo não é embriológico, pois o desenvolvimento só é unidirecional e predeterminado fora das situações reais. O real se encarrega de transformar o desenvolvimento esperado em história não realizada.

Clot (2001, 2006, 2010) ancora sua proposta teórica na Psicologia Sócio-histórica de Lev Vygotsky e se fundamenta no materialismo histórico-dialético para o desenvolvimento de suas perspectivas. Ele postula uma psicologia do trabalho pautada em estudos sobre as atividades em situação concreta. Sua visão marxiana pode ser vista ao afirmar que “a análise do trabalho visa sempre, de todo modo, a compreender para transformar” (Clot, 2006, p.11). Para ele, a atividade é determinante na produção da subjetividade e, dessa maneira, o local de trabalho, as relações interpessoais e as tarefas constituem o contexto de cada sujeito.

A obra de Vygotsky (1996) inspira Clot (2010) em seus estudos e constitui seu olhar para o trabalho, percebendo-o “como um campo essencial para o desenvolvimento do homem”

(Machado, 2005, p.157). O interesse de Clot recai sobre a característica inventiva própria da atividade de trabalho. Para Clot (2006, p. 73), o trabalho denota uma função psicológica específica na vida das pessoas, pois requer “(...) a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e manter engajamentos, de prever com outros e para outros algo que não tem diretamente vínculo consigo”. Dessa maneira, o trabalho tem uma função vital, porque consiste numa atividade que é, ao mesmo tempo, de conservação e de transmissão:

Cada um se vê por meio de suas próprias atividades no interior da divisão do trabalho simultaneamente como sujeito e como objeto dessa conservação e dessa invenção. É por isso que, para nós, o exame da divisão social do trabalho – sua distribuição em gêneros de diferentes atividades, subordinados, hierarquizados, mas também moventes e móveis – é absolutamente decisivo em termos de análise das atividades profissionais pois é, de alguma maneira, seu fundamento. O trabalho é feito em sociedade e esta é primordialmente coletiva (Clot, 2006, p. 80-81).

Nesse sentido, para Clot (2006), o que o trabalhador faz não pode ser visto apenas por um arsenal de competências ou qualidades que ele tem, contudo, deve ser considerado a partir do fruto de uma vivência mediada pela cultura, nas relações sociais e na história de vida de cada pessoa. Inspirado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido por Vygotsky (2007), Clot (2010) alude a uma concepção de sujeito que não carrega em si próprio competências e habilidades individuais, porém, defende uma perspectiva interacional. Logo, a marca dialógica perpassa a perspectiva de Clot (2006) em seu estudo acerca do desenvolvimento das funções mentais superiores.

4.2 GÊNERO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

Valendo-se também de noções defendidas por Bakhtin, Clot (2010) defende o conceito de **gênero de atividade profissional** e argumenta que não há só uma linguagem a cada atividade de trabalho, nem apenas um único sistema simbólico que organiza a ação individual. O gênero “sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação” (Clot, 2010, p. 41).

Para Clot (2010), o gênero pode ser compreendido como a história da atividade compartilhada por cada pessoa, de modo que nenhuma tarefa do trabalho pode ser prescrita, mas é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros da atividade vinculados com as situações reais. Assim, os gêneros envolvem regras, formas de dizer, modos de conduta, tensões,

expectativas etc. Dessa forma, cada sujeito é capaz de antecipar suas próprias ações. Segundo (Clot, 2010, p. 50):

Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas (...) Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto. Trata-se por fim das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora de lugar.

Nessa direção, o gênero da atividade profissional proporciona uma reserva de modos diversificados de pensar e de fazer o trabalho, ou seja, o trabalho é compreendido por Clot (2006, 2010) como um movimento dialógico que participa na criação de relações e de situações, tanto entre o sujeito com os outros, como com ele mesmo. Dessa forma, o sujeito transforma as posições que pode ocupar no decorrer do trabalho e, assim, pode se contradizer, desestruturar-se, renovar, criar, tudo isso por meio desse constante movimento dialógico que o constitui. Segundo Lima (2007, p. 2), o gênero de atividade profissional “trata-se de uma memória que não se refere apenas ao passado, mas que serve para prever o futuro, para antecipar, permitindo evitar possíveis erros no exercício da atividade”. Logo, o gênero de atividade profissional, nessa perspectiva, é um “(...) sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo” (Clot, 2006, p. 50).

4.3 A CLÍNICA DA ATIVIDADE

Para Clot (2008, 2010), o que compõe uma atividade laboral é condição importante para a saúde dos trabalhadores. A falta de oportunidade para exercer um trabalho bom, ou de conversar e dialogar sobre isso, impossibilita às pessoas de se reconhecerem no próprio trabalho, ocorrendo o que Clot (2006) chamou de *ativismo sem obra*, ou seja, uma atividade sem a marca da inteireza do sujeito trabalhador. Segundo Bendassolli (2011, p.84).

A impossibilidade de discutir tal qualidade [critérios de qualidade do trabalho] produz um sentimento de insignificância nos sujeitos, pois há uma ruptura na atividade, entre as pré-ocupações dos sujeitos (seus planos, desejos, aspirações) e aquilo que são obrigados a realizar, uma atividade prescrita pela organização, vazia de significado.

A partir dessas inquietações, Clot (2017) pauta seus profundos estudos. O avanço desse conhecimento pode ser conhecido a partir do que ele denominou de **Clínica da Atividade**. A ideia de Clínica refere-se à defesa de Clot para uma Psicologia que parte da realidade do trabalho e volta ao campo, pois, para ele, não há Psicologia do Trabalho sem transformação da situação de trabalho (Clot, 2017). A clínica da atividade é, portanto, uma “metodologia de ação para mudar o trabalho” (Clot, 2017, p.18), logo, é uma proposta teórico-metodológica. Nessa proposta, para que ocorra uma análise do trabalho, é necessário conhecer o modo singular como o trabalhador experimenta a atividade em uma experiência:

A atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível. Mesmo brutalmente proibida, nem por isso ela é abolida. E, em certo sentido, reside de fato aí, por outro lado, o drama. Pois ela se volta então contra aquela ou aquele que trabalha, a ponto deles mesmos deveriam se impedir toda a iniciativa. Quando chegam a isso é ao preço de um insidioso esgotamento, de uma fadiga que é o ponto de partida de novos conflitos (Clot, 2006. p. 14-15).

Nesse sentido, a clínica da atividade engloba uma perspectiva de atividade que não se refere somente ao que é feito pelo trabalhador, mas engloba também o que não se faz; o que não pode ser feito; o que se pretende fazer; o que deveria ter sido feito; o que se imaginou fazer; o que se espera fazer em outra ocasião; o que se faz sem querer fazê-lo (BORGES, 2004). Segundo Clot (2007, p. 14), “o trabalho vive, portanto – ou morre – entre os profissionais e dentro de cada um deles na motricidade dos diálogos onde se realizam ou não, as trocas pessoais e interpessoais sobre o real do trabalho”.

Para Clot (2001, 2007), o trabalhador deve manter uma reflexão sobre a atividade de trabalho rotineira, pois não é somente sobre uma resposta de eficácia a uma tarefa, o trabalho envolve também uma identidade profissional, que pode fundamentar a relação do sujeito com o mundo, compondo formas de interpretar os acontecimentos. A premissa da Clínica da Atividade atrela a singularidade do sujeito que tem seu próprio repertório de ações e, por isso, a consideração da dimensão subjetiva do trabalho é levada em conta. Desta forma, os trabalhadores podem ampliar a consciência sobre suas atividades de trabalho e isso potencializa a experiência vivida (Clot, 2010). Dessa maneira, Clot (2006, 2010, 2017) explora métodos que auxiliam o trabalhador a enriquecer sua capacidade de agir no contexto de trabalho, pela integração da subjetividade na análise do trabalho.

4.4 ATIVIDADE REAL, ATIVIDADE REALIZADA E O REAL DA ATIVIDADE

Clot (2006) defende que a atividade não é apenas uma operação visível aos olhos, mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito, ou seja, a atividade é uma colisão de possibilidades. O espaço que se abre, especialmente em um diálogo reflexivo, em que o trabalhador visita sua atividade e (re)constrói suas ações dentro de outras perspectivas é poderoso, pois as várias experiências se entrelaçam e se encontram, formando novas histórias e novas experiências. Dessa maneira, o trabalho sustenta a força de realização da atividade, uma vez que convida o trabalhador para agir inventivamente, como também a construir a si mesmo e ao contexto para dar conta das imprevisibilidades do real. Contudo, Segundo Clot (2015, p. 12, tradução nossa):

O que se revela cansativo, o que enfurece os trabalhadores, não é a realização da tarefa, mas o impedimento, a interrupção da ação em andamento. É de maneira recorrente, de não conseguir terminar o que foi iniciado, ter que esperar pensando sobre o que poderiam fazer, fazer uma coisa pensando em outra e até começar uma tarefa sabendo muito bem que não podem realizá-la.

Nessa perspectiva, a atividade prescrita não é capaz de absoluta realização quando passa à condição de atividade real (De Rocha Falcão, 2019), pois a atividade é compreendida como a ação dotada de sentido (Clot, 2006). Logo, a atividade de trabalho não pode ser limitada à prescrição, mas o esforço envolve revelar o processo real do trabalho e acareá-lo com os elementos de prescrição presentes, visto que qualquer atividade humana é mediada por sua inserção histórico-cultural. Assim, Clot (2007) concebe também a **atividade realizada** pelos trabalhadores como **atividade real**. Seus inúmeros desdobramentos de possibilidades intrínsecas a esta podem ser chamados de **real da atividade**. Ou seja, o real da atividade envolve tudo aquilo que resiste à habilidade da pessoa e se revela nas contradições, fracassos e imprevisibilidades, pois existem mais possibilidades do que a que se apresenta diretamente na ação.

Para Clot (2007), não é possível prever todas as circunstâncias, desafios, constrangimentos e obstáculos que o trabalhador pode ter e sentir, contudo, a possibilidade de conversar sobre isso já permite a ele recriar o trabalho e encontrar soluções para as dificuldades não previstas. Para Clot (2001, p.6):

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. [...] As atividades suspensas, contrariadas ou

impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas.

Nesta compreensão, a saúde do trabalhador se relaciona com a qualidade do trabalho, ou seja, na possibilidade de autonomia, iniciativa, de ser ouvido, de discutir como fazer o trabalho, de ter movimento espontâneo, pois, segundo Clot (2006, p. 33):

[...] um estado emocional pode transformar-se num sentimento desenvolvido, uma obra, instalada no coração da pessoa. Porém, para fazê-lo, são necessários tempo e uma organização do trabalho que facilite essa sedimentação no curso do qual as emoções se convertem em um instrumento de ação eficaz.

4.5 ENSAIANDO INTERSECÇÕES ENTRE O IMAGINAR E A ATIVIDADE

Ao iniciar a investigação, ainda quando pesquisadora do estudo “Vulnerabilidade na Primeira Infância: Impactos no Neurodesenvolvimento”, vi uma diversidade do agir de educadores sociais em diferentes casas de acolhida. Os cuidados básicos não eram padronizados e, em decorrência disso, uma diversidade de ações eram realizadas por cada educador social a partir do que consideravam importantes para a situação. Entendi que um ponto crucial era buscar compreender como estes educadores sociais, muitas vezes sem qualquer experiência em educar crianças e adolescentes, imaginavam suas atividades nas casas de acolhida.

Ao conhecer os escritos de Clot, especialmente quando diferencia a atividade prescrita e a realizada, quando especifica as contingências do real da atividade, entendi, por outro lado, que o imaginar poderia ser o fenômeno que iluminaria nosso entendimento sobre as atividades realizadas, sobre o que efetivamente o educador social acaba por fazer em sua rotina.

Podemos perceber, a partir dos estudos de Clot (2006, 2010, 2017), a oportunidade de abertura a viver novas experiências propicia ao sujeito uma conquista de novas possibilidades que se estabelecem como atos criadores. Os educadores sociais de casa de acolhimento têm um pouco de atividade prescrita, mas, ainda assim, insuficiente para compor um repertório de ações prévias para o trabalho. Logo, eles podem construir, através da atividade imaginada, ações para darem conta desse contexto. Eles estão a todo momento sendo convidados para realizar uma atividade real a partir do que eles imaginam que devam fazer e, assim, criam ações novas para desempenharem no cenário ainda desconhecido. Clot (2011) preconiza uma perspectiva de sujeito capaz de produzir ao invés de apenas reproduzir ações antigas. Assim também como apontam Zittoun e Gillespie (2016b, p. 4):

Consideramos que a pessoa é mais do que um "ser cognitivo". Como seres que experienciam sentimentos, as pessoas lembram, antecipam, sonham, fantasiam, esperam e se arrependem. Portanto, cada pessoa é uma fonte radicalmente específica de experiência no mundo; que percebe, sente, lembra, antecipa e imagina de uma maneira única.

Nos estudos sobre a imaginação, tal e qual temos feito no Eikasia, e em acordo com o referencial teórico que anteriormente descrevemos e sustentamos o presente estudo (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016, 2018; Zittoun, 2020; Gfeller; Zittoun, 2021; Zittoun; Grossen; Salamin, 2021; Zittoun; Glaveanu, 2018; Carvalho, 2019; Batista, 2019; Breckenfeld; Nascimento, 2021), comumente acompanhamos o ato de imaginar, o *loop* imaginativo, o deslocamento do aqui e agora na criação de cenários. Dessa maneira, a possibilidade de prospectar uma ação, criar um cenário ou até antecipar um futuro são características dos processos imaginativos (Zittoun; Cerchia, 2013) (cf. seção 2.1 desta tese). É através dessa capacidade que a imaginação pode habilitar os sujeitos para lidarem com o que está para acontecer, de modo a guiar suas ações. É pela imaginação que os seres humanos podem explorar os limites entre o concreto e o que é ficção, por justamente ser um processo cognitivo que potencializa os sujeitos, transcorrendo entre os tempos passado - presente - futuro. Esse fluxo é importante para a vida, pois conseguimos discernir situações, antecipar riscos, refletir sobre melhores possibilidades etc.

Desta forma, pensar o processo imaginativo de educadores sociais, no contexto da inserção destes no início de suas atividades profissionais em casa de acolhimento, permite-nos refletir sobre como estes educadores estão dialogando, construindo, realizando e criando ações que os auxiliam na projeção futura e do aqui e agora de suas atividades para além do prescrito. Acreditamos que ao imaginarem sobre como realizarão suas atividades um cenário especial se abre, aludindo a uma jornada em *loop* que resultará em ricos e profundos elementos simbólicos na prática de trabalho realizado e trabalho imaginado desses educadores sociais, bem como, na possibilidade de conhecermos sobre as transgressões ao trabalho prescrito, a partir do real da atividade. É então percebendo que podemos contribuir cientificamente para entendermos as ações prescritas e analisadas à luz do olhar para o imaginar que aqui unimos as duas teorias e desenvolvemos o estudo com o objetivo a ser anunciado na seção a seguir.

5 OBJETIVOS

Esta seção versará sobre os objetivos desta tese.

5.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como se dá a dinâmica entre atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real por dois educadores sociais ao trabalharem com crianças e adolescentes em casa de acolhimento na cidade do Recife - Pernambuco.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar o que o educador social admite como sua identidade profissional na casa de acolhimento;
- b) Comparar a atividade realizada e não realizada *versus* a atividade prescrita;
- c) Identificar emoções emergentes na dinâmica atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real;
- d) Apresentar o que os educadores sociais imaginam como necessário para melhoria das atividades na casa de acolhimento.

6 METODOLOGIA

Pela busca de um processo de transformação ao longo do tempo, o fenômeno de interesse é a tríade *trabalho prescrito - trabalho imaginado - trabalho realizado*, o qual foi metodologicamente investigado em recurso a estudos de caso, compreendidos através das estratégias semiótico-culturais estabelecidas na história das relações construídas por participantes-pesquisadora. Neste sentido, a presente investigação se caracteriza como um estudo idiográfico, o que significa, segundo Millon *et al.* (2004), que analisa os dados científicos buscando o singular, o único e os aspectos específicos. Neste estudo, procurar-se-á dar conta da imaginação enquanto processo cognitivo que se transforma ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que mantém características no tempo irreversível. Em nossa investigação, foram resgatados os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Sociocultural, na compreensão de que o ambiente e as pessoas são compreendidos como mutuamente constitutivos, ou seja, o contexto social estabelece as condições de vida, orienta as pessoas através das organizações de relações, espaços e coisas materiais e simbólicas, bem como, a própria pessoa que vai apreender o mundo, mover-se, agir e sentir nele.

Isto posto, nosso estudo foi composto por dois estudos de caso, com os participantes Camélia e Lupino. O estudo de caso é uma ferramenta da pesquisa qualitativa, por oferecer informações sobre os comportamentos que caracterizam o contexto em investigação. Nesse sentido, não permite explicações causais ou análises estatísticas, mas tem por objetivo explicar e descrever os fenômenos investigados (Bucci, 2007). O enredamento semiótico-cultural é oportunizado pelo conjunto de ferramentas que podem compor o estudo de caso, como entrevistas, questionário, análise documental, diário de bordo. Para Zittoun (2016c), um estudo de caso é um estudo aprofundado de uma pessoa, um fenômeno ou uma situação de tal forma que os insights obtidos permitem uma compreensão da dinâmica central. Entendemos a importância do estudo de caso, uma vez que, investigar os processos imaginativos acontecendo em uma experiência que ainda estava para ocorrer no contexto profissional de educadores sociais nos mantém em atenção para “compreender como as generalidades podem ocorrer dentro de casos particulares, sempre únicos” (Valsiner, 2012, p. 320).

Ratificamos o que diz Lewis (2000), ao defender que os casos únicos permitem a construção de teorias na Psicologia, à medida que podem ser construídas com apresentação do pano de fundo

e permitam reunir fatos ou elementos. Esse pano de fundo pode ser qualquer coisa que questione as pessoas, como desafios e tensões que elas estejam vivenciando. Logo, tomamos como concepção de sujeito a noção de que os seres humanos são únicos, ainda que compartilhem de repertórios culturais e sociais comuns, e que suas experiências cognitivas e afetivas com o ambiente são sempre particulares. Mesmo com os processos dinâmicos interagindo, o desdobramento dá origem a uma trajetória de vida sempre individual.

Nossa escolha metodológica surgiu a partir do esforço em ampliar os métodos que pudessem nos auxiliar na investigação do presente estudo. Como diz Zittoun, Mirza e Clermont (2007), os pesquisadores procuraram estabelecer métodos de coleta de dados compatíveis com sua compreensão de sujeito, tomando principalmente em consideração as atividades cotidianas nas quais as pessoas estão envolvidas em seus contextos culturais.

6.1 PARTICIPANTES

O presente estudo foi realizado com dois educadores sociais, que se declararam de gênero masculino e de gênero feminino. Ambos foram aprovados na seleção simplificada realizada pela Gerência de Alta Complexidade (GEPAC), instituição vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ) do Estado de Pernambuco, no segundo semestre do ano de 2020 para atuarem na função de educadores sociais de casas de acolhimento da cidade do Recife. Eles inauguraram uma experiência em casa de acolhimento, ou seja, nunca haviam assumido a posição de educadores sociais.

6.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética (CAAE: 30778920.4.0000.5208). Os dois participantes tiveram sua participação formalizada através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como previsto pelo Conselho Nacional de Saúde através da Resolução 510/2016 (Brasil, 2016) (apêndice A). Outras discussões éticas, que dizem respeito à vida de crianças e adolescentes em instituições e seus trabalhadores em casa de acolhida, serão desenvolvidas adiante, como veremos a seguir.

6.3 MATERIAL

Foram utilizados cinco roteiros de entrevista semiestruturadas (apêndice B), quatro vídeos sobre atividades de rotina do educador social dentro de casa de acolhimento e um instrumento para criação de imagens, chamado *Caixa de Surpresas* (apêndice C), construída com materiais disponíveis para criação livre e icônica, composta por papéis, lápis colorido, tesoura sem ponta, adesivos, hidrocor e cola.

A partir do banco de dados de filmagens, cedidos pelo grupo de pesquisa NINAPI/UFRPE (Núcleo de Investigação em Neurodesenvolvimento, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância/ da Universidade Federal Rural de Pernambuco), coordenado pela prof. Dra. Pompeia Villachan Lyra, coorientadora desta tese, os vídeos foram editados. As filmagens contaram com cenas em casas de acolhimento e em relação às diferentes rotinas das crianças e educadores sociais, a saber: (1) alimentação, (2) momento livre, (3) banho e (4) brincadeiras.

6.4 PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

O procedimento foi realizado em dois momentos, que chamamos por de Passo 1 e Passo 2. A seguir descreveremos cada um deles, iniciando pelo Passo 1:

Em outubro de 2019 foi feito um primeiro contato com GEPAC - Gerência de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, órgão do Estado responsável pela defesa e pela proteção de crianças, adolescentes, jovens e adultos e seus familiares em situação de risco pessoal e/ou social e de rua, para explanação da pesquisa e verificação do interesse para participação da instituição com a investigação. Confirmado este interesse, buscou-se a autorização judicial da 1ª Vara da Infância e Juventude e da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude Governo do Estado de Pernambuco para realização da pesquisa nas casas de acolhimento. Também foi solicitado o ofício de autorização pela coordenação de Proteção Social Especial de Alta Complexidade Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude Governo do Estado de Pernambuco (Apêndice D). Estas autorizações nos permitiram ter acesso às casas de acolhimento para realizarmos as visitas necessárias e os procedimentos metodológicos previstos para realização da investigação.

No final de novembro de 2019, o primeiro contato com os participantes ocorreu no espaço da Gerência de Alta Complexidade (GEPAC), órgão governamental responsável pela contratação de educadores sociais de casas de acolhimento, localizado em um bairro no centro do Recife. Nessa reunião, estavam presentes dez pretendentes às nove vagas de educadores sociais selecionados na seleção simplificada para o ano de 2020. Esta reunião foi coordenada pela presidente da Gerência de Alta Complexidade (GEPAC) e, no final da reunião, a palavra foi dada para a pesquisadora, ocasião em que fui apresentada pela presidente da GEPAC como estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE.

Nesta ocasião, a pesquisadora falou sobre o estudo, apresentou para os dez aprovados no processo seletivo, pretendentes às vagas, os objetivos do estudo e se disponibilizou para tirar dúvidas sobre a pesquisa e ouvi-los a respeito. Após essa apresentação, com duração de 20 minutos, sete selecionados às vagas de educadores sociais se disponibilizaram para participar da pesquisa. Contudo, ao longo da mesma semana, a pesquisadora foi informada pela Gerência (GEPAC) via WhatsApp, que quatro destas pessoas desistiram das vagas de educador social e, conseqüentemente, não poderiam participar da pesquisa. Outra pretendente à posição de educadora social informou que não gostaria de continuar participando da pesquisa, sendo-lhe assegurada desde o início a possibilidade de desistência da participação da pesquisa sem qualquer comprometimento em relação ao vínculo de contratação como educadora social. Desta forma, a presente investigação contou com duas pessoas selecionadas para ocupação do cargo de educador social e que se efetivaram em diferentes casas de acolhimento na cidade do Recife.

Em seguida, foi realizado um novo encontro individual e presencial com os dois interessados em participar da pesquisa, Camélia e Lupino. Neste encontro, os objetivos da pesquisa foram novamente explicados junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma vez o TCLE tendo sido assinado, passou-se a agendar os dias e horários convenientes para os participantes e a pesquisadora para a realização da primeira entrevista.

Para o Passo 2, em que houve a realização propriamente dita da pesquisa com aqueles que se interessaram em participar, seguimos as etapas que serão descritas a seguir:

a) **Etapa 1:** esse encontro com o participante ocorreu em fevereiro de 2020 na Gerência de Alta Complexidade do Recife (GEPAC), local escolhido pelos participantes para terem a primeira entrevista com a pesquisadora. Ocorreu individualmente com cada um deles em horário combinado e em uma sala disponibilizada para a pesquisa. Nosso objetivo com essa primeira entrevista foi

conhecer parte da trajetória profissional e pessoal do educador social até aquele momento e compreender como ele imaginava a realização dos cuidados às crianças e adolescentes no novo emprego. Dessa forma, pedimos que o participante falasse sobre como ele escolheu participar da seleção simplificada para o trabalho de educador social, que contasse sobre outras experiências de trabalhos anteriores e que falasse também sobre como ele imaginava que seria a rotina, os problemas, os desafios, as diversões, dentre outras perguntas, como o porquê da escolha em se candidatar para a vaga de educador social. A partir das respostas dos participantes, foi possível começar a lançar gatilhos para construção dos *loops* imaginativos na situação de pesquisa sobre o ato de educar na casa de acolhimento.

b) **Etapa 2:** Esse encontro com os participantes teve o objetivo de compreender como eles estavam naquele início de trabalho, suas percepções, primeiras impressões, adaptações etc. Após a entrevista, houve a entrega da Caixa de Surpresas (Moutinho; Melo; Marques-Laurendon, 2020), com o objetivo de permitir a construção simbólica verbal e imagética, diversificando a qualidade das trocas realizadas e ampliando a possibilidade de captura do processo e do conteúdo do que foi imaginado. Na ocasião da entrega, os participantes receberam uma caixa previamente elaborada pela pesquisadora, constituída por papéis, lápis colorido, tesoura sem ponta, hidrocor, adesivos e cola. Foi dada a seguinte instrução: “Você pode usar livremente o que quiser da caixa, fazer sozinho ou acompanhado e o que fizer será mostrado em nosso último encontro. Esta caixa não será devolvida para mim, vou fotografar o que você fizer e a caixa ficará com você. A pergunta norteadora é – ‘Como você imagina seu trabalho como educador social de casa de acolhimento?’”

c) **Etapa 3:** A pesquisadora teve um contato inicial com os vídeos, cedidos pelo NINAPI/UFRPE, que tratavam de cenas de rotina de casa de acolhimento e da vivência de educadores na relação com os acolhidos, com o objetivo de assisti-los por inteiro. As filmagens cedidas ocorreram em outra instituição de acolhimento, com outros educadores sociais, que tiveram suas imagens preservadas, bem como os rostos das crianças, após edição realizada pelo profissional contratado pela pesquisadora. Posteriormente, através do profissional de edição de vídeo, cada vídeo foi editado e transformado em um vídeo mais curto, com duração de 2 minutos. O critério adotado para edição de cada vídeo foi preservar cenas das principais rotinas do educador social dentro da casa de acolhimento. Tais rotinas são comuns para qualquer casa de acolhimento da cidade do Recife que acolha crianças e adolescentes. Ao final, foram selecionadas quatro situações

que se referem a (a) alimentação, (b) momento livre, (c) banho e (d) brincadeiras, perfazendo um total de 8 minutos de vídeo.

Finalizada esta etapa do procedimento dedicada à edição e seleção dos vídeos, o encontro com os participantes pôde ser realizado, com o objetivo de que os participantes falassem sobre as imagens a partir do que eles imaginavam que deveria acontecer nas diferentes situações. Devido à pandemia do COVID-19, chamado de Sars-Cov-2 (Coronavírus), decretadas no Brasil oficialmente em março de 2020, as casas de acolhimento não puderam mais receber de forma presencial a visita da pesquisadora por uma questão de segurança e saúde. Com isso, foi acordado com os educadores sociais que as entrevistas continuariam através da plataforma *Google Meet*. Uma vez confirmada a informação do acesso dos participantes à internet e do recurso tecnológico a ser usado – celular e/ou computador, as demais entrevistas seguiram neste novo formato.

Apesar da necessidade de adaptação que a pesquisa precisou passar devido a pandemia da COVID-19, nenhuma outra alteração foi necessária além da já mencionada. A entrevistadora entrou em contato com os participantes, que se dispuseram a realizar as entrevistas *on-line* em ambientes que fossem reconhecidos por eles como confortáveis e silenciosos, de modo que ficassem cômodos para a participação nas entrevistas. Após a confirmação deles, a pesquisadora explicou que as entrevistas que ocorreriam através da plataforma digital seriam gravadas, havendo assim, a necessidade de uma nova autorização por parte dos participantes para realizar a gravação.

No ano de 2020, com o aumento progressivo de contaminados e mortos no estado de Pernambuco e em todo território Nacional, a pesquisadora se manteve atenta para o caso de precisar parar as entrevistas em respeito ao momento delicado que todos estavam vivendo. Contudo, os participantes expuseram o desejo de continuar com os encontros semanais adaptados para o formato *on-line*, e assim, formalizaram a continuidade da participação neste estudo que seguiu o procedimento estabelecido.

Neste momento da pesquisa, com os vídeos já editados e os acordos para execução da pesquisa de forma remota estabelecidos, foi marcada a entrevista *on-line* no dia 20 de maio de 2020. Este encontro ocorreu da seguinte forma: a pesquisadora apresentou os vídeos e fez as perguntas após apresentar cada vídeo. Eles viam os vídeos através do compartilhamento no *Google Meet*, a pesquisadora esperava que eles vissem e, então, fazia as perguntas em seguida. Depois, passava ao segundo vídeo e fazia mais perguntas e assim por diante. A instrução dada antes de passar o primeiro vídeo foi: “agora você vai assistir um vídeo que retrata a cena de uma rotina na

casa de acolhimento. Na abertura do vídeo, será mostrado qual é a rotina. Gostaria que você assistisse ao que acontece na cena e depois vamos conversar a respeito”. Em seguida, a cada vídeo mostrado, foi-lhes perguntado sobre como eles imaginavam que deveriam proceder nas diferentes situações de rotina em que os vídeos apresentavam e o que eles achavam sobre os cuidados prestados pelos diferentes educadores sociais que apareceram no vídeo.

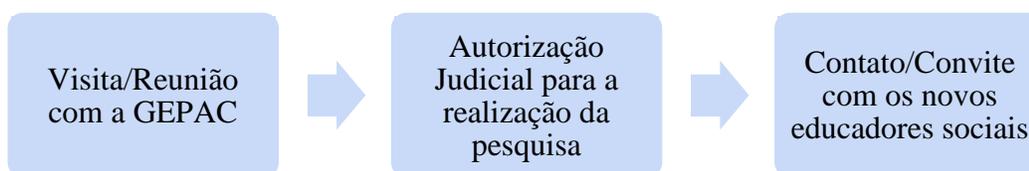
d) **Etapa 4:** Esse encontro, ocorrido uma semana depois em relação ao antecedente, representava que os educadores sociais já estavam há 14 semanas trabalhando na casa de acolhimento. Sabendo disto, o roteiro da entrevista teve como foco a pergunta: "Como você imagina seu futuro enquanto educador social desta casa de acolhimento? Como tem sido essa experiência na casa de acolhimento?". Aqui se retoma o que diz Valsiner (2014), que coloca o significado afetivo no centro do processo da imaginação. Para ele, frente à impactação emocional, o indivíduo pode tirar amarras sociais do dever fazer, dos roteiros pré-estabelecidos e se colocar numa condição de maior expansão da imaginação, criando e re(criando) possibilidades no presente e no futuro.

e) **Etapa 5:** Esse encontro, ocorrido na semana seguinte ao encontro anterior, foi destinado para conhecer, ao longo do processo de construção sgnica manual, a produção realizada com a caixa de surpresas entregue no encontro da etapa 2. Na entrevista realizada com os participantes, perguntou-se sobre as produções realizadas e como elas se relacionam ao que tinham imaginado sobre a experiência de ser educador social.

6.5 SÍNTESE DA CONSTRUÇÃO DE DADOS

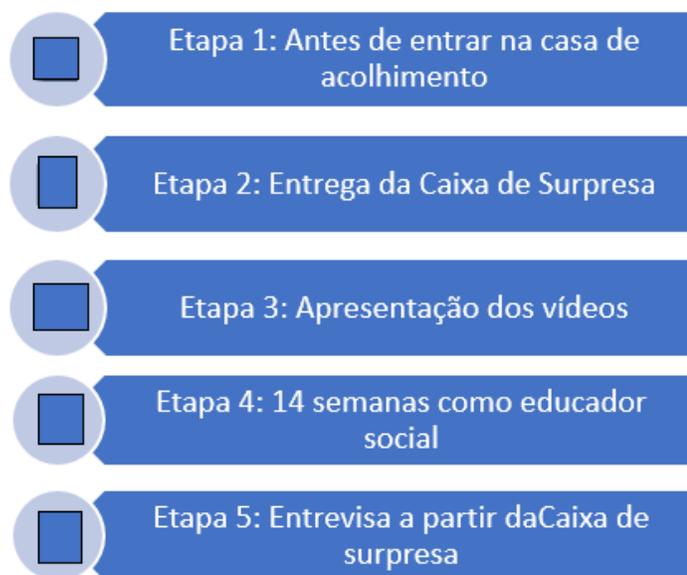
Foram elaborados dois quadros para ajudar o leitor a conhecer nossa proposta de investigação para nosso estudo:

Quadro 1 – Síntese da construção de dados – Passo 1



Fonte: a autora (2023)

Quadro 2 – Síntese da construção de dados – Passo 2



Fonte: a autora (2023)

6.6 CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES

Nesta seção, falaremos mais especificamente sobre cada uma das instituições em que cada trabalhador participante, Camélia e Lupino, iniciou suas atividades laborais. Em linhas gerais, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ), a Secretaria Executiva de Assistência Social (SEASS) e a Gerência de Proteção Social Especial de Alta Complexidade (GEPAC), há 153 crianças e adolescentes em Casas de Acolhimento no Estado de Pernambuco e 102 educadores sociais. As instituições que serão apresentadas a seguir são de acolhimento institucional pública, ou seja, fazem parte de um serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social, mantido pelo Governo Federal.

6.6.1 Casa de acolhimento Florescer

A casa de acolhimento de codinome Florescer fica localizada em um bairro da zona norte da cidade do Recife. Sua estrutura é de uma casa e é composta por dois dormitórios, equipados por beliches; uma cozinha, equipada com fogão, geladeira e materiais de cozinha (panelas, pratos, talheres); uma sala de tv, com um sofá e uma televisão; três banheiros, duas salas administrativas

e uma lavanderia. A equipe é formada por uma coordenadora, dois assistentes sociais, duas psicólogas, duas pedagogas, dois auxiliares de serviços gerais, 20 educadores sociais, dois auxiliares de lavanderia, duas cozinheiras e um porteiro. Na ocasião da coleta de dados, entre fevereiro e maio de 2020, a casa de acolhimento tinha 31 crianças e adolescentes.

A rotina dos educadores sociais envolve chegar à casa de acolhimento às 7 h, para trocar de plantão com o educador anterior. Ao início das atividades do dia, às 6 h, acordam crianças e adolescentes que estudam pela manhã e os orientam para tomarem banho e tomarem o café da manhã para, em seguida, tomarem o transporte disponibilizado para a instituição e dedicado a levá-las à escola. Enquanto as crianças e adolescentes estão na escola, os educadores sociais se ocupam dos cuidados às crianças e adolescentes que, por algum motivo, não estão na escola (*e.g.*: adoecimentos ou suspensões escolares) e, também, das crianças e adolescentes que estudam no outro turno.

Ao meio-dia, os educadores auxiliam as crianças/adolescentes para o almoço, com organização de filas, dão o alimento para aqueles que não conseguem comer só, instruem no comportamento à mesa etc. Após esse momento, os educadores ajudam as crianças que fazem soneca a tarde. Em seguida, os educadores se engajam nas atividades livres com as crianças e adolescentes, que podem variar entre assistir filmes, brincadeiras (guiadas pelos educadores ou espontâneas) nos espaços livres, receber visitas familiares ou voluntários. À noite, os educadores auxiliam no jantar, que ocorre por volta das 19 h. A partir das 20:30 h já começam a programação de colocá-los para dormir, envolvendo dar banho, escovar os dentes e conduzir para o dormitório. Algumas crianças e adolescentes têm dificuldade para dormir. Os educadores apoiam esse momento com contação de história, cantar músicas ou abraçar até a criança dormir.

6.6.2 Casa de acolhimento Morada

A casa de acolhimento, aqui nomeada por Morada, localiza-se em um bairro na zona norte do Recife. Sua estrutura é de uma casa composta por com piso térreo e primeiro andar. No piso térreo, há uma cozinha, um refeitório, uma garagem, um salão amplo para brincadeiras e dois quartos para crianças dormirem. O 1º andar possui dois quartos para os adolescentes dormirem e dois banheiros.

A rotina dentro da casa de acolhimento envolve um padrão parecido com a casa de acolhimento Florescer: as crianças e adolescentes que estudam pela manhã acordam às 6h da manhã para se organizarem para a escola. Almoçam entre 11:30h e 12h. O que estudam à tarde, organizam-se para a saída da escola. Os educadores sociais auxiliam as crianças e os adolescentes nas tarefas escolares ao longo do dia. Diferentemente da Florescer, na Morada há saídas e passeios externos com alguns adolescentes, quando viável e autorizado, para *shoppings* e praças. Esses passeios dependem de algumas variáveis, como disponibilidade do transporte, comportamento dos acolhidos etc.

A equipe da Morada é composta por: dois assistentes sociais, dois psicólogos, duas pedagogas, um técnico de enfermagem, dois auxiliares de lavanderia, um auxiliar administrativo, um técnico em gestão social e 22 educadores sociais. Na ocasião da coleta de dados, realizada entre fevereiro a maio de 2020, a casa de acolhimento acolhia 39 crianças e adolescentes.

7 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE

Para a construção interpretativa dos resultados e análise, lembramos que, em acordo com o pensamento de Zittoun e colaboradores (*e.g.*: Zittoun; Cerchia, 2013), o ato de imaginar é descrito como ocorrendo em um *loop*. Este *loop*, por sua vez, é constituído por processos inter e intrapsicológicos, semiótico-culturais e históricos relacionais, a saber: Generalização, Temporalidade, Implausibilidade/Plausibilidade, Gatilhos, Recursos e Resultados. Estes processos foram utilizados como lentes que permitiram interpretar o ato de imaginar dos participantes. Como forma de ajudar o leitor na lembrança destas categorias constitutivas do *loop*, antes apresentadas na fundamentação teórica, construímos um quadro e rerepresentamos o modelo do *loop*:

Quadro 3 – Categorias analíticas desenvolvidas a partir dos estudos de Zittoun e Cerchia (2013), Zittoun e Gillespie (2016), Zittoun e Glaveanu (2018) e Zittoun (2020)

<p>Temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A imaginação pode ser sobre o passado, o futuro ou algum presente alternativo.” (ZITTOUN, 2020, p.6, tradução nossa).
<p>Generalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pode-se imaginar o sabor do café (muito concreto) ou um mundo melhor (muito geral e provavelmente abstrato ou difuso).” (ZITTOUN, 2020, p.6, tradução nossa).
<p>Plausibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A imaginação pode ser considerada em um determinado cenário ou mesmo em um ambiente específico, como plausível ou não plausível, o que muitas vezes pode ser reconhecido ou condenado socialmente” (ZITTOUN, 2020, p.7, tradução nossa).

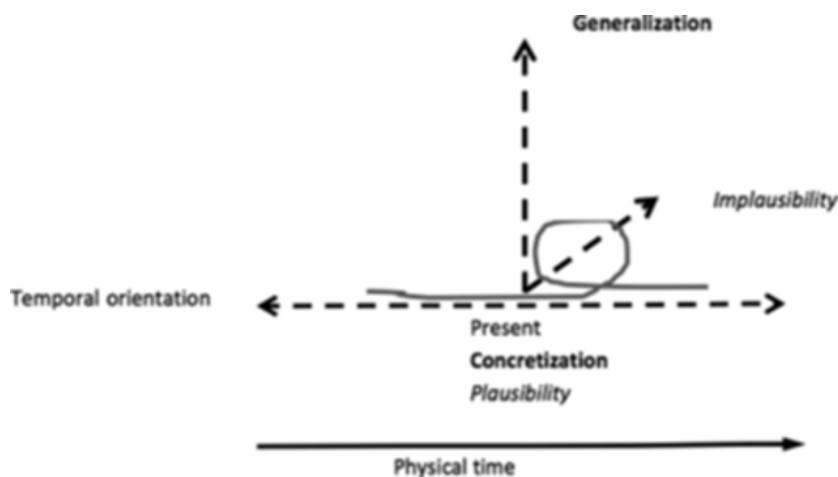
Fonte: a autora (2023)

Quadro 4 – Categorias analíticas desenvolvidas a partir dos estudos de Zittoun e Cerchia (2013), Zittoun e Gillespie (2016), Zittoun e Glaveanu (2018) e Zittoun (2020)

Gatilhos
<ul style="list-style-type: none"> • "A imaginação pode ser descrita como sendo geralmente desencadeada por alguns acontecimentos – tédio, suspensão da ação, ruptura vivenciada, etc." (ZITTOUN, 2020, p. 7, tradução nossa).
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • "A imaginação pode ser alimentada ou apoiada por uma ampla gama de materiais utilizados como recursos (experiências pessoais, artefatos culturais, comunicação com os outros, representações sociais, imaginários geográficos, etc.)" (ZITTOUN, 2020, p. 7, tradução nossa).
Resultados
<ul style="list-style-type: none"> • “Os resultados da imaginação podem ser muito pessoais – podem levar a uma nova ação ou mudar a trajetória de vida de alguém, ou podem ser sociais – se são compartilhados, conduzidos por outros, levam à revolução, grande inovação, mobilidade". (ZITTOUN, 2020, p.8, tradução nossa).

Fonte: a autora (2023)

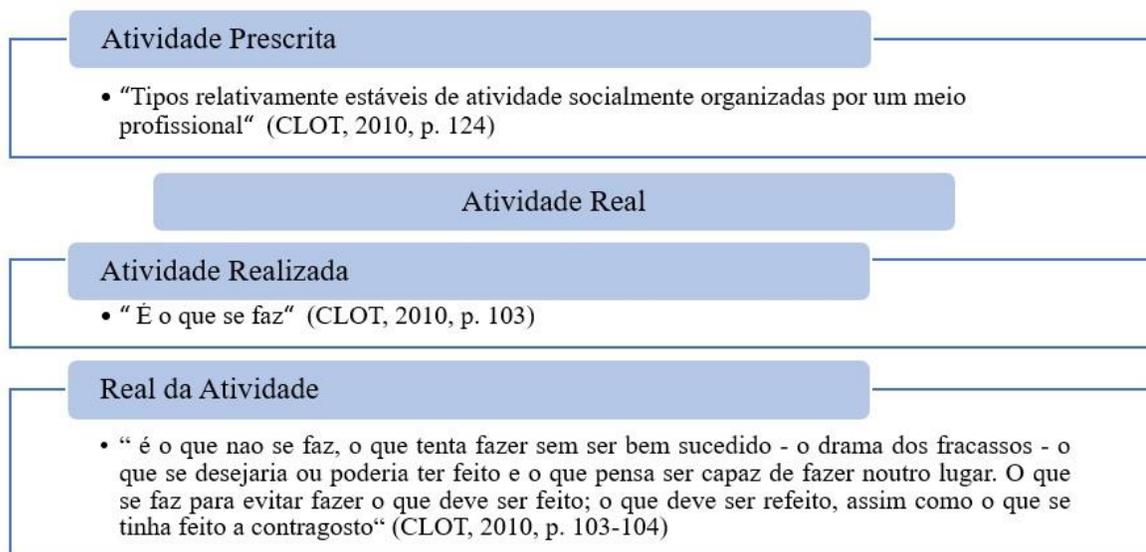
Figura 4 – Representação gráfica do *Loop*



Fonte: Zittoun (2018)

Nossa análise contou também com os conceitos explorados desenvolvidos por Yves Clot (2006, 2010) acerca da *atividade prescrita*, *atividade realizada e real da atividade*, conforme sintetizado no Quadro 4:

Quadro 5 – Categorias analíticas desenvolvidas a partir dos estudos de Yves Clot (2010)



Fonte: a autora (2023)

Tendo sido feita esta rerepresentação dos conceitos, destacamos que estes serão tomados como categorias analíticas com as quais faremos a interpretação dos registros realizados nesta investigação. A produção simbólica – verbal e imagética – a respeito da tríade atividade prescrita, atividade imaginada e atividade real pelos educadores sociais ao longo do tempo e na relação pesquisadora-participante será tomada como unidade de análise desta investigação.

Foram produzidos episódios imaginativos e estes foram demarcados a partir da identificação do *loop*, ou seja, do desacoplamento do aqui-e-agora. Ao todo, foram identificados 48 episódios imaginativos, sendo 28 da participante Camélia e 20 do participante Lupino. Para efeito desta tese, escolhemos alguns episódios para discutirmos na análise sobre as vivências imaginativas relatadas pelos participantes acerca de ações a serem realizadas no futuro. Adicionalmente esclarecemos que, nos fragmentos de entrevistas apresentados a partir do próximo tópico, serão utilizadas as seguintes codificações para facilitar a leitura das transcrições, fundamentadas em Marcuschi (2008):

(()) Comentários do analista

/.../ Transcrição parcial. Corte na produção de alguém

(+) Pausa para cada 0.5 segundo

7.1 ESTUDO DE CASO 1: CAMÉLIA

Nesta seção apresentaremos nossa participante de codinome Camélia e a tríade atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real que ocorreram ao longo de cinco entrevistas, dentre as quais, quatro ocorreram enquanto a educadora estava trabalhando como educadora social e planejando o que seria feito e como seria realizada sua atividade profissional, ou seja, uma ação futura, imaginada também na ocasião da pesquisa e na relação com a pesquisadora, conforme veremos a seguir.

A escolha do codinome Camélia, planta de origem asiática, cujo progresso de plantio se dá especialmente na Itália e em Portugal, ocorreu devido ao significado que a planta tem. Algumas cidades da região Norte de Portugal, como Celorico de Basto e a Vila de Lousada, cultivam Camélias e no mês de março acontece o Festival Internacional de Camélias, onde várias espécies podem ser expostas e apreciadas.

Figura 5 – Camélia



Fonte: Disponível em: <https://revistajardins.pt/camelia-o-segredo-da-sua-cor/>

Já no Brasil, a Camélia foi o símbolo da Confederação Abolicionista (1883), no século XIX. Há relatos de historiadores de que havia no Rio de Janeiro um Quilombo que produzia camélias e ela se tornou uma planta utilizada como senha para fuga de escravos (Estrada, 2005). Envoltiva de beleza, força e representatividade, Camélia foi escolhida como codinome para nossa primeira participante por sua afrodescendência nos reportar à luta negra em favor da abolição e por sua história de força e resistência. Original de família humilde e batalhadora, Camélia nos traz uma história de superação.

7.1.1 Camélia - Entrevista 1

Camélia era uma mulher de 38 anos na época da entrevista, que fez seleção simplificada em 2017 para vaga de educador social de casa de acolhimento e foi chamada através de e-mail enviado para ela no ano de 2020. Ela trabalha em regime de 12 por 36 horas, no turno diurno, com carga horária de 12h prestadas em um dia de trabalho. Camélia tem formação superior, é pedagoga, tem pós-graduações em Psicoclínica Institucional e Educação Especial e tem experiência profissional em creche e escola pública. Atuou por três anos e meio em uma escola pública municipal da cidade do Recife e por um ano e alguns meses em uma creche estadual. Reside com a mãe e um sobrinho, o qual, como ela disse, cria como filho. Declarou seguir a religião espírita. É solteira e disse não poder ter filhos a partir do método de gestação tradicional, por problemas de causas ainda não totalmente investigadas pela participante. Este aspecto de sua história será retomado adiante uma vez que, lembremos, na casa de acolhida se pretende que exista semelhança a um lar e, deste modo, as maternidades e paternidades, como veremos, podem se desenvolver.

A primeira entrevista, na etapa 1 do passo 2, durou 50 minutos e 27 segundos e foi realizada em fevereiro de 2020, na Gerência de Proteção Social Especial de Alta Complexidade (GEPAC). Essa entrevista teve como objetivo conhecer informações sociodemográficas da participante e começar a provocá-la quanto ao que imaginava sobre como seria o trabalho, sobre como seria a casa de acolhimento em que iria ficar etc. Destaca-se que Camélia ainda não tinha realizado atividades na casa de acolhida, então, para fins desta análise, neste momento temos o imaginado por Camélia frente ao prescrito pela GEPAC e ainda não temos o realizado, conforme será exibido na continuidade do texto. Ainda a este respeito, serão apresentados cinco fragmentos de entrevistas,

nos quais Camélia fala sobre como imagina que será o trabalho como educadora social e sobre as crianças e adolescentes que estarão na casa de acolhimento.

Após serem feitas as perguntas do questionário sociodemográfico (apêndice B), foram iniciadas as perguntas sobre como ela imaginava que seria seu trabalho e Camélia logo respondeu:

Fragmento 1

***Pesquisadora:** Como você se imagina no trabalho como educadora social?*

***Camélia:** Eu sou professora, atuo como professora. Eu na verdade já trabalho com um público especial, por conta de ser professora, já trabalhei com creche, então assim (+) não sou muito leiga no assunto, né? Não tenho uma visão muito, é, como, sonhadora da situação. Sou muito realista, porque trabalho em comunidades parecidas de crianças abusadas, então assim, não vai me assustar tanto, porque eu trabalhava dentro das comunidades.*

A partir do trecho destacado, podemos perceber que Camélia ressalta que sabe que não será um local fácil de trabalhar, antecipando que uma das situações que as crianças podem ter vivenciado até chegarem lá é a questão do abuso sexual. Esse conteúdo ratifica as questões contextuais e sociais do índice de violência sexual no Brasil. Em 2020 foram 60.926 registros de violência sexual no Brasil, sendo 16.047 de estupro e 44.879 de estupro de vulnerável, provenientes dos boletins de ocorrência lavrados pelas Polícias Cíveis (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020). A ruptura é provocada em Camélia ao ser perguntada no aqui e agora sobre como imagina algo ainda não vivenciado por ela. A partir de então, o *loop* de Camélia acontece, ou seja, o deslocamento da experiência proximal em uma experiência distal, ultrapassando a barreira do limite do tempo presente, para então, ela construir um cenário nutrido de fatores culturais ancorados cotidianamente pela sua história pessoal e social no país. Dessa maneira, quando Camélia se desloca do aqui e agora para o tempo futuro, ela cria como um cenário de generalidade para crianças abusadas e sofridas. O plausível, em sua imaginação, que ela toma como certo de encontrar, são as crianças advindas de contextos e histórias sofridas.

Destacamos agora o fragmento 2, no qual Camélia foi perguntada sobre como ela imaginava sobre o público infante juvenil no qual encontraria na casa de acolhimento.

Fragmento 2

***Pesquisadora:** Como você imagina que serão as crianças e adolescentes que estarão na casa de acolhimento?*

***Camélia:** crianças abusadas, crianças que são criadas dentro de tráfico, crianças que são ensinadas a ser prostituídas, que são vendidas, que são molestadas economicamente, psicologicamente, socialmente (+) essa é a minha realidade há mais de 15 anos.*

O *loop* de Camélia toma a generalidade e a plausibilidade de um cenário de crianças abusadas, de contextos de prostituição e tráfico de drogas. Sua imaginação é nutrida de sua história enquanto professora em escolas da comunidade, pois, ao se deslocar da experiência proximal e se lançar na experiência distal, Camélia rememora uma experiência vivida quando foi professora. É como se Camélia vivesse de novo aquela situação, ao relatar para a pesquisadora, e revisita o tempo passado atribuindo novos significados à experiência vivida no hoje, no aqui e agora e isso constitui a forma de projetar o que ainda viveria como educadora social. A imaginação de Camélia é uma excursão de experiências proximais e distais, nutrida pelos valores e significados sociais que ela carrega na própria história. Veremos mais a partir do fragmento selecionado abaixo:

Fragmento 3

***Pesquisadora:** Como você imagina que será para você lidar com os acolhidos?*

***Camélia:** quando você vê uma criança ou um adolescente, você precisa ver o contexto, você não pode comparar as situações, eu nunca vou poder comparar o que eu dei para o meu filho, o que eu consegui dar pro meu filho com o que, com o público que tem lá, que às vezes, às vezes não, muitas vezes eu vou precisar tirar do meu bolso, pra que ele chegue até mim com um chinelo, muitas vezes eu vou ter que dar o meu lanche, posso ficar com fome mas mas eu sei que eu tenho dinheiro pra comer, eles não, é diferente a realidade.*

Camélia vem construindo, através do *loop* imaginativo, um cenário sobre como visualiza que será o trabalho como educadora social e sobre as crianças e adolescentes que lá estarão. A partir de então, ela antecipa possibilidades do que fará enquanto educadora social: tirar dinheiro do próprio bolso e dar o próprio lanche. Essa situação de vulnerabilidade e vitimização de crianças/adolescentes, que nutre a imaginação de Camélia, consolida-se na historização da pobreza, que contribui para a precarização e deterioração das relações afetivas e parentais, sem falar nos pequenos espaços, com pouca ou nenhuma privacidade, falta de alimentos e problemas econômicos que acabam gerando situações estressantes, abusivas e de extrema negligência, resultando em danos importantes ao desenvolvimento das crianças e adolescentes vulneráveis.

Fragmento 4

Entrevistadora: O que você imagina que fará seu trabalho?

Camélia: “Vou contar a minha história, dizendo que eu nasci em um bairro igual o deles, tive uma vida parecida com a deles, meu pai era alcoólatra, minha mãe apanhou muito e que eu também poderia usar a mesma desculpa que eles pra não estudar, pra roubar, pra me prostituir, pra me drogar, mas eu só usei uma: estudar.

Ainda sobre como imagina que fará na casa de acolhimento, Camélia diz:

Fragmento 5

Camélia: Eu sou periférica, negra, mulher, gorda, eu poderia ser um deles, mas não fui né? Então é como se eu dissesse assim vem pro meu lado, vamo pro meu lado.

Aqui acompanhamos o imaginar de Camélia acontecendo ao ser perguntada sobre situações em que ainda não viveu no contexto de casa de acolhimento como educadora social. É uma mobilidade simbólica que Camélia faz ao se conduzir, pela imaginação, para cenários que ela pode prever que irá viver. O que ocorre nas falas de Camélia é um desacoplamento do tempo presente, do aqui-e-agora, da zona de experiência proximal. Consequentemente, ela pode (re)visitar o passado e “viver” o futuro - ao trazer as características das crianças e adolescentes que estarão na casa. Tudo isso ocorrendo através da irreversibilidade do tempo, que permite Camélia transitar pela zona de experiência distal, na compreensão sobre imaginação que antes dissemos nos estudos de Zittoun e colaboradores (e.g.: Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016a, Zittoun; Glaveanu, 2018).

O contexto de vida de Camélia a norteia em ações que ela sustenta como necessárias para o trabalho: “Sei o que é ser pobre, não tive uma vida fácil. Eu e minha mãe sofremos na mão do meu pai. Coloquei na cabeça que precisava estudar”. O loop de Camélia permite que ela transcenda os contextos mais imediatos, relembre o passado e explore o que poderia ser. Ela constrói uma forma de ação em que “estudar” se torna a saída que funcionou em sua história e também poderá funcionar na dos acolhidos.

Faremos agora um comparativo entre o que imagina Camélia e o que é atividade prescrita para o educador social na casa de acolhida, adicionando, em seguida, uma interpretação que tangencia estes dois aspectos que nos dispusemos a esclarecer nesta tese. Como veremos no Quadro 6, a atividade prescrita se refere a tudo aquilo que foi definido antecipadamente pela instituição e

apresentado para Camélia realizar. Estas orientações foram apresentadas na reunião na Gerência de Alta Complexidade (GEPAC) em novembro de 2019, quando os pretendentes às vagas de educador social foram convocados, em momento antecedente à entrevista (ver mais no tópico 6.4 desta tese). Camélia, portanto, tinha acabado de ser orientada sobre o que fazer na casa de acolhida. Quando convocada a imaginar sobre seu trabalho na casa de acolhimento, destacando sobre com quem ela iria lidar e o que iria fazer, ela imagina um contexto de crianças abusadas e vulneráveis, em que será necessário que ela ajude financeiramente, mas, também, que através da sua história pessoal falada aos acolhidos, ela possa contribuir para que eles escolham o bom caminho.

Quadro 6 – Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Imaginada observadas na entrevista 1 com Camélia

Atividade Prescrita	Atividade Imaginada
<p>Desenvolver atividades de cuidados básicos essenciais para a vida diária e instrumentais de autonomia e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas; desenvolver atividades para o acolhimento, proteção integral e promoção da autonomia e autoestima dos usuários (prestar auxílio aos acolhidos para o fortalecimento da autoestima); atuar na recepção dos usuários possibilitando uma ambiência acolhedora; identificar as necessidades e demandas dos usuários; apoiar os usuários no planejamento e organização de sua rotina diária; apoiar e monitorar os cuidados com a moradia, como organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos (organizar o ambiente adequado aos acolhidos - objetos pessoais: roupas, calçados, material de higiene pessoal, medicamentos, material escolar entre outros).</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento 2: "crianças abusadas, crianças que são criadas dentro de tráfico, crianças que são ensinadas a ser prostituídas, que são vendidas, que são molestadas economicamente, psicologicamente, socialmente".</p> <p>Fragmento 3: "muitas vezes eu vou precisar tirar do meu bolso, pra que ele chegue até mim com um chinelo, muitas vezes eu vou ter que dar o meu lanche, posso ficar com fome, mas mas eu sei que eu tenho dinheiro pra comer, eles não, é diferente a realidade".</p> <p>Fragmento 4: ``Vou contar a minha história (...) e que eu também poderia usar a mesma desculpa que eles pra não estudar, pra roubar, pra me prostituir, pra me drogar, mas eu só usei uma: estudar ``</p> <p>Fragmento 5: `/.../é como se eu dissesse assim vem pro meu lado (+) vamo pro meu lado``.</p>

Fonte: A autora (2022)

A partir do Quadro 6 acima, já vemos algumas digressões ocorrendo, porque, na atividade prescrita, Camélia tem uma orientação generalizada, ou seja, um conjunto de instruções generalistas, não específicas do que tem que ser feito, como promoção da autonomia e autoestima dos usuários. Não há um detalhamento sobre como fazer isso. Através da ruptura que a

pesquisadora constrói por meio das entrevistas, Camélia expande a experiência através do *loop* da imaginação e presume formas mais detalhadas de como imagina que deva fazer, como imaginar contar sobre a própria história. Camélia, portanto, faz um movimento inovador, em que cria uma rotina de atuação junto às crianças e adolescentes da casa de acolhida em que ela vai atuar.

O trabalho prescrito foi apresentado em forma de slide para Camélia, mas ele é impreciso, pois não explora em detalhamento as formas possíveis de serem realizadas. Diante da apresentação do trabalho prescrito, Camélia imagina o trabalho a ser realizado, criando uma espécie de antecipação de ações que vislumbra serem parte de seu trabalho como educadora social. Entende-se que Camélia cria uma precisão para o trabalho prescrito ao imaginar o que vai realizar lá, pois ela constrói um cenário com rotina com as pessoas nas quais ela vai lidar. Toma-se como exemplo, o trabalho prescrito “Desenvolver atividades de autonomia”. O trabalho imaginado, para Camélia, parece trazer o exercício do fortalecimento da autonomia, quando ela diz que é necessário estudar. Ou seja, Camélia traz uma exatidão ao trabalho imaginado que o prescrito não tem.

A identificação com a história imaginada das crianças e adolescentes que estarão na casa de acolhimento faz Camélia se sentir preparada para o trabalho e organizada no que fazer para ajudar. No que tange o real da atividade de Camélia, embora ela não tenha feito a atividade em si como educadora social na casa de acolhimento, entendemos que o ato de imaginar já a coloca em um leque de possibilidades e impossibilidades, que constituem o real da atividade. Ela traz, na entrevista, que é como um “*sonho ou uma missão contribuir na vida das crianças e adolescentes que estarão lá*”. Para Clot (2006), “o sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz” (p. 105).

7.1.2 Camélia - Entrevista 2

Na segunda entrevista, que ocorreu uma semana após o início dos trabalhos de Camélia na casa de acolhida, ela contou como foi o ingresso e esta primeira semana de experiência profissional como educadora social. A entrevista durou 58 minutos e 07 segundos e aconteceu de forma presencial em uma sala reservada na casa de acolhimento Florescer. A sala ficava localizada ao fundo da casa de acolhimento e é usualmente utilizada para atividades pedagógicas com as crianças. Conforme acordado com Camélia, a entrevista ocorreu em um horário em que, segundo

descreveu, sua ausência parcial durante o tempo da entrevista não seria prejudicial às atividades na casa, sendo este momento de entrevista apoiado por toda equipe da Florescer.

Serão apresentados seis fragmentos de entrevistas, nos quais Camélia fala sobre a atividade realizada na primeira semana de trabalho como educadora social e sobre como imaginava que faria dali em diante e se houveram surpresas ao longo dessa semana.

Fragmento 6

***Entrevistadora:** Como foi essa primeira semana de trabalho?*

***Camélia:** Eu angustio muitas vezes, às vezes eu perco o sono porque você quer proteger né? As possibilidades são tão mínimas, e as vezes o mínimo é você, o mínimo de você às vezes falar assim: “Não se come de boca aberta, primeiro que você pode se engasgar, depois porque é falta de educação”. Isso é um mínimo pra um ser humano que não recebeu nada na vida, afeto mesmo, é muito complicado eu, eu fico muito, sabe?*

Em seguida, Camélia foi perguntada se haveria alguma busca dela para ajudar no trabalho, conforme trazido no fragmento a seguir:

Fragmento 7

***Entrevistadora:** Você tem buscado algo que te ajude no trabalho?*

***Camélia:** Assistir, é, ter experiência de vida. Experiência de vida porque senão eu taria muito amarga, mas no meu trabalho eu vejo os meninos pela situação deles, não é porque fulano age daquele jeito que ele é mal educado, mas fulano age daquele jeito porque ele tem um contexto e ele é consequência daquele contexto, e eu preciso trabalhar, não posso trabalhar o contexto, mas eu posso trabalhar ele.*

Os fragmentos 6 e 7 ilustram as primeiras buscas para conhecer a atividade realizada e, assim, poder compará-la à atividade prescrita e imaginada. Ao se voltar ao que fora vivido e realizado, Camélia fala de sua “perda de sono” ao tentar proteger e educar o ser humano que não recebeu nada na vida. No real da atividade desta semana de trabalho, como prevê Clot (2010), ela constrói de forma singular maneiras de dar conta das variabilidades possíveis. No trato com as crianças, por exemplo, ela encontra “o fulano” que age “daquele jeito”, supostamente indevido, e que ela precisa “trabalhar ele”. Se no deslocamento do aqui-e-agora que fez na semana anterior e imaginou lidar com crianças fragilizadas e vítimas de violências diversas, agora ela começa a reconhecer as características das crianças e o que elas exigem dela. O real da atividade se apresenta e ela então realiza as primeiras atividades na casa de acolhimento.

Seguindo a entrevista vemos, nos fragmentos 8 e 9, que Camélia nos traz o real da atividade em que ela parece se sentir impelida a fazer uma intervenção financeira, com recursos próprios, para as crianças e adolescentes da casa de acolhimento.

Fragmento 8

***Pesquisadora:** Como tem sido seu trabalho aqui na casa de acolhimento?*

***Camélia:** Eu tento fazer o meu melhor, eu tive alguns professores que me marcaram, né? Então, como eu tive alguns que odiei até hoje. Eu tento ser essa pessoa na vida dessas crianças, principalmente porque só trabalho com crianças com risco social. Eu gosto de trabalhar com crianças com risco social mesmo, mas é um desgaste emocional, eu sei que é desgaste emocional, mas eu me sinto bem fazendo isso, eu não me preocupo às vezes de gastar meu dinheiro se for preciso. Eu tenho consciência, você passa horas pensando como é que eu vou fazer isso para aquela criança, sem gastar tanto, porque eu preciso pagar minhas contas, né? E o salário é meu, é uma troca de mão de obra por uma gratificação, né? E o estado não te dá tanto.*

O fragmento 9, a seguir, oportuniza-nos uma interpretação sobre como Camélia parecia, nesta segunda semana de trabalho, ter começado a imaginar sua posição de educadora social, claramente vinculada à imagem de mãe. Como dissemos antes, ela segue na construção de identidade profissional de educadora social.

Fragmento 9

***Pesquisadora:** Como você entende a função do educador social na casa de acolhimento?*

***Camélia:** Materno-educador, na função. Materno, não só no sentido mãe, né? Porque mãe não é só aquela apenas que gera, mas no sentido do cuidar, dos proventos da alimentação, do crescer e do educar, no sentido dos princípios mesmo, do dizer “olha é assim, não é”, porque dentro da sociedade familiar é isso que acontece e, por algum motivo, no meio do caminho, isso perdeu deles, pra eles isso foi perdido, por algum motivo, que aqui a gente não vai perguntar, mas que a gente tenta suprir em algum momento, até, entre aspas, a punição, quando a gente chama a atenção, que é o que a parte materno-educador faz.*

Aqui queremos refletir sobre o real da atividade de Camélia, pois ela vem desde a entrevista 1 imaginando que irá encontrar um contexto de crianças vulneráveis. Quando consideramos o real da atividade que ela pode ter vivido durante essa primeira semana de trabalho, ou seja, as realizações que ela possa ter feito e o que ela possa não ter feito, anunciam que ela identifica um conjunto de carências que a faz imaginar uma ação de proteção em relação aos acolhidos. Visto que desde a entrevista 1, quando diz: “muitas vezes eu vou precisar tirar do meu bolso”, a partir da

generalização de crianças pobres que encontraria na casa de acolhimento, Camélia na primeira semana de trabalho, diz: “passa horas pensando como é que eu vou fazer isso para aquela criança, mas sem gastar tanto”. Na imaginação de Camélia sobre ser um educador social, ela imagina ser plausível tirar o recurso do próprio bolso em prol dos acolhidos frente a generalidade que constitui o trabalho que ela aprecia com crianças de risco e isso está muito além do prescrito, ou seja, não consta como uma função descrita ao educador social, mas para ela é uma possibilidade simbólica dentro do universo que ela tem a realizar.

Camélia nos aponta sobre o real da sua atividade, que envolve a experiência ambivalente do: “é um desgaste emocional, mas eu me sinto bem fazendo”. Para Clot (2010), o real da atividade se manifesta no modo afetivo nas ações realizadas e não realizadas, ou seja, no lidar de Camélia nas contingências que o contexto lhe traz. O desafio encontra espaço ao tentar minimizar as problemáticas sociais dos acolhidos com o próprio dinheiro, ao ver quanta privação as crianças e adolescentes têm nos aspectos básicos de necessidade. Qualquer pressuposto sobre o que pode acontecer no futuro é a base para o surgimento do novo presente e, dessa maneira, ao imaginar sobre o que deve ser feito, Camélia parece desenvolver o seu próprio futuro como educadora social, pois, apesar de a atividade prescrita existir, a insuficiência na explicitação da tarefa conduz Camélia a uma experiência distal ao imaginar tarefas futuras mesmo diante das contingências e variabilidade exigidas pela situação de trabalho concretamente experienciada por ela no aqui e agora.

Camélia tem mais experiência na casa de acolhimento e, dessa experiência, traz outro elemento que parece constituir o real da sua atividade. Diante das carências e ausências da casa, Camélia diz que o educador social é alguém que precisa exercer o materno. Aquele dinheiro que ela imagina que precisa colocar para ajudar a criança, conforme fragmento 8, em uma espécie de ação protetora, agora generaliza a partir da categoria da maternidade. Para ela, é plausível pensar que ser educadora é assumir a generalidade da mãe, porque o real da atividade tem implicado em um contexto que as faltas estão presentes, como roupa, sapato, escova de cabelo etc. Como diz Clot (2006), ao agir, o trabalhador não lida apenas com a ação executada, mas com todas as demais possibilidades não realizadas e desejadas. Dessa maneira, a atividade imaginada de Camélia lhe proporciona antecipar os caminhos que sua ação deve seguir, explorando oportunidades e expectativas que ultrapassam a atividade prescrita e se relacionam com toda sua história pessoal e contexto social e cultural.

Até esse momento, nessa primeira semana de trabalho na casa de acolhimento, Camélia avança na proposição do materno educador e parece ter que fazer: “*educar, no sentido dos princípios e punição*”. Diante da constatação dela de que os acolhidos não têm roupas e recursos suficientes, ela precisa, então, usar do dinheiro dela para protegê-los, como quando ela anuncia na entrevista 1 e, agora, parece assumir a posição de mãe. Nós entendemos que esse é o real da atividade de Camélia, ao mesmo tempo que, nesse real da atividade, ela constrói uma síntese para a identidade profissional do educador social. A posição institucional que Camélia ocupa é de educador social, nome que consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), e é para esta posição que tem uma descrição prescrita, mas Camélia, neste ato inventivo e imaginativo constituindo o real de sua atividade, adiciona uma qualidade através do adjetivo materno, ou seja, ela expande o substantivo educador, acrescentando um novo significado através do adjetivo materno, que a potencializa transformar o prescrito.

Diante de uma limitação no prescrito que anuncia o que deve ser feito, imaginativamente, quando Camélia fala “materno-educador, na função”, ela vai criando progressivamente um imaginar sobre quem deve ser o educador social. Ela exclui o social (de educador social) e coloca o materno-educador, ou seja, é a primeira proposição da transformação do ato imaginativo dela sobre o real da atividade. Ela imagina e esse imaginar se dá no cotidiano de atividades realizadas e interrompidas, constituindo esse conjunto de prescrito, imaginado e realizado, ao ponto de ela compreender que precisa ser uma materno educadora.

Na dinâmica da irreversibilidade do tempo, ao longo das relações que ela estabelece na casa de acolhimento, aparece uma síntese da dinâmica realizada por Camélia no que se refere a tríade prescrito, imaginado e realizado, que é a identidade profissional que ela constrói, ao mencionar o materno-educadora. Esta identidade repercute em como Camélia age e se posiciona com os acolhidos. Seguindo na continuidade da entrevista, vemos a construção da identidade profissional de Camélia ao dizer: “(...) *Chamo Victor de amor de mamãe, ele parece muito comigo. Não imaginava encontrar um garoto tão igual a mim*”. Como diz Clot (2010), a atividade realizada é uma provocação mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio para ter a oportunidade de vir a realizar o que imagina que deve ser feito. É na atividade imaginada que Camélia explora um conjunto de eventualidades e alternativas para viver o real da sua atividade.

Lembremos que, na descrição que fizemos de Camélia, foi dito que ela tem um impedimento para engravidar, isso se torna importante ser ressaltado, pois entendemos que o real

da atividade é vivenciado por Camélia com a sua subjetividade, ou seja, com elementos que constituem a vivência dela e são trazidos para compor a sua identidade profissional. Para Clot (2010), atividade e subjetividade são inseparáveis e o real se apresenta de um modo afetivo e singular para cada pessoa. Camélia pode, portanto, realizar no trabalho a maternidade que ela não pôde viver até hoje, pois no real da sua atividade, Camélia é responsável por crianças e tem responsabilidades que se assemelham à maternidade, como no exemplo de ela estar sendo requerida a educar moralmente e isso parece afetá-la no que tange a sua maternidade que não pode ser exercida.

Na atividade prescrita, Camélia precisa realizar os cuidados básicos, mas parece que nessa primeira semana de trabalho, Camélia vivenciou situações que precisou ir além do fornecimento dos cuidados básicos, isto é, fornecer os cuidados morais. Ela traz, no imaginar de um educador social, um entendimento que a mãe tanto provê as necessidades básicas, como os cuidados morais. Nesse momento, Camélia não imagina somente o que vai desenvolver futuramente dentro da casa de acolhimento, porém constitui o real da atividade onde ela cotidianamente irá realizar atividades que deem conta do que ela antecipa. Ao que nos parece, o real da atividade inclui uma expansão da atividade prescrita no exercício do que Camélia chama de materno educador. Logo, a transgressão ao prescrito vai ser sociocultural e pessoal de cada educador social, pois, como vimos em Camélia, ela rompe com o prescrito a partir do imaginado diante do que ela tem como real da atividade.

Vejam como Camélia segue na continuidade de construir essa identidade profissional agora nos fragmentos 10 e 11:

Fragmento 10

Entrevistadora: Como tem sido a rotina diária do teu trabalho de educadora social?

Camélia: Eu pergunto: 'Já comeu Fulano? Antônio, deixa eu ver teu pé como é que tá, Antônio, calça a sandália você tá com o pé machucado, pra não infeccionar'.

Fragmento 11

Camélia: A gente sempre conversa, 'o que é que tu precisas fazer pra sair daqui? Você sabe. Então você precisa buscar isso. Porque pensa, se tu em casa, o que é melhor? Sentir o cheirinho da tua casa e tá dormindo com gente da tua casa (+) eu até brinquei, foi hoje, eu disse, 'eita, num é melhor sentir o pum do irmão, do que sentir o pum de fulaninho?', aí riram, né? Porque mesmo que o educador tente de todas as

formas dar, entre aspas, o sentido de casa, mas não é a casa, você não consegue se ver no outro, né? no rosto, na fisionomia, nos aspectos físicos, nas atitudes, você não consegue, você não tem suas referências.

Camélia tem uma referência do prescrito, ou seja, que a casa de acolhimento se refere a uma referência de uma casa temporária e ela já começou a construir uma identidade profissional materno-educadora, isto é, ela imagina que a melhor posição para assumir dentro da casa de acolhimento é uma posição maternal. Esta posição maternal é o que parece que ela adotou no conjunto de atividades realizadas e no real da atividade cotidiana dela no trabalho, como falamos anteriormente. No fragmento acima, podemos ver que Camélia parece imaginar que o melhor espaço para a criança estar é o seu lar original. Aqui a atividade prescrita se rompe com a atividade realizada por Camélia, porque não necessariamente o lar em que a criança veio ou o “cheiro” dos irmãos e da família consanguínea vão ser o melhor espaço e lugar para a criança e adolescente estarem. Isso se deve ao que nutre sua imaginação sobre o lar, a partir de suas lembranças e vivências dentro desta condição com sua própria família, mãe e sobrinho, pois, se o acolhido saiu da casa de origem, estima-se que alguma condição de vulnerabilidade lhe estava a ocorrer, conforme explicitado no capítulo 3 desta tese. Então, quando Camélia dialoga com a criança e faz a criança também imaginar sobre a casa de onde ela veio, ela constitui uma atividade realizada que se contrapõe aos valores do projeto Federal da casa de acolhimento.

Camélia imagina que faz parte da sua função ensinar as crianças sobre bom comportamento para saírem um dia da casa de acolhimento, como ela diz sobre a casa de acolhimento: “o sentido de casa, mas não é a casa”. Camélia imagina que há uma condicional entre sair da casa de acolhimento a partir de bons costumes e considera plausível ensinar isso para a criança e adolescente. De acordo com o Manual de Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (2009), é prescrito para o educador realizar ações que promovam um desenvolvimento saudável e que favoreça a formação da identidade dos acolhidos e sua constituição como sujeito e cidadão. A transgressão ao prescrito ocorre mais uma vez e o real da atividade de Camélia envolve mais uma ação na posição de materno-educadora, que é a orientação junto aos acolhidos a respeito de imaginarem o retorno para suas casas de origem e seus familiares consanguíneos.

Aqui chamamos atenção para a generalidade que Camélia parte, em que a melhor casa é aquela em que você nasce e que estão seus pais biológicos. Como já dissemos, esta não é uma generalidade que corresponda à diversidade de experiências infantojuvenis. Essa generalidade parece estar também associada ao que ela torna plausível, que é ensinar que a criança pode voltar

para casa de origem e que depende do que o acolhido faça. O real de sua atividade engloba tanto cuidados básicos, conforme o fragmento 10 – cuidar da alimentação e proteção – como também, na posição que Camélia construiu no materno-educador. Isto lhe traz a ação de ensinar sobre como voltar para casa e ensinar a se comportarem bem para que retornem ao seu lar.

Fragmento 12

Entrevistadora: *Como você imagina que será daqui para frente na casa de acolhimento?*

Camélia: *Se começar um bang, bang, bang eu não vou me adentrar no meio para apartar a briga, porque eu não vou apanhar, a única solução é o 190.*

Através da experiência distal, a imaginação de Camélia narra um cenário de possível situação de briga dentro da casa de acolhimento e constrói, enquanto atividade imaginada, que seu papel nesta ocasião, seria o de não intervir diretamente, mas acionar a polícia. O que nutre a imaginação de Camélia acerca das crianças e adolescentes que vivem nas casas de acolhimento ainda carrega ancoragem na história, quando eram vistas como infratores pelas Políticas de Atendimento à Infância e Adolescência, como o Código de Menores de 1927, cuja noção de infância em casa de acolhimento era arbitrária, assistencialista e repressiva, e carregava um entendimento de crianças violentas, carentes, abandonadas e marginalizadas. Entretanto, também se relaciona ao real da sua atividade que envolve imaginar para além do que deve ser feito, ou seja, o percurso a ser galgado entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou imaginado pelo trabalhador (Clot, 2006).

Quando perguntada se aconteceram essas situações de agressão ou violência imaginadas por Camélia, ela diz não ter ocorrido naquela primeira semana de trabalho, mas o seu real da atividade é constituído por sentimentos de medo e antecipação de situações de agressividade. Enquanto imagina sua posição como educadora social, Camélia expande o prescrito ao considerar chamar a polícia para mediação dessas situações.

Em suma, nós vimos Camélia ser mais precisa quando ela imagina como deve ser o educador social e faz a proposta do papel materno-educador. Isso parece que significa que além dos cuidados básicos, ela também precisa dar conta de cuidados morais, como ensinar bons comportamentos e punir. A maternidade, como entendemos, surge como um elemento vinculado à história de Camélia, que até o momento, não pôde ser mãe e, ao lidar com uma variabilidade de crianças dentro das responsabilidades do cotidiano de trabalho, a discordância entre o trabalho

prescrito e o realizado se estabelecem, ao orientar, por exemplo, as crianças para se comportarem bem e voltarem para suas casas de origem.

Apresentados os fragmentos supramencionados, trazemos como síntese o quadro abaixo para ajudar o leitor na identificação da tríade: atividade prescrita, atividade imaginada e atividade real (atividade realizada e o real da atividade):

Quadro 7 – Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 2 com Camélia

Atividade Prescrita	Atividade Imaginada	Atividade Real (Atividade realizada e o Real da Atividade)
<p>Desenvolver atividades recreativas e lúdicas; potencializar a convivência comunitária; estabelecer e, ou, potencializar vínculos entre os usuários, apoiar na, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, dentre outras políticas públicas, contribuindo para o usufruto de direitos sociais.</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento 7: “não posso trabalhar o contexto, mas eu posso trabalhar ele”</p> <p>Fragmento 8: “/.../ Eu tento ser essa pessoa na vida dessas crianças”</p> <p>Fragmento 9: “/.../ por algum motivo, no meio do caminho, isso perdeu deles, pra eles isso foi perdido, por algum motivo”</p>	<p>Fragmento 6: “(...) não se come de boca aberta porque é falta de educação”</p> <p>Fragmento 8: “/.../ como é que eu vou fazer isso para aquela criança, sem gastar tanto?”</p> <p>Fragmento 9: “a gente tenta suprir a punição, quando a gente chama a atenção”</p> <p>Fragmento 11: “Eu pergunto: “Já comeu?”, “Antônio, calça a sandália”</p> <p>Fragmento 12: “A gente sempre conversa, ‘o que é que tu precisas fazer pra sair daqui?’”</p>

Fonte: a autora (2023)

7.1.3 Camélia - Entrevista 3

A terceira entrevista ocorreu on-line em maio de 2020, devido à pandemia da COVID-19 (OMS, 2020). A entrevista ocorreu enquanto a educadora estava na casa de acolhimento, com acesso à internet pelo celular particular dela. A entrevista durou 44 minutos e 39 segundos. Nesse encontro foram apresentados recortes de vídeos editados e com os rostos de educadores e crianças devidamente protegidos para que não houvesse possibilidade de identificações, conforme

explicado na seção 6.4 desta tese. Os vídeos versavam sobre rotinas estabelecidas das casas de acolhimento, como: banho, alimentação, momento livre e brincadeiras.

O primeiro vídeo apresentado se tratava da hora do banho e contemplava fragmentos de cenas de momentos do banho com diferentes crianças na relação com diferentes educadores sociais.

Figura 6 – Hora do banho



Fonte: a autora (2023)

Fragmento 13

Entrevistadora: O que você achou do vídeo?

Camélia: Dá pra perceber que é uma coisa bem industrial, ficou parecendo assim aquela, num tem aquele filme de Charles Chaplin? Eu nem me lembro o nome, que ele fica parecendo uma maquininha assim ((imita o som)). /.../ às vezes tem muita criança e não dá para você humanizar a situação, né? você reparou o lugar? o lugar já num é muito humano, não tem bichinho, não tem nada, o lugar já num é muito atrativo pro banho, pô, que lugar seco pro bichinho tomar banho. É uma coisa básica né? A casa ter pelo menos adesivos nas paredes para a criança brincar.

Fragmento 14

Pesquisadora: E como você imagina um lugar para o banho das crianças e como um educador social poderia fazer nesse momento do banho?

Camélia: Eu já mudaria o lugar de tomar banho, eu mudaria primeiro o lugar. A gente aqui conversa com os 'menino', fica dando banho com os meninos, tira o chinelo, a gente aqui fica descalço, a gente canta, a gente fica cantando lá.

Conforme o fragmento 13, ao ver o vídeo, Camélia parece trazer para a experiência proximal um resgate da experiência distal através do filme Tempos Modernos (1930), em que retrata os modos de produção industrial baseados na divisão e especialização do trabalho na linha de montagem. Para ela, os educadores sociais que apareceram no vídeo parecem cumprir o ofício

do banho sem muita expressão facial com a criança e sem falas e trocas nas interações. A ruptura provocada ao ver o vídeo permite Camélia se distanciar do aqui e agora para uma experiência distal do passado ao relembrar o filme de Chaplin e apontar o plausível para o trabalho realizado na casa: “às vezes tem muita criança e não dá para você humanizar a situação”. O seu real da atividade surge quando ela diz que “o lugar já num é muito humano, não tem bichinho, não tem nada”, ou seja, Camélia anuncia as fragilidades que tem visto enquanto o espaço da casa de acolhimento fornece para o momento do banho.

Para Clot (2010), a troca entre o real da atividade construído por Camélia e a atividade realizada é fonte de desenvolvimento para as pessoas. Assim percebemos que Camélia também generaliza sobre o lugar ideal para o banho das crianças, ao dizer: “eu mudaria primeiro o lugar”, permitindo-lhe transformar a experiência vivida no aqui e agora. Nesse processo imaginativo, o real pode ser reorganizado e modificado, ou seja, Camélia se constrói neste vir a ser da atividade imaginada na atividade realizada e vice-versa.

No segundo vídeo, chamado “Hora da brincadeira”, foi possível ser mostrado através dos fragmentos de cenas diversos momentos e contextos de brincadeira dentro de diferentes casas de acolhimento da cidade do Recife. Nalguns momentos, as crianças brincavam entre elas, e noutros, há brincadeiras junto com os educadores sociais.

Figura 7 – Hora da brincadeira



Fonte: a autora (2023)

Fragmento 15

Entrevistadora: Como você faz esse momento das brincadeiras na casa de acolhimento?

Camélia: Já gostei porque tem uma negrinha. Só não gostei muito do cabelo dela, mas tudo bem, meio progressiva feito o meu ((risos)). /.../ eu faria assim também, faria mais coisa também, sento, brinco também... tem que entrar. Aqui também a gente interage legal, tem hora que tá uma ‘zoada’ da gota aqui, a gente entra, é massa. Tem momentos que eles não permitem a gente entrar, que a brincadeira é deles, então a gente tem que ver se a brincadeira é permissível pra gente, e tem momentos que eles chamam a gente pra brincadeira.

Fragmento 16

Pesquisadora: *Como você imagina que os momentos de brincadeira deveriam ser dentro das casas de acolhimento?*

Camélia: *Eu aqui chamo eles pra brincadeira, até aconteceu aqui, eu trouxe massinha de modelar, aí Saulo botou na boca, aí a outra educadora falou: ‘mas ele botou na boca’, eu disse: ‘claro que ele vai botar na boca, ele tem dois anos, ó’. A gente tá o tempo todo junto, tem que ficar junto, e aí, eu tava com massa de modelar, mas tava trabalhando cores com eles: ‘que cor é essa?’ Mas eles gostam de brincar com o matinho e a gente vai junto pra ter cuidado pra eles não comer, né?*

Camélia inicia sua fala se referindo a bonequinha que aparece na abertura do vídeo, sinalizando o tema que será apresentado. Esta representatividade negra na construção de identificação com Camélia a fez se encontrar na imagem física, simbólica e cultural da menina negra, uma vez que Camélia também é negra. Ao resgatar sobre como faz nos momentos de brincadeiras e o que também poderia ser feito, através da imaginação, Camélia pode dar visibilidade no aqui e agora tanto aos obstáculos – a exemplo de quando ela fala da advertência da outra educadora a respeito do uso da massinha – e às novas possibilidades na situação da brincadeira, como ensinar cores através da massinha.

Camélia expande sua atividade prescrita ao colocar que faria ainda mais coisas do que aparece no vídeo, por exemplo, resgatando que o que é feito na atividade realizada por ela: “sento, brinco e tem que entrar”. Na atividade prescrita, desenvolvida no Manual de Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento, o educador social deve fornecer as condições para estimular a exploração do ambiente e desenvolvimento psicomotor das crianças nos primeiros anos de vida, até a aquisição da autonomia para o autocuidado, preservação de objetos pessoais e cumprimento de responsabilidades. Em uma espécie de ruptura do prescrito, na atividade real de Camélia, ela lida com aquilo que imagina que possa ser bom para os acolhidos, ao trazer a massinha como forma de brincadeira e de ensino sobre as cores, especialmente considerando a formação em pedagogia

que ela possui, que constitui o universo simbólico na qual alimenta e nutre como Camélia imagina fazer no momento da brincadeira com as crianças.

No real da atividade, Camélia constrói um enredo próprio sobre como fornecer esse desenvolvimento e exploração do ambiente através do brincar, que parece ser diferente para a outra educadora, observado no questionamento sobre o uso da massinha de modelar na boca da criança. Clot (2006, p. 11) diz que o gênero profissional “é aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam e temem; aquilo que é comum a eles e que os reúne sob condições reais de vida”. Contudo, percebe-se, através da atividade realizada de Camélia, que o uso da massinha na boca da criança não é algo ruim e, dessa maneira, incorpora a massinha nas atividades de brincadeira, ainda que para a outra educadora não seja uma ação possível.

O vídeo 3 tem como tema é “a hora da comida” e mostra diferentes educadores sociais participando do momento de rotina da comida, com diferentes crianças. O vídeo retrata refeições realizadas em horários diversos, conforme realizado em algumas casas de acolhimento.

Figura 8 – Hora da comida



Fonte: a autora (2023)

Fragmento 17

Pesquisadora: Como você imagina que deva ocorrer esse momento das refeições dentro da casa de acolhimento com a criança e com o educador social?

Camélia: Perfeito, as crianças com total autonomia, tem que ser assim (+) Lucas tá nesse processo de autonomia, aqui o refeitório é bem pequeno, aí eles vão por blocos, primeiro os maiores. Aí, dependendo da comida, sempre tem um educador no refeitório. Lucas come só, se for uma comida

mais seca ele come só, senão a gente corta pedacinhos pequenos. O líquido a gente dá depois, porque senão ele enche o estômago de líquido, e não come. Mas ele tá nesse processo também, por conta de onde veio, né? E aí ele quer segurar o prato, e a gente 'não, o prato é na mesa', 'não se fala de boca cheia, pra não se engasgar, é feio', é um processo de educação doméstica mesmo.

Camélia fala sobre a atividade realizada por ela ao se referir ao que faz: “a gente corta pedacinhos pequenos, o líquido a gente dá depois, o prato é na mesa, não se fala de boca cheia”, mas o real da atividade de Camélia se apresenta quando narra que tais instruções feitas aos acolhidos se referem também a uma educação doméstica. Ela vem construindo sua identidade profissional a partir da posição materno-educadora, como vimos na entrevista 2, e aqui se percebe que, mais uma vez, Camélia associa sua função de educadora a um reparo na lacuna de uma educação doméstica. De acordo com Clot (2010), o trabalhador pode se apropriar das questões relacionadas à solução de problemas ou desafios no contexto do trabalho, construindo modelos práticos de realização a partir de sua própria experiência de vida. Assim vemos Camélia construir, imaginativamente, a partir de repertórios pessoais e socioculturais, um modelo que direciona suas ações enquanto educadora social.

Camélia imagina que as crianças e adolescentes já deveriam ter certa autonomia na hora da alimentação, mas não a tem: “por conta de onde veio, né?”. Para ela, os comportamentos que considera errados, como “segurar o prato”, advêm do contexto de falta de educação doméstica em que os acolhidos viveram. O prescrito para o momento da alimentação é vivido por ela na ajuda e mediação do momento da refeição junto aos acolhidos, mas o real da sua atividade aparece na forma que ela interpreta o que está associado às faltas de educação, e à posição que tem construído e agido na atividade realizada, enquanto materno-educadora.

Por fim, foi mostrado à educadora social o vídeo 4, que tem como tema “Hora de escovar os dentes”, que mostra contextos diferentes acerca da escovação dos dentes com crianças de diferentes idades.

Figura 9 – Escovando os dentes



Fonte: a autora (2023)

Fragmento 18

***Pesquisadora:** O que você achou deste vídeo?*

***Camélia:** Pela idade, a educadora que realmente tem que fazer a escovação, não tem como eles terem autonomia para escovar não, tem adulto que tem que ser alguém que tem que escovar ((rindo)), que é o que a gente faz aqui, eles não têm autonomia nenhuma para fazer higienização bucal porque não tinham essa higienização agregada à rotina deles.*

Fragmento 19

***Pesquisadora:** O que você imagina que essas crianças e adolescentes vivenciaram?*

***Camélia:** Assim, elas não fazem a higienização correta. Em casa a gente já é mais fácil, acredito eu, porque em casa ele vê a família ter essa rotina. No abrigo é mais complicado porque não tem rotina, de eu fazer minha alimentação e ir escovar o dente, isso é comum dentro da minha casa, no abrigo não é, é diferente, eles não veem isso, é mais complicado, eu digo em relação aos pequenos, por exemplo, é até o banho mesmo a gente vê que uns tomam e outros não, é por isso que eu tô sinalizando essas diferenças, da educação familiar e da educação do abrigo. Por quê? Porque são várias educações, geralmente quando eles 'vem', eles 'vêm' já com muitas falhas, quebras.*

Mais uma vez vemos, a partir dos fragmentos 18 e 19, que Camélia imagina que os acolhidos “não tinham essa higienização agregada à rotina deles” e parece construir um cenário em que os lares de origem dos acolhidos deixou “falhas, quebras” quanto às questões de educação e comportamento. No tocante ao real da sua atividade, nota-se que Camélia narra sobre as diferenças de educação, ao se indagar sobre educação da casa de acolhimento e educação doméstica. Como

vínhamos acompanhando a partir das entrevistas anteriores, Camélia vem construindo sua identidade profissional a partir de uma posição de mãe e aqui parece fazer essa distinção entre educações, quando diz que “no abrigo é mais complicado, porque não tem rotina, de eu fazer minha alimentação e ir escovar o dente, isso é comum dentro da minha casa, no abrigo não é”. A divergência da atividade prescrita se estabelece quando Camélia aponta que na atividade realizada não há como a casa de acolhimento ser uma casa, pois não tem rotinas pré-estabelecidas como uma rotina na qual a criança e adolescente teriam em seu lar de origem. A partir do que Camélia imagina a respeito de casa, ela generaliza a casa de origem, e não a casa de acolhimento, como o lugar em que rotinas básicas são desenvolvidas.

Como diz Fraga (2008), essa concepção por parte do educador social de crianças com falhas pode fazê-lo acreditar que a casa de acolhimento é algo ruim ou que crianças institucionalizadas são “coitadinhas” e isso influenciará negativamente nas relações estabelecidas dentro da instituição. Como diz Clot (2001, p. 49): "a atividade é [...] o continente escondido da subjetividade no trabalho", isto posto, Camélia nos aponta que a sua atividade realizada envolve também “que é o que a gente faz aqui”, a escovação dos dentes de crianças mais velhas, que ela imagina que já deveriam fazer sozinhas, mas foram impedidas por falta de orientações e rotinas em seus lares de origem.

A partir dos fragmentos apresentados, trazemos como síntese o quadro abaixo para ajudar o leitor na identificação da tríade: atividade prescrita, atividade imaginada e atividade real (atividade realizada e o real da atividade):

Quadro 8 – Atividade prescrita, atividade imaginada e atividade real observadas na entrevista 3 com Camélia

Atividade Prescrita	Atividade Imaginada	Atividade Real (Atividade realizada e Real da atividade)
<p>Apoiar e monitorar os usuários nas atividades de higiene, organização, alimentação e lazer (realizar cuidados básicos necessários à alimentação - auxiliar crianças para alimentar-se, higiene - dar banho, trocar fraldas, cortar unhas, escovar os dentes, pentear os cabelos, entre outras.</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento 14: “eu já mudaria o lugar de tomar banho”</p> <p>Fragmento 15: “eu faria mais coisa também”</p> <p>Fragmento 17: “as crianças com total autonomia, tem que ser assim”</p> <p>Fragmento 19: “Em casa a gente já é mais fácil, porque em casa ele vê a família ter essa rotina”.</p>	<p>Fragmento 13: “às vezes tem muita criança e não dá para você humanizar a situação”</p> <p>Fragmento 14: “a gente aqui fica descalço, a gente canta, a gente fica cantando lá.”</p> <p>Fragmento 15: “a gente tem que ver se a brincadeira é permissível pra gente”</p> <p>Fragmento 16: “eu trouxe massinha de modelar”</p> <p>Fragmento 17: “O líquido a gente dá depois, porque senão ele enche o estômago de líquido, e não come”</p>

Fonte: a autora (2023)

7.1.4 Camélia - Entrevista 4

A quarta entrevista com Camélia ocorreu uma semana após a terceira entrevista e ainda no modelo on-line devido à pandemia da COVID-19 (OMS, 2020). A entrevista durou 50 minutos e 10 segundos e versou sobre aquela semana de trabalho de Camélia. O objetivo da entrevista foi conhecer sobre o que imaginava acerca de seu futuro enquanto profissional, sobre os aprendizados e desafios da intervenção de um educador social frente às situações cotidianas que emergiram até aquele momento.

Logo no início da entrevista, Camélia contou que vivenciou um episódio inesperado na casa de acolhimento e me mostrou seu dedo do pé enfaixado. Perguntei o que aconteceu e Camélia diz:

Fragmento 20

Camélia: *O garoto surtou. Ai a gente precisou pegar ele pra dar a medicação /.../. Quando ele tá no surto ele tem uma força bem legal e a gente precisou pegar ele pra dar a medicação mesmo. Ele toma uma medicação controlada, aí eu fiz, ‘essa medicação não tá surtindo efeito’.*

Fragmento 21

Pesquisadora: *O que você fez na hora da situação?*

Camélia: *Afastei móveis para não se machucar, segurei porque ele tá tendo surto, né? E pegar nos meus peitos, pegar no meu rosto, pegar nos meus braços, assim, e eu tive que soltar. Tanto é que minhas unhas são sempre curtas, uso sempre brincos muito pequenos, cabelo sempre muito pequeno, já por conta de trabalhar com crianças e às vezes elas têm deficiências. Ele olhou pra mim e fez, ‘eu vou dá em você, viu? eu vou dá em você’ ((simulando voz alterada)), e fechou a mão, eu disse ‘Pedro, você vai dá em mim, Pedro?’ ((simulando voz alterada)). Bem séria e forte para ele compreender que quem estava no comando era eu. Mas aí eu não sei o que vai ser feito, porque tudo é relatado no livro ((de ocorrência disponível na casa)). Ele agrediu uma menina, foi feito o B.O, não tem muito o que fazer, infelizmente o ECA ((Estatuto da Criança e do Adolescente)) está do lado dele, no plantão a gente tenta afastar o máximo que pode ele dos outros, porque tem dois que já estão muito contaminados por ele, entendesse?”*

Camélia vive uma situação em que não estava prescrita e nem era esperado por ela. Ela nos conta com expressão de surpresa e espanto sobre a situação com o garoto Pedro. Diante da imprevisibilidade do aqui e agora da situação trazida por ela, Camélia imagina que Pedro não está com a medicação fazendo efeito, uma vez que o “surto” dele ocorreu, sendo necessário pegá-lo para dar mais medicação. Camélia generaliza a respeito da medicação no controle de episódios que saíam do considerado normativo e considera plausível a contenção física para evitar outros problemas. Ela imagina que falar “bem séria e forte para ele compreender que quem estava no comando era eu” poderia passar para o garoto uma sensação de maior respeito.

A partir da atividade real, Camélia expande sua experiência imaginativa, ao construir maneiras de agir para lidar com a situação. Sua imaginação foi nutrida por outras experiências no trato com crianças, quando ela diz que “minhas unhas são sempre curtas, uso sempre brincos muito pequenos, cabelo sempre muito pequeno, já por conta de trabalhar com crianças e às vezes elas têm deficiências”. Na atividade realizada, Camélia diz: “afastei móveis para não se machucar, segurei porque ele tá tendo surto, no plantão a gente tenta afastar o máximo que pode ele dos outros,” pois imagina que ele pode repetir tal comportamento e isso causar danos para ele e para outras crianças e educadores. No real da atividade, ela coloca que “não tem muito o que fazer”, em uma espécie de não vislumbrar perspectivas de soluções para tal situação.

Quando perguntada se a casa de acolhimento Florescer fornecia orientações, apoio ou supervisões nas ações necessárias para este tipo de ocasião, ou seja, consolidando uma atividade prescrita ao educador social, Camélia diz que não recebeu instruções e mais uma vez aponta o real de sua atividade: “mas aí eu não sei o que vai ser feito, porque tudo é relatado no livro”. Camélia imagina que nada ocorrerá, tendo em vista que “o ECA está do lado dele” e também pelo fato de o garoto já ter histórico de agressão a uma acolhida e nada ter sido feito para mudar seu comportamento.

Outro ponto que nos chama atenção se refere à ausência de prescrição quanto ao uso e manejo da medicação por parte dos educadores sociais. Durante a atividade realizada, no episódio com a criança em “surto”, Camélia imaginou a funcionalidade da medicação como podendo conter o garoto e considerou plausível aumentar a dosagem para que ele se acalmasse, ou seja, naquela ocasião, para tomar decisão, ela imaginou que a medicação poderia conter o garoto. No âmbito da imaginação, Camélia nos traz o que uma pessoa, em uma ocasião de surpresa, imagina. Entretanto, ela também nos trouxe uma atividade real, em que ela se vê diante de alguém que tem uma força muito grande e precisa agir para controlar essa criança. Logo, ela sinaliza a inexistência do prescrito, o que imaginou e também, a atividade real, pois na atividade real há imprevisibilidades e surpresas. Assim, Camélia realizou o que achou que deveria fazer em termos de contenção física para um garoto, pensando no risco e no bem-estar dos outros acolhidos e da própria criança.

Na falta de orientações acerca do que a atividade real emergia, Camélia considerou a contenção física e a alteração da dosagem medicamentosa, com a intervenção farmacológica e corporal. Como diz Mattos *et. al.* (2012), os educadores sociais se beneficiam de um espaço para compartilharem suas dúvidas e experiências, além de receberem acompanhamento, mas Camélia não obteve ferramentas disponibilizadas pela instituição ou outros profissionais acerca de como lidar em caso de “surto” psiquiátrico ou agressões por parte dos acolhidos e, então, ela resolveu ao jeito dela, ancorado em seu arsenal histórico e cultural. A contenção física e o rebaixamento de consciência, através da medicação, estão sustentados na história da psiquiatria e da psicologia, como recurso educacional e corretivo.

Vejamos mais nos fragmentos a seguir:

Fragmento 22

***Pesquisadora:** Você imaginava passar por essa situação?*

***Camélia:** Eu me choquei, eu conflitei comigo sobre essa reação de como o outro vai ver (+) Se tá dentro do contexto, se alguém vai dizer, ‘o que é que vocês tão fazendo com ele?’ Mas aqui na casa cada educadora vai reagir de acordo com sua personalidade.*

Fragmento 23

***Pesquisadora:** Como você se imagina daqui para frente em seu trabalho como educadora social?*

***Camélia:** No plantão passado, Ana passou a tarde e o dia todinho sem arrumar o quarto, eu disse ‘você só vai jantar quando você arrumar o quarto’, aí agora no plantão de hoje, eu disse ‘olha, o quarto vai ser arrumado antes do almoço, porque a casa da gente, a gente arruma antes, pela manhã a casa tem que tá pronta pra recepcionar qualquer pessoa que chegue, e não pra ela ficar pronta de noite.*

Camélia foi para uma instituição onde ela tem o título de educadora social e nessa constituição e identidade profissional, ela se definiu como materno-educadora. Nesse percurso, ela descobre um garoto que tem um transtorno psicológico, que ela não sabe tratar e lidar. Ela não tem preparo algum para se ocupar de tal situação e a fala de Camélia, no fragmento 22, ao dizer “eu me choquei, eu conflitei comigo” mostra que, institucionalmente, não existem preparo ou orientações para lidar com essas situações. A atividade real aparece para Camélia, trazendo as imprevisibilidades do garoto em “surto”, trazendo uma nova faceta frente àquilo que ela já vinha fazendo no seu real da atividade, e ela não dispõe de suporte pessoal e institucional para intervir, então, começa a refletir sobre o que ela fez, porque ela não sabe se o que fez foi certo ou errado. Até que conclui que “cada educadora vai reagir de acordo com sua personalidade”. Aqui temos a generalidade em Camélia e, assim, torna-se plausível para ela que cada educador faça o que achar que deva fazer. Camélia não admite, inclusive, que o outro seja apoio e suporte porque falta para ela o coletivo. O coletivo não está junto e unido, no sentido de dizer que já viveu algo semelhante e fazer sugestões de como fazer, ou orientar sobre como não deve ser feito. Essa voz do outro é que assusta Camélia, ao se referir ao medo do julgamento e aí finaliza que cada um faz de acordo com seu jeito, ou seja, ela não se tranquiliza no coletivo e retoma suas estratégias de ação no individual.

Num movimento de refletir sobre sua própria reação, há uma ruptura da experiência do aqui e agora, levando Camélia a percorrer uma experiência distal imaginando e narrando sobre como os outros poderiam falar a respeito de como ela fez: “o que é que vocês tão fazendo com ele?”. Na

atividade realizada, Camélia nos pontua que “aqui na casa cada educadora vai reagir de acordo com sua personalidade”. Uma denúncia ao prescrito parece aparecer quando Camélia diz que, na ausência de uma regra construída pela instituição, cada educador agirá segundo a própria personalidade, ou seja, cada educador agirá de acordo com o universo simbólico que constitui, de modo particular e único. Como também pode ser visto que Camélia não reconhece o coletivo como um lugar de suporte para as atividades a serem realizadas e não realizadas, como mencionamos anteriormente, além da falta de suporte institucional para as diversidades de atividades que fogem ao prescrito, pois, de um lado, Camélia tem autonomia para realizar o trabalho dela; contudo, por outro lado, essa autonomia não tem parâmetro, direcionamento, coletivo etc. A autonomia aparece sem normativa, sem regras, sem regimento, regulamento, logo, a atividade de Camélia não encontra suporte institucional.

Como temos visto, a imaginação a partir do *loop* envolve uma sequência em que há inicialmente uma ruptura no aqui e agora, como um fator desencadeador. Para Camélia, a situação do “surto” do garoto rompe com a estabilidade das atividades já conhecidas por ela até aquele momento. A imaginação é alimentada de recursos, que são os elementos internalizados pela pessoa ao longo da vida. Camélia nos aponta que seu contexto de vida foi marcado por violências. Desta forma, “a pessoa sai da imaginação e se recompõe com suas circunstâncias proximais” (Zittoun, Gillespie, 2018, p. 17), trazendo para o aqui e agora suas respostas e resultados simbólicos.

No fragmento 23, vemos que Camélia concebe como plausível a orientação aos acolhidos sobre como arrumar a casa a partir da evocação da casa de origem, ao falar: “porque a casa da gente, a gente arruma antes”, como uma generalização feita por ela acerca da casa de origem ser o referencial em que é tomado quando se pensa no ensino de responsabilidades para os acolhidos. O que alimenta a imaginação de Camélia perpassa sobre sua própria concepção de arrumação de uma casa, ao dizer que “a casa tem que tá pronta pra recepcionar qualquer pessoa que chegue, e não pra ela ficar pronta de noite”. Sua identidade profissional, costurada a partir da posição materno-educadora, coloca Camélia frente a atividade realizada por ela, a partir de um resgate da generalização casa, receber visitas, arrumação, até a punição: “você só vai jantar quando você arrumar o quarto”. Vale salientar que nas atividades prescritas, o educador social não pode impedir nenhum acolhido de ser atendido em suas necessidades básicas: alimentação, higiene pessoal, segurança etc., uma vez que a casa de acolhimento segue as medidas de proteção do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) e as orientações técnicas do Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.

Outro ponto que não deve ser feito pelo educador social, enquanto atividade prescrita, é a instrução do comportamento mediante valores pessoais como uma estratégia de que o acolhido se responsabilize em ser adotado a partir de como se porta nas situações. Entretanto, Camélia, quando se refere a uma situação de saída de uma adolescente pretendente à adoção, ela diz: “Tem uma adolescente que foi autorizada a passar o Natal com a família pretendente à adoção, aí eu conversando ‘você tá com dezessete anos, as possibilidades são muito poucas’. E a gente fica dando umas dicas, orienta as roupas dela, ‘você não vai levar short muito curto, você não vai levar blusas muito decotadas’, a gente orientou ela até no jantar: ‘Não ria muito alto, não fale muito alto, você não está na casa, você vai tá em outro ambiente, com outras pessoas, então você tem que se comportar lá’”.

A identidade profissional que constitui o que Camélia definiu de materno-educadora, imagina que o orientar de uma adolescente dentro da casa de acolhimento deva passar por uma orientação de cobrança de comportamentos específicos sob o custo de ações punitivas, como também, de orientações comportamentais, como é o caso acima mencionado.

Fragmento 24

Pesquisadora: *O que você imagina que seria importante ter ou acontecer na casa de acolhimento?*

Camélia: *“poucas crianças são atendidas psicologicamente. E, pra mim, deveriam ser todas. Porque, por exemplo, os adolescentes que têm vícios, e a gente sabe que dificilmente o vício vai ser deixado. Aí tem uns, o que foi abusado, que eu relatei, mas ele num tá sendo atendido, e esse sono com esses gritos, ou então às vezes os que choram e começa a querer bater a cabeça na parede e chutar a parede? Mas não está sendo atendido, então, o Estado tem suas omissões, ele tem condições de dar o suporte psicológico, porque ele diz assim ‘a gente quer tirar essas crianças para que de repente eles sejam adotados’. Tá, e porque quando eles forem adotados eles não estejam numa situação emocional melhor do que quando foram tiradas daquele vínculo que eles estavam, ou naquela situação que eles estavam? Porque às vezes essa adoção não dá certo? A gente tem crianças aqui que ainda sofrem abstinência do uso de droga porque a mãe usou droga.*

Camélia imagina que é importante para os acolhidos o apoio psicológico, pois diz que muitos casos de adoções que não dão certo podem ser reflexos de crianças não assistidas emocionalmente. Ela reconhece que, em sua atividade real, é necessário lidar cotidianamente com sofrimentos diversos, incluindo vícios, violências, fazendo-lhe imaginar que o apoio psicológico é

uma alternativa para acolher tais complexidades. Camélia denuncia as fragilidades do seu real da atividade e questiona: “o Estado tem suas omissões, ele tem condições de dar o suporte psicológico”. Para Clot (2006), é necessário um repertório disponível que pré-organiza a atividade, pois isso traz certa estabilidade, ao mesmo tempo que permite ao trabalhador recriar os contextos de trabalho. A partir de então, vemos Camélia recriando resoluções para dar conta das problemáticas que têm vivenciado na casa de acolhimento, ao propor, por exemplo, o apoio psicológico para os acolhidos. Podemos observar a dinâmica imaginativa de Camélia como uma experiência de *loop*, ou seja, uma experiência que se transforma no tempo irreversível e permite que ela construa um novo horizonte de perspectiva. A temporalidade (passado, presente e futuro) é observada em todo momento, especialmente quando Camélia se desloca simbolicamente da sua zona de experiência proximal (tempo presente) em direção à zona de experiência distal (passado e futuro), quando, por exemplo, diz: “porque quando eles forem adotados eles não estejam numa situação emocional melhor do que quando foram tiradas daquele vínculo que eles estavam, ou naquela situação que eles estavam?”. Dessa forma, a imaginação em Camélia envolve um processo específico que reabre formas de conhecimento estabelecidas em novas combinações de modo a potencializar o encontro com soluções e ideias criativas para lidar com o novo.

Seguinte aos fragmentos discorridos, trazemos como síntese o quadro abaixo para ajudar o leitor na identificação da tríade: atividade prescrita, atividade imaginada e atividade real (atividade realizada e o real da atividade):

Quadro 9 – Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 4 com Camélia

Atividade Prescrita	Atividade Imaginada	Atividade Real (Atividade realizada e o Real da atividade)
<p>Apoiar no fortalecimento da proteção mútua entre os acolhidos; contribuir para o reconhecimento de direitos, promoção de espaços coletivos de escuta e troca.</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento 20: “essa medicação não tá surtindo efeito”</p> <p>Fragmento 21: “Mas aí eu não sei o que vai ser feito”</p> <p>Fragmento 22: “como o outro vai ver”</p> <p>Fragmento 23: “porque a casa da gente, a gente arruma antes”</p> <p>Fragmento 24: “Mas ele também sofreu”</p> <p>Fragmento 25: “as possibilidades são muito poucas”</p> <p>Fragmento 26: “pra mim, deveriam ser todas atendidas psicologicamente”</p>	<p>Fragmento 20: “precisou pegar ele pra dar a medicação”</p> <p>Fragmento 21: “Afastei móveis para não se machucar” /.../ “Pedro, você vai dá em mim, Pedro? Bem séria e forte”</p> <p>Fragmento 22: “cada educadora vai reagir de acordo com sua personalidade”</p> <p>Fragmento 23: “você só vai jantar quando você arrumar o quarto”</p> <p>Fragmento 24: “a gente conversa /.../ você sabe por que tá aqui, né?”</p> <p>Fragmento 25: “a gente fica dando umas dicas, orienta as roupas dela”</p>

Fonte: a autora (2023)

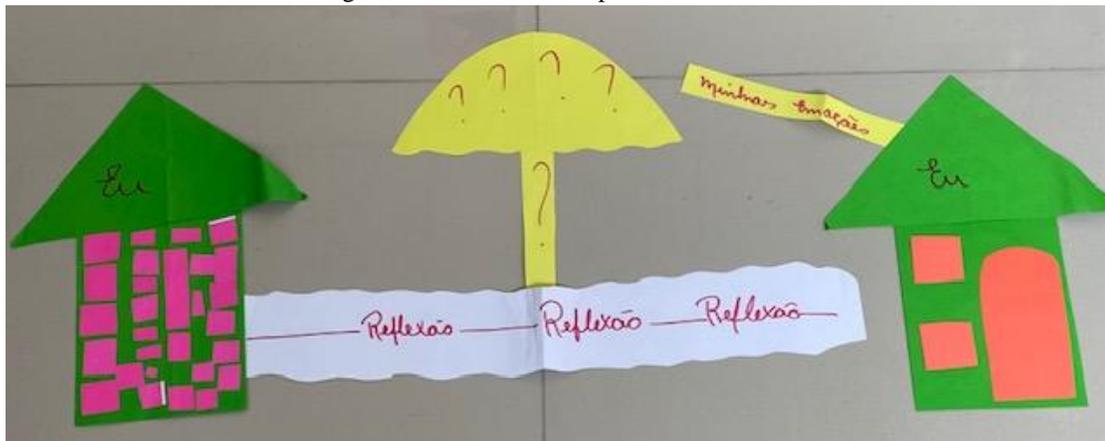
7.1.5 Camélia - Entrevista 5

A quinta e última entrevista ocorreu uma semana após a quarta entrevista, com o objetivo de conhecer a produção imaginativa de Camélia a partir da “Caixa de Surpresa”. Devido à pandemia da COVID-19 (OMS, 2020), o encontro ocorreu on-line.

Camélia compartilha com a pesquisadora o processo de construção da sua produção imaginativa e explica que escolheu não usar nenhum item da “Caixa de surpresas” entregue a ela pela pesquisadora, pois ela tinha muito material e preferiu usar os que comumente já utilizava em suas produções manuais. Ela contou que, ao longo das semanas, ia produzindo de pouquinho a

pouquinho, a partir da pergunta disparadora feita a ela pela pesquisadora para conduzir a produção da “Caixa de Surpresa”: "Como você imagina o seu trabalho como educadora social de casa de acolhimento? Vejamos abaixo a construção finalizada de Camélia:

Figura 10 – “Caixa de Surpresas” de Camélia



Fonte: Camélia (2020)

Podemos ver que na criação da “caixa de surpresa” Camélia se utiliza dos elementos que nutrem o *loop* imaginativo dela, ou seja, o imaginar foi nutrido pelos recursos sociais e culturais recorridos por ela, como a ponte simbolizando a reflexão, as emoções saírem por uma chaminé de dentro da casa etc. Ao construir a “caixa de surpresas”, a consciência de Camélia se desacopla temporariamente do aqui e agora de uma esfera proximal de experiência, para explorar esferas distais de experiências passadas, futuras ou até alternativas criativas. Ela acessa memórias, outras experiências, recursos simbólicos, que vão norteando a construção dela como educadora social. Uma das condições mais frequentemente apontadas como favoráveis à imaginação é a possibilidade de arte e criação. Como diz Zittoun (2020), é preciso experiência de arte para desenvolvermos a imaginação. Vejamos mais sobre como ela nos apresenta sua produção final:

Fragmento 27

Camélia: *A primeira casa sou eu... a gente precisa olhar pra dentro, eu não posso tá o tempo todo me absorvendo com os problemáticos da casa, mas agora eu já ganhei alguma coisa ((da casa montada ela tira um papel escrito “minhas emoções”)) e aí tem as minhas emoções, né? Minhas emoções, afinal, a casa tá o tempo todo se transformando por que são, além de nós funcionários, são os acolhidos, que ficam e que vão embora. Eu não quis colocar especificamente nas emoções, mas eu também sinto raiva por isso. A linha do tempo aqui (aponta na figura) se chama “Reflexão”*

porque quando acontece alguma problemática a gente tem que parar, refletir e conversar com os outros educadores para tomar a melhor decisão. Essa linha do tempo é uma caminhada, sabe? É o andar dentro da casa, da educadora refletir sobre o que acontece e, quando não sabe a temática da casa, é buscar um educador de apoio que já tá na casa a mais tempo pra poder entender, pra tomar uma decisão melhor.

Fragmento 28

Camélia: *Aí eu venho pra cá, tem um enorme guarda-chuva e você vê umas interrogações. Guarda-chuva vem como forma de proteção minha, que é a reflexão. Mas “o que é essa, essa interrogação?” são perguntas minhas de educador, entendeu? Infelizmente querem colocar eles ((acolhidos)) num padrão, mas eles não são iguais e eu tento vê-los dentro do seu contexto, mesmo que eu tente colocar eles dentro da regra, mas aí eu tenho ((mostra o papel escrito “reflexão”)) que refletir.*

A partir de suas atividades realizadas e do seu real da atividade enquanto educadora social de casa de acolhimento, Camélia simboliza no presente a imagem de uma ponte que conecta uns aos outros dentro das casas, tanto a ‘casa’ pessoa/educador, como a ‘casa’ de acolhimento /instituição educativa. A “reflexão”, na fala de Camélia, fez parte de uma nova forma de aprendizagem para lidar com seu trabalho na casa de acolhimento. Ao construir a “Caixa de Surpresas”, Camélia seleciona e combina determinados elementos para atender a uma resposta sobre uma condição que lhe provoca uma ruptura e lhe convida a imaginar. Conforme Zittoun (2020), nossa imaginação é carregada de aspectos emocionais.

No real da atividade, ao se referir aos acolhidos e educadores sociais que saem da casa de acolhimento, Camélia expõe no fragmento 27 que “mas eu também sinto raiva por isso”. Ao pensar a casa de acolhimento como um lugar que se conecta a ela e às emoções em vigor dentro dela, os significados simbólicos vão sustentando a imagem criada por ela e como tem construído seu posicionamento enquanto educadora social. A imaginação de Camélia lhe permitiu manejar experiências distais para (re)criar algo no aqui e agora com o objetivo de transformar o seu presente. Ao dizer que “a gente tem que parar, refletir e conversar com os outros educadores para tomar a melhor decisão”, Camélia reconhece que o prescrito não lhe fornece em absoluto o como fazer, mas encontra na reflexão e no diálogo uma saída para diminuir a lacuna da dúvida.

No fragmento 28, ao se referir às interrogações presentes na elaboração da “caixa de surpresas” de Camélia, ela diz: “são perguntas minhas de educador”. Perguntas estas que denunciam seu real da atividade, suas dúvidas, suas inquietações, apontando a dualidade de que, ainda que haja uma regra geral, esta escapa a compreensão dos acolhidos em seus diversos contextos particulares. O resultado de sua imaginação pode aparecer na construção simbólica da

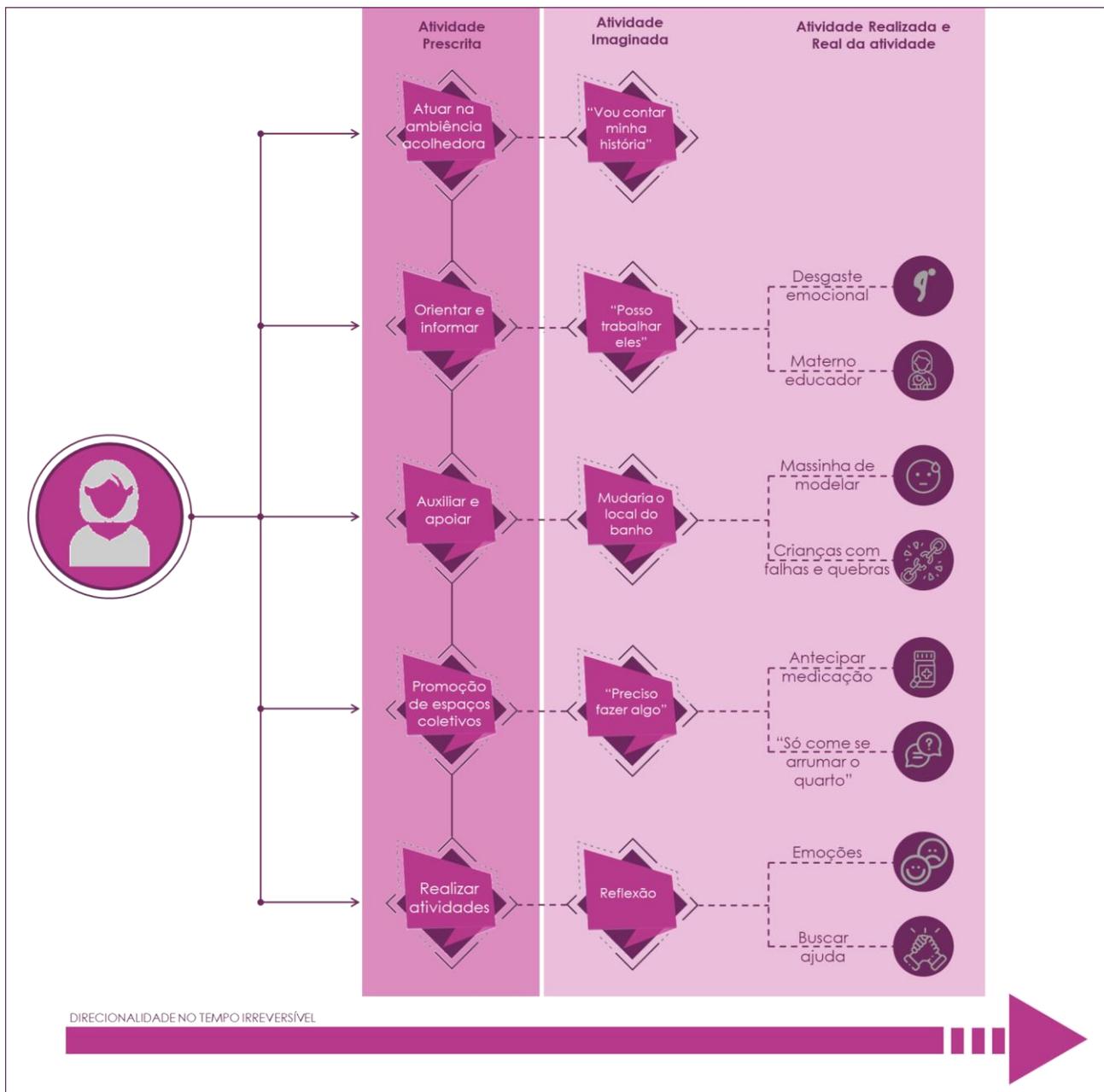
“Caixa de Surpresa” e em uma educadora social construindo sua atividade imaginada e sua atividade real, pautada em dinâmicas que envolvem dúvidas, emoções e reflexão.

7.1.6 Camélia - Síntese

Ao analisarmos o estudo de caso de Camélia ao longo do tempo, observamos que a dinâmica prescrito, imaginado e atividade real nos permitiu identificar elementos que incluem: a definição de sua identidade profissional como materno-educadora, indicação de comportamentos adequados para as crianças que têm o potencial para serem adotadas (*e.g.*: tipo de roupa a ser usada, etiqueta, comunicação com adultos) e a forma ideal de funcionamento da casa de acolhimento (com profissional de psicologia). Também foram notadas as interrupções à atividade – o real da atividade – nas angústias decorrentes das transgressões ao prescrito – como no caso em que seguiu o menino em crise – os limites financeiros pessoais para auxiliar as crianças na casa e a dificuldade que reconhece para humanizar a situação por serem muitas as crianças. Nas interrupções ao prescrito, Camélia admite que cada educadora agirá em acordo com sua personalidade, numa clara demonstração de desprendimento às regras institucionais.

Especificamente em relação à identificação profissional de Camélia na casa de acolhimento, como materno-educadora, ela construiu ações que visavam o educar como uma mãe e como uma educadora e, em uma espécie de entrelace desses dois lugares, Camélia se desenvolveu. Sobre a identificação das emoções emergentes na dinâmica atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real, vimos que Camélia se angustiou e entrou em conflito consigo mesmo ao lidar com a ambivalência das contingências e imprevisibilidades que lhe ocorreram. Em relação à apresentação do que os educadores sociais imaginam como necessário para melhoria das atividades na casa de acolhimento, Camélia fez algumas denúncias ao longo das entrevistas, *e.g.*, a necessidade do coletivo, das orientações sobre acolhidos com necessidades de apoios psicológicos, estrutura física da casa de acolhimento, dentre outras. Na figura 6 a seguir, a história síntese de Camélia e, posteriormente, apresentamos o estudo de caso 2, do participante Lupino.

Figura 11 – Síntese da transformação imaginativa e da atividade de Camélia



Fonte: a autora (2023)

7.2 ESTUDO DE CASO 2: LUPINO

Figura 12 – Lupino



Fonte: Disponível em: <https://www.hogarmania.com/jardineria/fichas/plantas/lupino-25698.html>

Neste tópico, apresentaremos nosso participante de codinome Lupino e a tríade atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real que ocorreram ao longo de cinco entrevistas. A escolha do codinome Lupino, uma planta da família das fabáceas, muito conhecida em Portugal, ocorreu pela sua marca de força e beleza. É uma planta do gênero conhecida como tremoço. Uma tradição portuguesa, A Festa dos Tremoços acontece todo ano em agosto. Portugal, inclusive, já sediou a 7ª Conferência Internacional de Lupino. Dessa forma, Lupino é uma planta forte, engenhosa e criativa, especialmente por ser capaz de crescer em solos ácidos arenosos, e também pelo seu elevado teor e qualidade de proteínas e óleos. A escolha desse codinome ao nosso participante ocorreu, principalmente, por sua criatividade e transformação ao longo da trajetória em que o acompanhamos nesta pesquisa e por sua capacidade inventiva frente às atividades realizadas e não realizadas.

7.2.1 Lupino - Entrevista 1

Lupino se declarou do gênero masculino, tinha 46 anos à época da entrevista, de religião evangélica, casado e pai de três filhos. Fez a seleção simplificada para a vaga de educador social

em 2017 e foi chamado para o trabalho em 2020. Sobre sua formação, Lupino explica: “eu nunca imaginei cair nessa área, mas como eu fiz, em tempos atrás, o curso de magistério, né? E eu casei, não tive mais tempo de correr atrás dessa área, aí fiquei só com o nível médio e o curso de magistério que também é de nível médio”.

Lupino contou que ministrava aulas de música na Igreja que frequentava e que muitos dos seus alunos são crianças e adolescentes que moram no mesmo bairro da sua Igreja. Ele contou que estudava música desde 1995, tocava e cantava música erudita e clássica, além de ter feito formação orquestral com música sinfônica. Disse tocar também alguns instrumentos, como sax, trompete e trombone. A primeira entrevista com Lupino durou 43 minutos e 4 segundos, foi realizada em fevereiro de 2020, na Gerência de Proteção Social Especial de Alta Complexidade (GEPAC). Nesse dia, Lupino ainda não tinha realizado atividades na casa de acolhida, então, para fins desta análise, temos o imaginado por ele frente ao prescrito pela GEPAC e ainda não temos o realizado, conforme será exibido na continuidade do texto. Diferentemente de Camélia, Lupino teve uma atuação mais ampla, incluindo crianças e adolescentes.

Fragmento 1

***Pesquisadora:** Como você imagina que será seu trabalho como educador social da casa de acolhimento Morada?*

***Lupino:** É projeto meu levar esse conhecimento da música para essas crianças, pra esses, esses meninos aí da alta complexidade, dar a eles uma chance de... né? De cidadania, e de cultura pra eles, pra que eles possam também superar muitas vezes essa questão da família, do desprezo da família e sair da situação de vulnerabilidade. Devolver a eles a condição de um verdadeiro cidadão e também de garantir os direitos deles. Sei que não vai ser fácil né? /.../ Deve ter lá dificuldade familiar, carentes (+) essas coisas. Acho que vou dar conselhos né?*

No *loop* da imaginação de Lupino, a generalização construída foi de compreender que os acolhidos estão lá por alguma fragilidade e desprezo da família, movendo-o a imaginar que eles precisam ser novamente inseridos socialmente como cidadão. A plausibilidade que constitui o *loop* foi o vislumbre de ensinar música. A partir do *loop*, ou seja, da jornada em que Lupino pode embarcar para escapar do aqui e agora, sua imaginação é nutrida com a ideia de que os acolhidos são “crianças que foram desprezadas”, levando-o a imaginar que a partir de seus recursos simbólicos, ou seja, seu conhecimento do ensino da música em sua igreja, poder contribuir na vida dos acolhidos ao: “devolver a eles a condição de um verdadeiro cidadão”. Zittoun (2020) explica

que a experiência distal, ou seja, a experiência de imaginar o cenário ainda não vivido, é transformadora, à medida que trazem elementos do presente e do passado, da nossa cultura e da nossa história para construir este cenário imaginativo. No caso de Lupino, sua experiência na Igreja com ensino da música lhe lança um terreno para imaginar que irá dar conselhos e ensinar música aos acolhidos.

A partir do conhecimento prévio obtido na reunião promovida pela GEPAC, Lupino soube que crianças e adolescentes em situação de acolhimento viveram algo em seus contextos familiares de origem que o conduziram a ter como medida de proteção, viver na casa de acolhimento, imaginando que foi por desprezo. Ele vive uma ruptura no presente ao antecipar que não será fácil. Como sabemos, a imaginação possibilita a Lupino transformar sua realidade concreta, em uma espécie de construção do que virá e, também, possibilita a ele, recriar formas de fazer e realizar. O *loop* da imaginação em Lupino implica uma “saída” da situação imediata, ao ser convocado para imaginar uma situação em que ainda não tinha vivido, que pode, por sua vez, ter consequências para a situação do agora e do futuro, pois a imaginação pode mudar a forma como os humanos pensam sobre si mesmos e sobre os contextos em que estão inseridos (Zittoun; Gillespie, 2016). Como resultado disso, Lupino projetou o ensino da música clássica para os acolhidos.

É assim que o processo de imaginar orienta a experiência e a construção da identidade profissional. Apesar de ainda não ter iniciado suas atividades como educador social de casa de acolhimento, Lupino pôde inferir atividades não prescritas, como o ensino da música, e ampliar possibilidades de atividades, enquanto educador social, ao imaginar. Ele iniciou uma ruptura com o prescrito, na qual ele teve acesso na reunião da GEPAC, e expande alternativas ainda sem uma extensa discussão com o coletivo, em que seria necessária uma precisão maior das atividades a serem desenvolvidas. A este respeito, lembramos o que disse Clot (2006) ao falar que a atividade de trabalho é sempre dirigida no coletivo, como uma coatividade, ou seja, ela é constituída nas relações e nas trocas estabelecidas. A partir do conjunto simbólico que constitui a vida pessoal de Lupino, como membro de uma igreja em que ministra música para crianças e adolescentes, ele constrói o que fará, mesmo no futuro ainda não vivido.

A partir do quadro abaixo, vemos que na atividade prescrita Lupino tem um conjunto de instruções generalistas e não específicas do que tem que ser feito. Lupino expande a experiência através do *loop* da imaginação, e antecipa formas mais detalhadas de como imagina que deva fazer, como ensinar música para os acolhidos. Lupino, portanto, faz um movimento imaginativo e

criativo, em que constrói possibilidades para agir frente a rotina de da casa de acolhida em que ele vai atuar.

Quadro 10 – Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade real observadas na entrevista 1 com Lupino

Atividade Prescrita	Atividade Imaginada
Potencializar a convivência comunitária (apoiar a equipe técnica no processo de reintegração); estabelecer e, ou, potencializar vínculos entre os usuários, profissionais e familiares. Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social	Fragmento 1: “É projeto meu levar esse conhecimento da música para essas crianças /.../ Deve ter lá dificuldade familiar, carentes (+) essas coisas. Acho que vou dar conselhos né?”.

Fonte: A autora (2022)

7.2.2 Lupino - Entrevista 2

A entrevista 2 ocorreu uma semana após a primeira entrevista, em fevereiro de 2020 e teve duração de 40 minutos e 13 segundos. Lupino trabalhava há 1 semana na casa de acolhimento. Quando perguntado sobre sua primeira semana de trabalho, contou-nos que o início foi tranquilo, apesar de os acolhidos serem “dependentes” de remédios. Segundo Lupino, “eles já vêm de alguma dificuldade aí com a criminalidade, né, uso de drogas, alguma coisa assim. Outros já são dessa dificuldade familiar, aí a gente começa a ver alguns conflitos entre eles, até por causa do número que é em excesso na casa. Então é bem apertado pra eles e aí, quando tá todo mundo junto fica um quase que topando no outro”.

Fragmento 2

Entrevistadora: *Como foi essa primeira semana de trabalho na casa de acolhimento?*

Lupino: *Essa questão do espaço geográfico da casa que não dá essa comunidade total pra eles, que eles precisam de espaço, né? pra que eles possam circular melhor, pra num ficar um passando o outro /.../ Alguns parecem que sentem falta do uso de cigarros, e como lá existe ordem na casa para que eles não fumem, aí eles ficam meio que nervosos para fumar. Muitos deles tem saída limitada, eles não podem sair pra muito longe, tem ordem pra sair só ali naquela mediação, aí eles ficam muito nervosos por que tem hora que nem pra liberar eles pra dar um passeio, é meio difícil.*

Lupino apresenta a atividade real dele, descrevendo quem são os adolescentes com os quais trabalha e apontando os acolhidos como usuários de medicação e dificuldade com criminalidade.

Descrever o ambiente como ausente de um melhor espaço geográfico. Ao viver a ruptura do aqui e agora através da pergunta da entrevistadora, Lupino faz um duplo movimento, de dizer o que encontrou como atividade real, especificamente ao falar dos adolescentes e do espaço de trabalho, e parece que ele imagina um lugar que seria mais satisfatório para o acolhimento das crianças e adolescentes, ao se referir a um lugar mais amplo onde eles possam ter uma “comunidade”. Na expansão da experiência, ele desenha esse lugar que parece ser ideal, que é um lugar mais amplo, um lugar que os acolhidos pudessem dar uma passeada, onde eles possam conviver em comunidade. A imaginação possibilita ao sujeito transcender a distância física e sociocultural. Lupino conclui com vários resultados, como o proposto por Lupino, em que propõe que a melhoria do espaço e das saídas para passeio poderiam deixar os acolhidos menos nervosos. Vejamos mais a seguir:

Fragmento 3

***Pesquisadora:** O que você imagina que deve ser feito por você enquanto educador social na casa de acolhimento?*

***Lupino:** A gente até já comentou aí pra ver se dá uma reforçada nesse pra tomar mais algumas doses de remédio pra que ele possa controlar mais o sistema nervoso dele que parece que tem dias que estão com os nervos meio atacados, sabe? A gente tem que tá sempre por perto pra controlar esse conflito, gerenciar eles. É todo um cuidado em cima de Lucas porque ele é meio fujão, além de fujão ele tá sempre procurando alguma coisa na casa pra se manter armado, é um prego, é um pedaço de vidro, é como se ele tivesse uma sequela, de que vivesse no mundo da violência sendo violentado, então ele acha que tudo que tá por perto dele é capaz de fazer o mal pra ele. Então a gente tá sempre atento /.../*

Fragmento 4

***Lupino:** Na verdade, eu acho que o que é mais desafiador é o momento do estresse deles, eles desafiam uns aos outros, e aí termina no conflito. A gente, como educador, para separar às vezes é um pouco complicado pra gente poder conter o conflito em si, o uso da força, né, muitas vezes a gente tem o lado profissional da gente de educador, mas existe também a preocupação da gente ir separar uma briga e a gente levar um desaforo, um ataque, de machucar ou bater, de ferir a gente. A gente tem muito cuidado, até mesmo, também, no sentido de segurar eles e não machucar, porque nossa intenção é segurar e não machucar nenhum deles. Muitas vezes eles, com raiva, desconta no patrimônio. Todo instante quebram alguma coisa e quebram outra. Na hora da ida pras refeições, aí é um corredor, e aí eles ficam fazendo fila no corredor e aí começa aqueles conflitos, entre eles, isso também sem contar que tem as criancinhas que tão ali como prioridade pro almoço. Eu tenho observado também que tem crianças que tão ali, ficam com medo, eles olham a gente com medo, porque parece até que já tem um certo trauma de ver aquela situação.*

Na atividade realizada por Lupino, ele diz que “a gente até já comentou aí pra ver se dá uma reforçada nesse pra tomar mais algumas doses de remédio”, ao se referir a um acolhido que

fica com “os nervos meio atacados”. Lupino imagina que a medicação pode acalmar o sistema nervoso dos acolhidos e isso precisa ser alterado para que se chegue a uma dosagem que evite que os acolhidos estejam mais agressivos. No âmbito da imaginação, Lupino nos traz o que uma pessoa, em uma ocasião de agressividade do acolhido, imaginou; uma atividade real, em que ele se vê diante de adolescentes com “nervos atacados”, e a preocupação com as outras crianças. Logo, ele sinaliza a inexistência do prescrito, o que imaginou e a atividade real. Ainda sobre a atividade realizada por Lupino, ele diz que “a gente tem que tá sempre por perto pra controlar esse conflito, gerenciar eles”. Ao tomar o garoto Lucas como exemplo, Lupino imagina “como se ele tivesse uma seqüela”, ao se referir aos episódios de fuga e violência que envolvem o garoto. Lucas é um menino de 13 anos que reside na casa de acolhimento desde os sete anos de idade. Mesmo sem acesso ao que Lucas viveu, Lupino imagina que os comportamentos de fuga dele são antigos, porque “ele acha que tudo que tá por perto dele é capaz de fazer o mal pra ele”. O *loop* da imaginação de Lupino descreve a orientação temporal a partir de cenários futuros, como uma nova dosagem vai melhorar o comportamento dos acolhidos ou ainda, a relação entre um passado de contextos familiares de violência que explicam o comportamento violento no momento presente na vida dos acolhidos. A generalização, ou seja, as experiências concretas e generalizadas concernem ao vislumbre da necessidade de alguma contenção dos adolescentes através da medicação, pois, para Lupino, o remédio deixará os acolhidos calmos e sem agressividade. Ele imagina também que as crianças que assistem aos episódios de brigas “parece até que já tem um certo trauma de ver aquela situação”, pois, para ele, elas já olham com medo.

No fragmento 4, vemos que o real da atividade de Lupino envolve o medo de exercer o papel de educador social, conforme prescrito, em que o educador deve mediar conflitos entre os acolhidos, contudo, revela o receio de “a gente levar um desaforo, um ataque, de machucar ou bater, de ferir a gente”. Além disto, há o desafio de conter fisicamente os adolescentes, quando necessário, mas não os machucar, pois, segundo ele, “nossa intenção é segurar e não machucar nenhum deles”. Ao ser perguntado sobre como a casa de acolhimento orienta a ser feito nas situações de conflito, Lupino explica que ainda não houve nenhuma reunião ou orientação a respeito, mas que tem conversado com outros educadores sociais, especialmente com os mais antigos na casa, para compreender melhor sobre cada acolhido e sobre o que eles costumam fazer nessas ocasiões. Como diz Clot (2002), sem um quadro de referência do coletivo, nem manutenção de uma história comum, a ação individual se desregula no trabalho. Lupino parece, portanto,

denunciar que a atividade prescrita, como tal, não o deixa seguro em sua atividade real para lidar com as situações mencionadas por ele.

A atividade realizada por Lupino revela que não é possível que corresponda em absoluto à atividade de trabalho prescrita, pois, ao realizar a sua atividade, o educador social “se encontra diante de várias fontes de variabilidades: fadiga, experiência pessoal, dentre outras.” (Clot, 2006, p. 64). Dessa maneira, a atividade que Lupino realiza é o resultado das tensões e negociações entre as várias ações possíveis dentre as quais ele escolheu fazer. Para Clot (2006), é através deste conflito que o desenvolvimento e a transformação da atividade de trabalho acontecem na vida das pessoas.

Apresentados os fragmentos mencionados, trazemos como síntese o Quadro 10 para ajudar o leitor na identificação da tríade: atividade prescrita, atividade imaginada e atividade real (atividade realizada e o real da atividade).

Quadro 11 – Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 2 com Lupino

Atividade Prescrita	Atividade imaginada	Atividade Real (Atividade realizada e o Real da atividade)
<p>Contribuir para a melhoria da atenção prestada aos membros em situação de dependência; apoiar no fortalecimento da proteção mútua entre os membros; contribuir para o reconhecimento de direitos e o desenvolvimento integral do grupo familiar; promoção de espaços coletivos de escuta e troca.</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento no texto: “eles já vêm de alguma dificuldade aí com a criminalidade, né, uso de drogas, alguma coisa assim”.</p> <p>Fragmento 2: “eles precisam de espaço /.../ tem hora que nem pra liberar eles pra dar um passeio”</p> <p>Fragmento 4: “porque parece até que já tem um certo trauma”</p>	<p>Fragmento 2: “é meio difícil”</p> <p>Fragmento 3: “comentou aí pra ver se dá uma reforçada nesse pra tomar mais algumas doses de remédio. /.../ A gente tem que tá sempre por perto”</p> <p>Fragmento 4: “é um pouco complicado pra gente poder conter o conflito em si”</p>

Fonte: a autora (2023)

7.2.3 Lupino - Entrevista 3

A terceira entrevista ocorreu em maio de 2020, on-line, diante da pandemia da COVID-19 (OMS, 2020). A entrevista ocorreu via plataforma *Meet* em link previamente enviado ao educador

social via *WhatsApp*. A pedido de Lupino, a entrevista ocorreu no horário em que ele não estava na casa de acolhimento, pois argumentou que na casa de acolhimento, ele não se sentia à vontade para conversar, devido à privação de espaço físico silencioso, além da intensa demanda dos acolhidos. Esta entrevista durou 37 minutos e 8 segundos. Nesse encontro, foram apresentados recortes de vídeos editados conforme explicados no tópico 6.4 desta tese.

O primeiro vídeo teve como tema “hora do banho” e contemplava fragmentos de cenas de momentos do banho com diferentes crianças, na relação com diferentes educadores sociais, de diversas casas de acolhimento da cidade do Recife.

Figura 13 – Hora do banho



Fonte: a autora (2020)

Fragmento 5

Entrevistadora: *O que você achou do vídeo?*

Lupino: *A pia do banho que não é muito adequada, né, pra uma criança tomar banho, eu num achei adequado aquilo ali a questão da parte elétrica, também achei inadequado... porque tem momento que a criança tá em pé dentro da pia, tá com a cabeça batendo no chuveiro, né, verdade? a gente sabe que tem criança que é danada, hiperativa, bota a mão em tudo, eu vi, teve um momento que ela coloca a mão em cima da criança pra pegar alguma toalha e aí a gente vê pelo tamanho da criança, o ambiente que a criança tá com as pernas para fora do balcão. Eu acho que o contato tem que ser muito próximo, tem que tá colado, segurando o tempo todo, já para não acontecer nenhum acidente, porque tá com a mão ali, dando banho, pegando xampu, ou até mesmo sabonete, pode haver um escorregão, a criança poder cair, todo cuidado é pouco.*

Fragmento 6

Pesquisadora: *Como você se imagina, nessa situação do vídeo, como educador social ao dar banho nas crianças?*

Lupino: *Nós temos um jovem hoje que ele tem um problema, de vez em quando ele dá uns desmaios. Em conversa com ele, ele falou quando ele era pequeno ele chegou a levar várias quedas, isso acontece, né, tanto dormindo na cama, cair da cama, ou até mesmo sentado uma cadeira, então hoje ele tem um tipo de uma sequela, de vez em quando ele passa mal, ele desmaia, caiu no chão, e isso vem de que? Pancada na cabeça (+) ficou uma sequela nele e isso pode acontecer com uma criança, se os educadores que tão ali cuidando da área num tomar cuidado na hora do banho pode cair de cima de um balcão daquele, cair com a cabecinha no chão, e aí o que acontece? se derrubar tenho certeza que ela num vai dizer, vai levar o assunto adiante pra num se prejudicar, né?*

Ao comentar sobre o vídeo, Lupino diz, conforme fragmento 5, que imagina que a pia do banho e a parte elétrica não estão adequadas para este momento, pois ele concebe que, para ocorrer de uma forma segura “o contato tem que ser muito próximo, tem que tá colado, segurando o tempo todo, já para não acontecer nenhum acidente”. Ao imaginar que existem crianças que são mais danadas e hiperativas, Lupino toma como resultado para o aqui e agora dessa imaginação que “pode haver um escorregão, a criança pode cair” e, assim, “todo cuidado é pouco”. Lupino toma as suas construções pessoais ao mencionar “tenho um filho pequeno e sei que os cuidados precisam ser muitos para proteger as crianças de acidentes”, ou seja, o que nutre sua imaginação são as suas próprias vivências com o filho, fazendo-o imaginar que o espaço físico e o educador social precisam estar mais atentos para a proteção das crianças pequenas.

No fragmento 6, Lupino traz a experiência que teve ao conversar com o garoto que desmaia frequentemente dentro da casa de acolhimento, imaginando que os desmaios que ocorrem atualmente são decorrentes de sucessivas negligências de cuidado ao garoto quando este era pequeno: “pancada na cabeça (+) ficou uma sequela nele”. Ele generaliza ao dizer que isso pode ocorrer “com uma criança, se os educadores que tão ali cuidando da área num tomar cuidado na hora do banho” e ao imaginar que, se ocorresse uma situação assim, Lupino toma como plausível que o educador social não vai querer dizer o que houve para não correr riscos quanto ao emprego. Ele imagina que os educadores sociais iriam omitir ou esconder tal situação, tendo em vista o risco de perderem o emprego.

O segundo vídeo mostrado a Lupino se refere ao tema das brincadeiras, no qual há cenas de diversos momentos de brincadeiras das crianças em casas de acolhimento.

Figura 14 – Hora da brincadeira



Fonte: a autora (2020)

Fragmento 7

Lupino: *Rapaz, eu achei esse segundo vídeo, assim, dentro das normalidades. Observei que as crianças realmente têm uma interação com a educadora, com a questão do brinquedo, tem areia, bem adequado, dentro da idade deles, então acho um ambiente até então agradável, ambiente limpinho, organizado, tem o espaço de brincar. Achei muito legal, gostei muito. Adorei a mobília, lá na Morada a gente não tem uma mobília daquela, onde as crianças têm a sua cadeira adequada e a sua mesa adequada para poder se alimentar. É super legal aquilo ali, eu acho que é uma coisa que tem que ter, tá faltando alguma coisa hoje no nosso sistema aqui, na nossa casa, até o ambiente mesmo que eu falei pra você não é muito adequado para o refeitório onde tem moços, jovens, adolescentes e crianças, eu acho que até isso naquela mistura toda, com mobília inadequada, mesas altas demais.*

Fragmento 8

Pesquisadora: *Como você imagina que esses momentos de brincadeira devem ser vivenciados dentro da casa de acolhimento?*

Lupino: *Muito interativo, é tá de perto, olhando principalmente esses que tão na fase de começar a andar, tá de perto, olhando, observando, pra não acontecer nenhum acidente. Essa interação de leitura eu acho super legal, acho formidável isso aí, o incentivo à leitura, pegar no livro, sentir o livro, folhear o livro, ler alguma coisa, a gente poder ler para eles, contar histórias, montagem de brinquedo com areia.*

Lupino fala, ao longo da entrevista, que gostou bastante do vídeo, pois imagens mostram espaço adequado, boa interação com a educadora social e ambiente agradável. Ele, mais uma vez,

imagina que o espaço adequado para as crianças e adolescentes realizarem as atividades de correr e brincar são muito importantes: “lá na Morada a gente não tem uma mobília daquela, onde as crianças têm a sua cadeira adequada e a sua mesa adequada para poder se alimentar”. Apesar de o vídeo focar no momento da brincadeira, Lupino denuncia o espaço da casa de acolhimento Morada não ter o conforto para os acolhidos em relação à altura e à convivência com todas as idades ao mesmo tempo. Zittoun (2020) descreve a imaginação como uma possibilidade de integração psicológica de novas experiências, pois são nutridos socialmente ou pessoalmente construídos. Lupino diz que “eu acho que é uma coisa que tem que ter”, ao se referir a um ajuste do espaço físico da casa de acolhimento, para que esta cumpra com o prescrito, referindo-se à casa de acolhimento ter uma aparência de casa para os acolhidos.

No fragmento 8, Lupino constrói a atividade imaginada em “a gente poder ler para eles, contar histórias, montagem de brinquedo com areia”, imaginando que a função do educador social é “tá de perto, olhando, observando, pra não acontecer nenhum acidente”. Na construção de uma identidade profissional enquanto educador social, Lupino se vale da prescrição e dos recursos que alimentam sua imaginação e, assim, é levado a explorar também recursos de sua própria história, confrontando com a necessidade de fazer escolhas.

O terceiro vídeo mostrado a Lupino consistiu na cena do momento de alimentação das crianças na casa de acolhimento.

Figura 15 – Hora da comida



Fonte: a autora (2020)

Fragmento 9

Pesquisadora: *Como você imagina que os educadores sociais deveriam fazer nos momentos de alimentação na casa de acolhimento?*

Lupino: *Aqui as crianças sentam numa cadeira muito alta e a mesa é também alta, fica desconfortável para eles (+) eu fico com dó, sabe? Mas o incentivo das educadoras em ensinar eles a usar o manuseio da colher, do garfo, essa questão também da cadeira eu acho que tem que ter adequado para cada um. Eu acho que é importante que o educador possa observar eles, até a forma de sentar né, sentar de frente ao prato, muita gente vem de casa vem com mal costume, comer de lado, essas coisas.*

Fragmento 10

Lupino: *Essa postura de alimentação, como sentar na mesa, como pegar no garfo, fazer todo aquele procedimento, uma coisa que eu acho legal também é que eu acho que o momento da alimentação a gente tem que sempre tá orientando eles a manter o silêncio, se concentrar na alimentação. Antes de comer fazer uma oraçãozinha, né? Agradecer pelo alimento, eu acho que é legal isso.*

Lupino nos aponta que, em seu real da atividade, o sentimento é de “dó”, ao se referir às crianças pequenas que não tem um espaço estruturado para realizar a alimentação de forma confortável. Ele diz que, na sua atividade real, “as crianças sentam numa cadeira muito alta e a mesa é também alta”. Ao falar sobre como é realizado a atividade, Lupino diz que os educadores ensinam sobre o uso dos talheres, maneira de sentar, pois, para Lupino, “muita gente vem de casa vem com mal costume, comer de lado, essas coisas”. Ele imagina que algumas crianças venham de seus lares de origem com “mal costume” acerca de se comportarem na hora das refeições. No fragmento 10, Lupino narra sobre como eles fazem na atividade realizada: “a gente tem que sempre tá orientando eles a manter o silêncio, se concentrar na alimentação”. A partir dos seus recursos simbólicos, Lupino recorre à sua própria história de vida religiosa e insere no momento da refeição a oração de agradecimento pelo alimento. Lupino diz que isso é prática em sua casa, nos momentos de refeição com a esposa e os filhos.

No quarto vídeo, a cena foi do momento de escovação dos dentes das crianças e adolescentes.

Figura 16 – Escovando os dentes



Fonte: a autora (2023)

Fragmento 11

Entrevistadora: O que você achou do vídeo?

Lupino: Olha, com relação a estrutura de pia, eu achei super legal, isso na Morada não tem, né? Tá fora da nossa realidade. Eu achei super legal a altura boa pra eles, aqueles meninos já pode ali se debruçar, fazer sua escovação, ter ali a orientação da educadora, ensinando, até mesmo mostrando ela mesma como é que faz a escovação, auxiliando como pegar na escova, como manusear a escova na boca. O sistema de armário também, onde coloca ali as escovinhas, né, tudo bem direitinho, tudo no tamanho, na altura deles para que eles possam ali, é realmente se sentir confortável, num ambiente que dá pra ele a condição dele fazer tudo certinho, sem haver nenhum risco, nenhum acidente /.../. Ainda tenho muito que aprender, a gente tá sempre se deparando com algumas situações novas. O meu papel nesse momento eu acho que tá na conscientização, né? (+) Porque eu não sei de nada.

Fragmento 12

Pesquisadora: Como você imagina que as crianças gostariam de viver esse momento da escovação dos dentes?

Lupino: Esses dias, nós recebemos um garoto de catorze anos, é o Caio, ele tem deficiência na fala, ele não fala, ele só faz 'Aááá' ((reproduz som)). Ouvir, ele ouve bem, ele entende o que se fala e tem um pequeno desvio na perna, meio 'zambetas', sabe? Só que ele é bem hiperativo mesmo, se vacilar, ele bate na gente, dá tapa no rosto, bate no peito da gente, dá tapa nas costas, ele é assim. E a gente toma muito cuidado com ele, porque, até mesmo essa semana eu tava com meu óculos aqui, na camisa aqui, de manga comprida, de manhã quando eu cheguei, aí fui saudar ele,

né, 'Caio, bom dia, tudo bem?' Ele ali pareceu que estava um pouco meio hostil, ele olhou pra mim, abriu o riso, pensei que ele ia me abraçar, ele foi com a mão assim, fechada, em cima do meu óculos. A gente tá lá tomando conta dele, então a gente faz tudo, a gente leva ele pra escovar dente, pra pegar o almoço, troca a fralda dele, coloca Hipoglós nele. Ele faz xixi na cama, molha a roupa toda, a gente tem que tá sempre dando banho nele, às vezes dou banho nele três vezes ao dia, a gente tá cuidando que nem se fosse um bebê.

Ao ver o vídeo sobre a escovação dos dentes, Lupino começa apontando sobre a limitação da casa de acolhimento Morada, dizendo: “isso na Morada não tem, né? Tá fora da nossa realidade”. Apesar de reconhecer a atividade realizada pelos educadores sociais, que envolve orientar, ensinar e auxiliar, Lupino traz que a partir do ambiente adequado, com os devidos espaços apropriados, ele imagina que assim não haverá riscos e nenhum acidente. No que tange seu real da atividade, ele expõe que “ainda tenho muito que aprender, a gente tá sempre se deparando com algumas situações novas (+) eu não sei de nada”. Apesar do conhecimento sobre a atividade prescrita, Lupino sinaliza que há situações novas em que, como ele não sabe o que ser feito, é necessário aprender, pois sente que não sabe de nada. Saber o que fazer e como fazer em relação aos desafios que surgem diante de Lupino na casa de acolhimento perpassa imaginar continuamente, para que ele organize a sua posição de educador social.

No fragmento 12, Lupino compartilha sobre Caio e sobre as necessidades que o garoto demanda devido à sua condição física. Lupino explica que não tem acesso sobre os diagnósticos dos adolescentes. O que se sabe, segundo ele, é a partir dos educadores sociais mais antigos que explicam como cada criança e adolescente se comporta e o que deve ser feito com cada um. Apesar de saber da condição especial de Caio, não imaginava que este daria um murro, quebrando seus óculos que estavam presos à camisa. Para preencher esta lacuna sobre qual a condição de Caio, Lupino imagina que Caio tem uma deficiência na fala, que é um adolescente hiperativo e que Caio necessita de cuidados como um bebê, pois é o bebê que necessita dos cuidados básicos, como “dar banho, fazer xixi na cama, usar creme de assaduras”. Em uma espécie de combinação dos elementos que ver e o que imagina, Lupino tenta criar novas combinações possíveis de como tratar e agir com Caio. Essa é uma função criadora da imaginação, pois: “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e variedade da experiência prévia da pessoa” (Vygotsky, 2004, p. 14-15).

Quadro 12 – Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 3 com Lupino

Atividade Prescrita	Atividade imaginada	Atividade Real (Atividade realizada e o Real da atividade)
<p>Administrar medicamentos conforme prescrição médica, acompanhar e orientar para as atividades diárias; apoiar e acompanhar os usuários em atividades externas (acompanhar em atividades escolares, extra escolar, consultas médicas, atendimentos psicológicos, odontológicos entre outras); desenvolver atividades recreativas e lúdicas.</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento 5: “para não acontecer nenhum acidente /.../ a criança poder cair”</p> <p>Fragmento 6: “ficou uma sequela nele e isso pode acontecer com uma criança /.../ se derrubar tenho certeza que ela num vai dizer, vai levar o assunto adiante pra num se prejudicar, né?”</p> <p>Fragmento 9: “muita gente vem de casa vem com mal costume”</p> <p>Fragmento 11: “O meu papel nesse momento eu acho que tá na conscientização, né? Porque eu não sei de nada”</p>	<p>Fragmento 7: “a gente não tem uma mobília daquela, onde as crianças têm a sua cadeira adequada e a sua mesa”</p> <p>Fragmento 8: “a gente poder ler para eles, contar histórias, montagem de brinquedo com areia”</p> <p>Fragmento 9: “aqui as crianças sentam numa cadeira muito alta e a mesa é também alta /.../ eu fico com dó”</p> <p>Fragmento 10: “Antes de comer fazer uma oraçãozinha, né? Agradecer pelo alimento, eu acho que é legal isso”</p>

Fonte: a autora (2023)

7.2.4 Lupino - Entrevista 4

A entrevista 4 aconteceu uma semana após a entrevista anterior e teve duração de 54 minutos e 17 segundos. Nessa entrevista, Lupino começa nos contando sobre a continuação do desafio quanto aos conflitos dentro da casa de acolhimento Morada.

Fragmento 13

Lupino: é difícil manter a calma, porque é conflito constantemente, é complicado, porque você controlar quatro, três, é uma coisa, você manter o equilíbrio de dez, doze?! Se realmente num tiver o equilíbrio você pode perder o equilíbrio emocional, e a gente vê, né, que às vezes ficam agressivos, quer agredir o educador, eles dizem: ‘tô com vontade de dar murro na cara de um educador aqui’, então a gente escuta essas coisas /.../.

Fragmento 14

Entrevistadora: *O que você imagina que deve ser feito nessas situações pelo educador social?*

Lupino: *“eu acho que a pessoa tem que relevar tudo, fechar os olhos e relevar. Eu sempre falo ‘eu num tô aqui pra brigar, eu num tô aqui pra agredir, eu num tô aqui pra gritar, eu tô aqui pra ajudar vocês, então o que eu puder ajudar eu vou ajudar, me tenham como amigo, conselheiro de vocês’ (+) Às vezes a gente tem que tá correndo pra separar uma briga, às vezes a gente tem que tá correndo pra resolver algum outro problema de alguns outros meninos que tão ali em desavença, então a gente não consegue, eu, por exemplo, eu mesmo não consigo. São poucos os minutos que a gente tem pra tá monitorando ali por perto, mas, mesmo assim, a gente monitora. Só que tem educadores que não querem assumir a responsabilidade desse ponto, não querem porque não querem se comprometer, eu digo: ‘gente, a gente tem que se reunir, olha, não depende só de mim, nós temos aqui uma equipe de trabalho’”.*

Lupino coloca o real de sua atividade, que envolve o desafio de manter a calma, frente às provocações e conflitos dos acolhidos. Fala sobre a dificuldade em conseguir gerenciar um número alto de adolescentes, no intuito de evitar brigas e conflitos graves. Lupino nos diz também que os educadores mais antigos não fazem questão de exercer uma supervisão aos acolhidos de modo mais preciso e não querem se comprometer à medida que precisam separar uma briga, ou chamar atenção dos adolescentes. Lupino imagina que o educador precisa: “relevar tudo, fechar os olhos e relevar”. Ao viver as rupturas das situações novas que lhe chegam, Lupino fala sobre sua atividade realizada, ao dizer: “eu num tô aqui pra brigar, eu num tô aqui pra agredir, eu num tô aqui pra gritar, eu tô aqui pra ajudar vocês”. Em uma espécie de construção de sua posição profissional, Lupino ainda reforça que “me tenham como amigo, conselheiro de vocês”. Ele imagina que o educador social pode contribuir na vida dos acolhidos à medida que está ali para conversar e aconselhar. Segundo Clot (2006), os trabalhadores são os protagonistas desse processo de criação do trabalho e o que deve ser percebido não é apenas aos procedimentos realizados por eles, mas também as intenções que levaram àquelas escolhas. A nosso ver, a posição que Lupino ocupa em sua Igreja no trabalho com crianças e adolescentes constitui sua forma de se posicionar frente aos acolhidos, enquanto amigo e conselheiro.

Na atividade realizada, Lupino diz no fragmento 14 que “às vezes a gente tem que tá correndo pra separar uma briga, às vezes a gente tem que tá correndo pra resolver algum outro problema de alguns outros meninos que tão ali em desavença”, relatando o desafio de monitorar todas as situações. Como a atividade é uma ação em processo (Clot, 2010), ao longo do tempo, Lupino vai desenvolvendo seu estilo profissional, que torna possível a atividade realizada. Na

mescla indissociável do singular e coletivo, Lupino tenta expandir o prescrito, construindo novas formas de fazer e convocar os outros a fazerem: “gente, a gente tem que se reunir, olha, não depende só de mim, nós temos aqui uma equipe de trabalho.”

Fragmento 15

***Pesquisadora:** Como você imagina que o educador social pode contribuir na vida dos acolhidos?*

***Lupino:** eu acho que é uma das coisas que eu poderia fazer muito importante para aquela moçada, se a gente pudesse trabalhar cultura, música com eles lá. O que eu gosto de fazer é isso, se eu puder dar uma aula de música, eu ficaria encantado. Aí eu tive um momento que eu saí ali pra fora pra resolver num sei o que, quando eu voltei eles tavam tudo ao redor das mesas, tudo sentado, cada um com seu caderninho, aí eu olhei pra eles assim ‘ai meu Deus’, eu disse ‘oia, que coisa boa, quem pudera que eu pudesse fazer uma aula com vocês aqui de música, ‘nera’? pra gente cantar, tocar alguma coisa, formar uma sinfônica aí, quem sabe se formar, aprender a música, fazer uma orquestra da Morada’ /.../*

Fragmento 16

***Lupino:** O papel do educador num é só tá ali: ‘vem pra cá menino, vai pra lá menino, vem cá, para com essa briga aí’, eu acho que num é só isso: ‘faz a fila pro almoço’. Acho que a palavra educador é muito forte. Porque quando começo a refletir a palavra educador, isso me dói o peito, me dói o coração, ‘será que eu tô realmente fazendo o papel de educador?’. Eu acho que ainda falta muito ainda, pra mim, falta muito ainda, pra chegar ao ponto de educador, ainda falta muita coisa, num é só manter equilíbrio emocional das crianças, passar alguns conselhos, conter eles no momento das brigas, eu acho que num é só isso não, tem muito mais que o educador pode fazer, muito mais que eu quero fazer.*

Lupino começa retomando algo que já nos falava que desejava, mesmo antes de entrar na casa de acolhimento: “se eu puder dar uma aula de música, eu ficaria encantado”. Ao se imaginar dando aula de música para os acolhidos, Lupino toma como plausível que “é uma das coisas que eu poderia fazer muito importante para aquela moçada”, pois diz que é o que gosta de fazer e poderia trabalhar cultura e música com os acolhidos. Ao ver os acolhidos sentados ao redor da mesa, Lupino é impactado por uma ruptura, que o leva ao *loop* da imaginação: “quem pudera que eu pudesse fazer uma aula com vocês aqui de música, ‘nera’?”. A imaginação de Lupino desempenha um papel crucial no seu pensamento e no seu comportamento, à medida que ele começa a considerar a alternativa do aprendizado da música viável para o momento presente com os acolhidos. Algo que rompe completamente com o prescrito, e através da imaginação, proporciona-lhe uma expansão da experiência, ao construir possibilidades ainda não existentes na

casa de acolhimento. Na expansão da experiência imaginativa de Lupino, ele continua: “pra gente cantar, tocar alguma coisa, formar uma sinfônica aí, quem sabe se formar, aprender a música, fazer uma orquestra da Morada”.

Lupino está envolvido em uma rotina de práticas educativas dentro da casa de acolhimento, equivalentes a atividades de orientação, preparação do acolhido, desenvolvimento de competências como autonomia e segurança, dentre outras. Tais práticas são previstas nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009), que orienta os serviços de acolhimento quanto às atividades que devem ser realizadas. Entretanto, parece que Lupino imagina algo a mais enquanto educador social, como uma inquietação que lhe provoca a reflexão de estar ou não cumprindo realmente o seu papel de educador social. A este respeito, ele denuncia o real de sua atividade: “o papel do educador num é só tá ali: ‘vem pra cá menino, vai pra lá menino, vem cá, para com essa briga aí’, eu acho que num é só isso”. Essa ambivalência é vista também quando Lupino diz que “será que eu tô realmente fazendo o papel de educador?”. Através da fala de Lupino vemos que, ainda que conhecendo aspectos que norteiam a prática profissional do educador social, ele acredita que há algo mais que perpassa seu lugar enquanto educador na vida dos acolhidos. Ele não sabe dizer em palavras, mas imagina que o educador social pode fazer coisas além do prescrito dentro da casa de acolhimento.

A imaginação preenche o espaço entre o que é, o que poderia ser e o que será (Valsiner, 2014). Quando Lupino imagina que muito mais pode ser feito, ele diz que “tem muito mais que o educador pode fazer, muito mais que eu quero fazer”. Notamos, nesta fala, o quanto a imaginação dele toma como plausíveis novas coisas serem feitas pelo educador social e por ele. É como se, ao imaginar sobre sua prática, ele se convencesse de que o papel de educador social “num é só manter equilíbrio emocional das crianças, passar alguns conselhos, conter eles no momento das brigas”. Ao romper com o prescrito, Lupino expande sua atividade realizada em um processo de criação do por vir, com efeitos muito sobre o agora. Segundo Clot (2006), nosso fazer envolve um movimento de desfazer e refazer, implicando tentar transformar nossa atividade de trabalho diariamente. Logo, agir na atividade realizada é se mobilizar imaginativamente em leques de possibilidades de ação e mudança.

No Quadro 12 abaixo, colocamos a descrição do trabalho prescrito a partir dos documentos de orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, como também do trabalho imaginado por Lupino e ainda, a atividade real.

Quadro 13 - Atividade prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 4 com Lupino

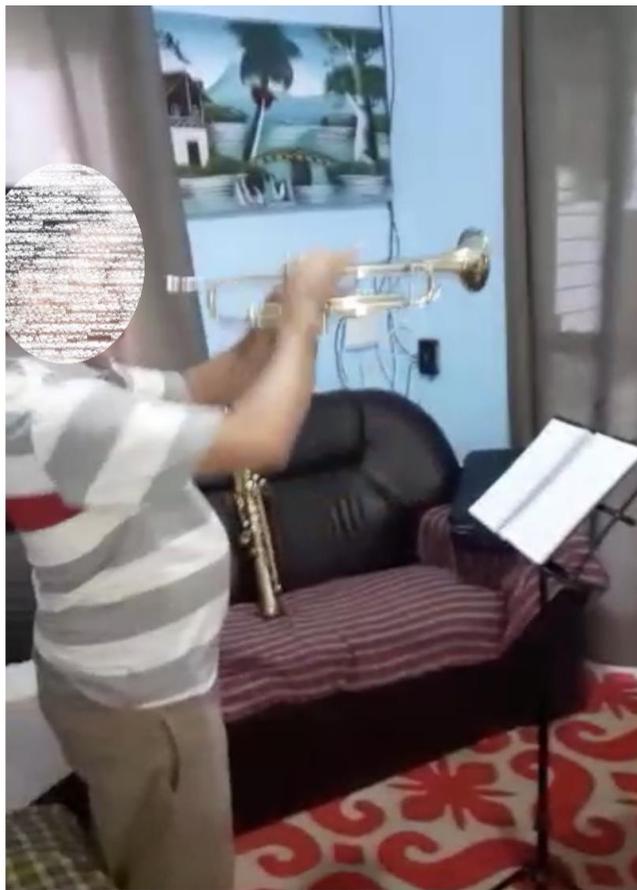
Atividade prescrita	Atividade imaginada	Atividade Real (Atividade realizada e o Real da atividade)
<p>Estabelecer e, ou, potencializar vínculos entre os usuários, profissionais; apoiar na orientação, informação, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, benefícios, contribuindo para o usufruto de direitos sociais.</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento 16: “se a gente pudesse trabalhar cultura, música com eles lá /.../ quem pudera que eu pudesse fazer uma aula com vocês aqui de música”</p> <p>Fragmento 17: “será que eu tô realmente fazendo o papel de educador? /.../ tem muito mais que o educador pode fazer, muito mais que eu quero fazer”</p>	<p>Fragmento 14: “é difícil manter a calma”</p> <p>Fragmento 15: “tem que relevar tudo, fechar os olhos e relevar. /.../ eu tô aqui pra ajudar vocês”</p> <p>Fragmento 17: “vem pra cá menino, vai pra lá menino, vem cá, para com essa briga aí”</p>

Fonte: a autora (2023)

7.2.5 Lupino - Entrevista 5

A entrevista 5 ocorreu on-line uma semana após a última entrevista, com duração de 45 minutos e com o objetivo de conhecer a produção simbólica de Lupino a partir da “Caixa de Surpresa”. No horário agendado para a entrevista, Lupino pede para enviar para a pesquisadora por WhatsApp sua produção. Ele envia um vídeo, gravado pela sua esposa, em sua própria casa, em que ele toca saxofone, acompanhado de um suporte de partitura e com uma música de fundo. Abaixo vemos a figura 7, enviada por Lupino, e a letra da música que tocava na ocasião.

Figura 17 – “Caixa de Surpresas” de Lupino



Fonte: Lupino (2020)

Letra da música: *“Se paz a mais doce me deres gozar, se dor a mais forte sofrer, oh! Seja o que for, tu me fazes saber, que feliz com Jesus sempre sou! Sou feliz, sou feliz, com Jesus, com Jesus, sou feliz com Jesus, meu Senhor! Embora me assalte o cruel Satanás, e ataque com vis tentações, oh! certo eu estou, apesar das aflições, que feliz eu serei com Jesus! Meu triste pecado por meu Salvador, foi pago de um modo cabal; valeu-me o Senhor, oh! mercê sem igual, sou Feliz! Graças dou a Jesus! A vinda eu anseio do meu Salvador, em breve virá me levar, ao céu onde vou para sempre morar, com remidos na luz do Senhor.”*

Fragmento 17

Entrevistadora: *Me conta sobre sua “Caixa de Surpresa”.*

Lupino: *É uma melodia que passa pra nós um sentimento de paz, um sentimento de autoconfiança, então é isso que eu sinto. Você vê que o autor que escreveu a música tenta nos passar isso, nos leva a paz, transmite paz, então, pra mim, tocar essa melodia é fundamental, eu acho super legal essa música. O sentido da música nos leva na mesma direção, pra mim, em outras palavras, nos transmite esse mesmo sentimento, né? Então no momento que ele ((o autor da letra)) estava ali*

naquele desespero de tristeza, ele conseguiu escrever uma melodia ali e retratou o sofrimento dele, mas a fé dele estaria viva em Deus. Realmente é muito comovente, e essa letra que a gente canta, ela também é muito comovente /.../

Fragmento 18

***Lupino:** No meu ponto de vista, a música me ajuda porque, se eu estou alicerçado numa letra tão maravilhosa dessa, com certeza eu vou ter a condição de conduzir um bom lado profissional, um bom lado sentimental no ambiente de trabalho, porque eu acho o seguinte, quando a gente tá convivendo dentro de uma situação de conflito, de complexidade, eu acho que a paz é o melhor caminho. Esse conforto, essa paz, ela tem que tá aqui, nos nossos corações, pra poder fazer o gerenciamento desses conflitos nesses ambientes de trabalho, entendeu?*

Lupino explicou que imaginou fazer a sua Caixa de Surpresa baseado em uma criação que correspondesse ao que ele gostava muito e pensou nessa letra, pois ela tem uma história que envolve o cenário de um advogado que morava em Chicago e tinha cinco filhos. Em uma programada viagem de lazer em família, ele não consegue pegar o navio, devido a impedimentos de negócio de seu trabalho. No dia agendado para a viagem de navio em família, viajam a esposa e os cinco filhos, sem ele. Durante a viagem de navio rumo à Inglaterra, ocorre um acidente – uma colisão com outro navio – acarretando um naufrágio. Todos os filhos do advogado morrem afogados, menos sua esposa. Ao chegar no local do acidente, o homem escreve a letra da música em um papel, diante de toda tristeza e lágrimas que o acompanhava. Anos depois, aquilo que o homem escrevera no papel se tornaria uma música cantada em diversas Igrejas espalhadas pelo mundo.

Lupino disse que a escolha da música como sua “caixa de surpresa” representa “um sentimento de paz, um sentimento de autoconfiança, então é isso que eu sinto”. Ao construir algo que remetesse à pergunta da pesquisadora sobre como se imagina enquanto educador social, Lupino reconhece que seu real da atividade envolve sofrimentos e conflitos, mas o que nutre sua imaginação é a fé em Deus. A música constitui seu universo simbólico pessoal e que a letra escolhida “nos leva à paz”. Ele explica que o sofrimento sentido na casa de acolhimento perpassa os comportamentos agressivos dos acolhidos, a equipe que não se implica por completo no trabalho e a falta de assistência da equipe técnica com orientações e reuniões. Dessa forma, a música é a ruptura, em que ele pode se deslocar do aqui e agora, pela imaginação, para um local de paz. Assim, através da música, ele tem uma expansão da experiência e pode navegar no tempo e espaço para o local de tranquilidade. O real da atividade é constituído por sofrimentos e tensões, mas, através da experiência distal, Lupino tem uma possibilidade de deslocamento desse lugar para um lugar de

“paz” e assim realizar melhor o trabalho. Logo, fazer bem o trabalho dele, depende de ele sair do aqui e agora pela imaginação, para locais que o acalmem. Lupino imagina que através da música será plausível que ele, como educador social, vai “ter a condição de conduzir um bom lado profissional, um bom lado sentimental no ambiente de trabalho”. Ele prospecta que a melhor forma para conduzir suas ações dentro da casa de acolhimento, envolvem ações que visem a paz e isto é o que a música escolhida por ele lhe fornece. Ele pôde antecipar, pela imaginação, estratégias de ação no aqui e agora, que podem ser incorporadas em sua prática profissional para alcançar o desejo de ter paz em seu trabalho.

Fragmento 19

Pesquisadora: *Como você imagina que a música pode ajudar as crianças e adolescentes da casa de acolhimento?*

Lupino: *Lá os meninos gostam muito de música de funk, esses MC's aí, que tá aí no auge, então é uma música muito batida, muito cheia de pancada, muito violenta. Incentiva a violência, então de vez em quando eu falo alguma coisa, assim, 'gente, vocês tem que escutar música mais clássica, tem que escutar música mais erudita, música mais calma', porque a música ela acalma realmente, a música tem uma abrangência muito grande na vida de uma pessoa, você vê que tem melodia que a gente escuta e a gente relembra todo um passado da nossa vida, a gente escuta uma música que a gente lembra de um sentimento de carinho, de amor que a gente teve no passado por alguém. Então, eu acho que a música é uma forma de terapia muito grande. Esses meninos, esses adolescentes que tão num ambiente de conflito, de vulnerabilidade, então eu acho que eles precisam de um ambiente de paz, se a gente não levar paz pra eles, fica mais difícil.*

Fragmento 20

Pesquisadora: *Como você se imagina, enquanto educador social, inserindo a música erudita e/ou clássica na casa de acolhimento?*

Lupino: *“Eu comecei a chamar alguns meninos para ouvirem música clássica, mostrei vídeos, ensinei a eles umas coisas, e nesses dias eu tenho sentido muito isso, as coisas começaram a acalmar mais. Quando eu cheguei pra trabalhar lá eu percebi que, devido a alteração de voz às vezes do grupo de trabalho, como dos meninos também, a gente vê que é um ambiente de agitação, quando a gente chega com outro sentimento, mais tranquilo, a gente vai levando sempre aquele clima de paz, aquilo vai mudando o quadro todo. É um trabalho lento, mas que vai funcionar. Hoje eu já vejo os meninos lá que estão mais calmos. Aí eu chamo 'vem pra cá, senta aqui, vamos conversar, vamos dialogar, vamos cantar uma música'. Eu acredito que isso vai mudar todo um processo”.*

Clot (2008) faz alusão a um sujeito de ação, ou seja, um sujeito criador de contextos para viver e, assim, não se torna passivo à realidade que lhe é vivida. Lupino institui práticas relacionadas ao ensino da música a partir do que imagina que algumas letras possam ofertar de

transformação do seu contexto de trabalho. No *loop*, ele imaginou que as músicas atuais ouvidas pelos adolescentes não abarcavam o sentimento de paz que a música erudita e clássica proporciona. Ao realizar uma experiência distal futura, Lupino imaginou que uma das formas da casa de acolhimento ser um ambiente mais calmo perpassa aquilo que as crianças e adolescentes escutavam no cotidiano, pois, para ele, a música é um sentimento que influencia no estado de humor. Na atividade realizada, Lupino nos aponta o que faz: “gente, vocês têm que escutar música mais clássica, tem que escutar música mais erudita, música mais calma”.

Lupino imagina um cenário de mais paz na vida dos acolhidos à medida que a música erudita e clássica possa ser tocada e aprendida na casa de acolhimento. Seu repertório histórico cultural nutre esse imaginar da música clássica erudita que acalma. Embora o *funk* tenha ampla aceitação no Brasil, não constitui o universo simbólico de Lupino e, por isso, ele exclui da atividade real, não imaginando como sendo uma prática social transformadora. O estilo musical do *funk* é uma expressão cultural que nasceu no Brasil nos anos 70, através de letras que denotam críticas sociais, valorização social e pública. É um dos ritmos mais ouvidos no Brasil e, segundo o Datafolha e a consultoria JLeiva Cultura & Esporte (2021), o *funk* é o ritmo preferido da juventude. Para Clot (2006), o trabalho se refere ao confronto do sujeito com o real, de modo que a partir desse confronto, o novo pode surgir. Vemos isso em Lupino ao expandir sua atividade prescrita e implantar uma nova estratégia de atuação por ele enquanto educador social que visava harmonizar o ambiente e as relações, ao iniciar aulas de música clássica dentro da casa de acolhimento. Ele fala que percebe até os demais educadores sociais com aparência de cansaço e irritabilidade e imagina que a introdução da música na casa de acolhimento teria um efeito positivo para todos. O novo surge, contudo, no campo individual, pois não há no coletivo a construção de ações conjuntas para melhor administrar as tensões provenientes da agressividade, irritabilidade e cansaço na casa de acolhimento. De acordo com Clot (2006), um problema surge quando há uma jornada individual dos profissionais, em que cada um realiza seu trabalho sem uma devida troca, pois isso fragiliza esse coletivo de trabalho e os profissionais perdem a possibilidade de participar de espaços de diálogos, debates e discussões sobre formas de como realizarem.

Lupino escolhe a música para compor a sua atividade real do dia a dia, superando limitações, sentimentos angustiantes e constituindo uma atividade realizada mais satisfatória, que o ajuda a superar situações de adversidades aos acolhidos e aos próprios colegas, uma vez que ele disse que poderia ser melhor para todo mundo. Isso aparece no âmbito do imaginar, porque ele

imagina que vai ser assim, em uma experiência distal, criando um cenário de possibilidades. Com o real da atividade de todo esse tempo de trabalho, revela para ele que a casa de acolhimento é um lugar de sofrimentos e tensões, logo, ao mesmo tempo que ele fala sobre o real da atividade, ele também imagina um cenário de transformação. Ele expande a experiência do aqui e agora para imaginar uma casa de acolhimento que tenha música. Se por um lado Camélia reforça a ideia da identidade materno-educadora, ele traz a ideia do músico educador, como sendo a identidade profissional construída por ele, ou seja, propõe que o educador social pode ser melhor se ele usar a música como ferramenta.

Os resultados do *loop* em Lupino puderam levar a uma nova ação e mudar o contexto da casa de acolhimento, pois o que ele fez foi uma grande inovação a partir da imaginação (Zittoun; Gillespie, 2018). Pela esfera distal da experiência, Lupino teve a possibilidade de explorar cenários, visitar acontecimentos passados e de imaginar o que faria daqui para frente. Lupino encontrou em sua própria história elementos que puderam compor sua imaginação e efetivar o ensino da música na casa de acolhimento em que trabalha.

Quadro 14 - Atividade Prescrita, Atividade Imaginada e Atividade Real observadas na entrevista 5 com Lupino

Atividade Prescrita	Atividade imaginada	Atividade Real (Atividade realizada e o Real da atividade)
<p>Atuar na recepção dos usuários possibilitando uma ambiência acolhedora; identificar as necessidades e demandas dos usuários; apoiar os usuários no planejamento e organização de sua rotina diária; apoiar e monitorar os cuidados com a moradia, como organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos (organizar o ambiente adequado aos acolhidos - objetos pessoais: roupas, calçados, material de higiene pessoal, medicamentos, material escolar entre outros);</p> <p>Fonte: Secretaria Executiva de Assistência Social</p>	<p>Fragmento 19: “se eu estou alicerçado numa letra tão maravilhosa dessa, com certeza eu vou ter a condição de conduzir um bom lado profissional /.../ quando a gente tá convivendo dentro de uma situação de conflito, de complexidade, eu acho que a paz é o melhor caminho.”</p> <p>Fragmento 20: “eu acho que eles precisam de um ambiente de paz, se a gente não levar paz pra eles, fica mais difícil”</p> <p>Fragmento 21: “É um trabalho lento, mas que vai funcionar”</p>	<p>Fragmento 20: “de vez em quando eu falo alguma coisa, assim, “gente, vocês têm que escutar música mais clássica, tem que escutar música mais erudita, música mais calma.”</p> <p>Fragmento 21: “Eu comecei a chamar alguns meninos para ouvirem música clássica, mostrei vídeos, ensinei a eles umas coisas, e nesses dias eu tenho sentido muito isso, as coisas começaram a acalmar mais.”</p>

Fonte: a autora (2023)

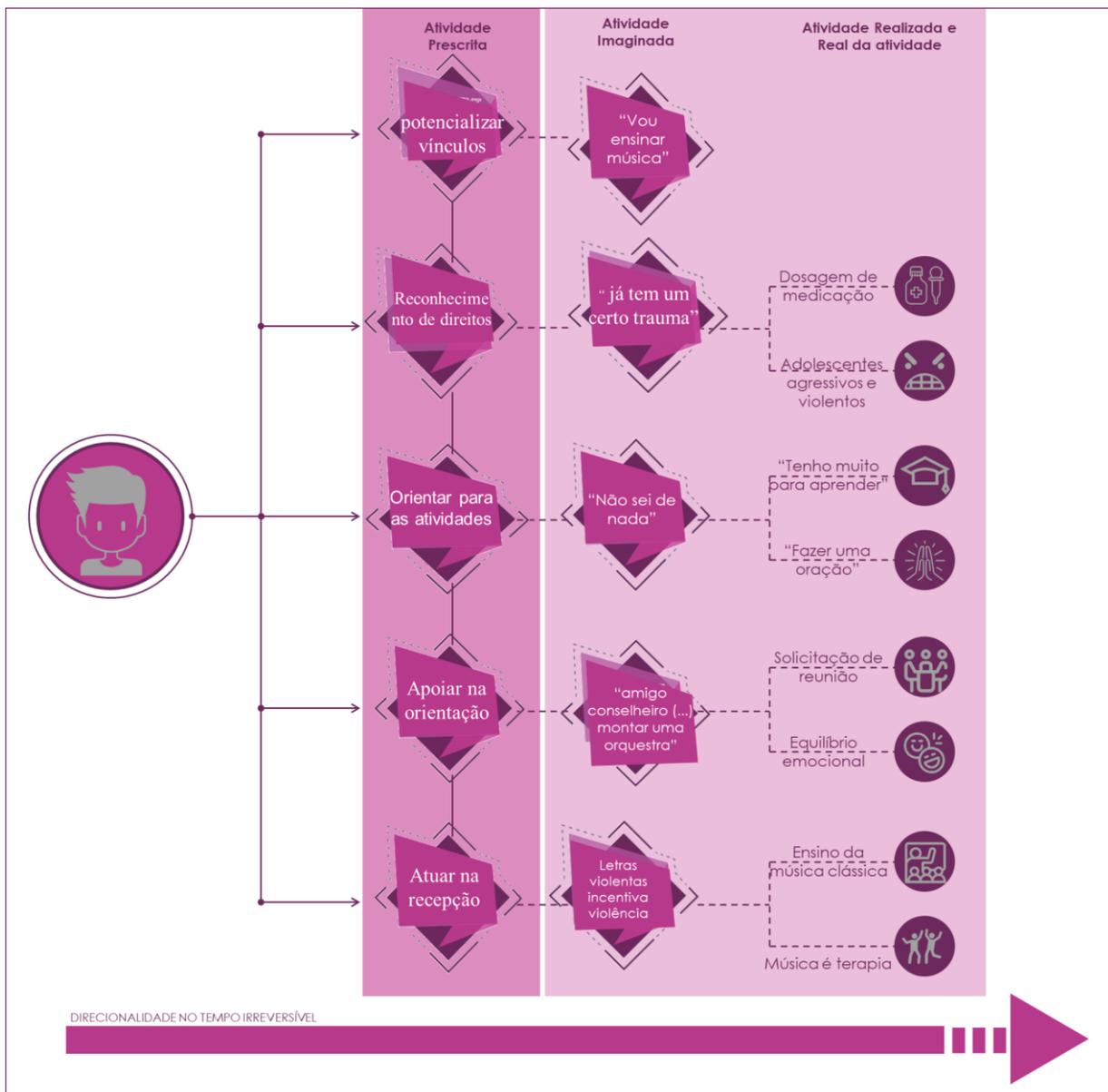
7.2.6 Lupino – Síntese

Ao analisarmos o estudo de caso de Lupino ao longo do tempo, observamos que a dinâmica prescrito, imaginado e atividade real nos permitiu identificar elementos que incluem a definição de sua identidade profissional como educador e professor de música, com a indicação de músicas a serem ouvidas na cada de acolhimento para transmissão de paz e calma e a forma ideal de funcionamento da casa de acolhimento – com músicas clássicas fazendo parte do contexto da casa. Também foram notadas as interrupções à atividade, o real da atividade, nas angústias decorrentes das transgressões ao prescrito – como no caso em que aumentou a dosagem de medicação de um acolhido; os limites estruturais da casa de acolhimento; a dificuldade que reconhece na equipe e nos acolhidos com as irritabilidades e desunião. Nas interrupções ao prescrito, Lupino admite que

cada educador tem algo a mais para fazer do que está posto em relação aos cuidados básicos das crianças e adolescentes.

Mais especificamente, em relação à identificação do que ele admitiu como sua identidade profissional na casa de acolhimento, como educador e professor de música, ele construiu ações que visavam o educar como um educador (“dar conselhos”) e como um professor de música (“vamos cantar uma música”) e, em uma espécie de entrelace desses dois lugares, Lupino se desenvolveu. Sobre a identificação das emoções emergentes na dinâmica atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real, Lupino se angustiou e entrou em conflito consigo mesmo ao lidar com a ambivalência das contingências e imprevisibilidades que lhe ocorreram. Em relação à apresentação do que os educadores sociais imaginam como necessário para melhoria das atividades na casa de acolhimento, Lupino fez algumas denúncias ao longo das entrevistas, como a necessidade de espaço físico ampliado para dar uma sensação de “comunidade”, acrescentar atividades de lazer e saídas para os acolhidos, inserir música como uma atividade que acalma os sentimentos de toda a casa de acolhimento, dentre outras.

Figura 18 – Síntese da transformação imaginativa e da atividade de Lupino



Fonte: a autora (2023)

8 CONSIDERAÇÕES

Os educadores sociais vêm de uma gama de origens sociais, educacionais, econômicas e culturais. Em Recife, 40% dos educadores têm ensino superior e 60% variam entre ensino fundamental e médio (GEPAC, 2020). Cuidar de crianças e adolescentes de casas de acolhimento se apresentou, a partir dos dados analisados nesta tese, com uma infinidade de desafios que devem ser considerados na experiência desses profissionais. Estes desafios variaram por fatores individuais dos educadores sociais, tensões interpessoais dentro da casa de acolhimento e pelas complexidades inerentes à atividade real dos educadores sociais.

Os estudos apontam que a prevalência de transtornos de saúde mental em crianças e adolescentes em acolhimento varia de 40% a 85% (Turney; Wildeman, 2016), em comparação com 20% na população geral (OMS, 2018). Alguns estudos sugerem que mais de 80% dos acolhidos experimentam uma condição de saúde mental ou necessidade aguda relacionados ao trauma do acolhimento (Halfon *et al.*, 1995; Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA, 2016). Como resultado disso, alguns educadores sociais podem estar em maior risco de estresse traumático secundário (ETS) (Carew, 2016), que é uma síndrome ocupacional originária do estresse, provocada pela exposição a incidentes que outra pessoa experiencia e que gera sintomatologia de Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) similar à da vítima primária do trauma (Figley, 1995).

Nessa perspectiva, acreditamos que o cuidado com os educadores sociais perpassa uma ampla compreensão de sua atividade de trabalho e suas condições de efetivação das práticas esperadas para eles. É por isso que se deve ter um olhar integrado, além de estratégias coletivas de cuidado social com os educadores sociais e, dessa maneira, construir ações de autocuidado para ele representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo. A saúde emocional dos educadores sociais é um campo desafiador a ser explorado, uma vez que pode afetar sua capacidade de fornecer níveis consistentes de cuidados para os acolhidos.

A compreensão tradicional e mais básica de autocuidado é um conjunto de comportamentos ou práticas que se pode optar por se engajar ou praticar, como higiene do sono, apoio social, regulação emocional, exercício físico, lazer etc. Esse termo é frequentemente descrito como o envolvimento em comportamentos que sustentam a saúde e o bem-estar de uma pessoa e previnam o esgotamento e a doença (Lee; Miller, 2013). Dado o amplo conjunto de responsabilidades e

desafios emocionais, físicos e sociais que os educadores sociais enfrentam, é possível que práticas de autocuidado sejam benéficas para eles. Enquanto alguns podem precisar de formas de cuidado através de apoio psicológico, orientações, sono e exercícios físicos; outros podem precisar melhorar os aspectos emocionais com direcionamentos específicos de escuta, encaminhamentos, suporte técnico, como pôde ser percebido nesta tese.

Por meio de um fazer que se constitui pela prática cotidiana, indaga-se: qual formação o Educador Social deve ter? Que tipo de capacitação e treinamentos devem existir para subsidiar sua prática? Segundo Souza *et al.*, (2008, p. 81), “não há ainda uma identidade fechada no Brasil para o Educador Social, este profissional está sendo a cada dia, por meio de sua existência, de sua intervenção nos processos educativos que se colocam diante dele”. Percebemos a importância do nosso estudo ao possibilitar ver como os participantes se projetaram para o futuro, ou seja, para uma ação que eles tinham que desenvolver num instante próximo, em meio a um conjunto de atividades que tinham para realizar, dentre as prescritas e as atividades reais. As transformações do ato de imaginar e da atividade de Camélia e Lupino foram grandes ao longo das semanas de entrevistas. Os participantes se ancoraram em experiências culturais e sociais que demarcaram a forma de vislumbrar as ações que iriam realizar na casa de acolhimento, como também, denunciaram o real da atividade.

A organização do trabalho se mostra desfavorável ao educador social, conforme analisado nas entrevistas, especialmente em relação ao não investimento em formação continuada, à baixa remuneração, à falta de promoção dos espaços adequados para atividades e lazer dos acolhidos e dos profissionais, à não existência de espaços de escuta e troca de experiências entre os educadores, a falta de recursos para operacionalizar ideias de atividades dentro da casa de acolhimento, a insuficiência da prescrição enquanto organizadora de uma práxis responsável, dentre outros. Sem falar na tensão cotidiana diante da complexidade das histórias de vida dos acolhidos e suas condições de saúde mental, e também, além da experiência de qual posicionamento ocupar pelos educadores sociais, ao se aproximarem de uns, ensinarem outros, temerem situações, transgredirem outras etc.

Como apontaram as análises das entrevistas, as estratégias de cada educador social para lidar com as dificuldades do âmbito sociocultural nem sempre foram compartilhadas por todos os educadores sociais dentro da casa de acolhimento. Dessa forma, pensamos que há uma fragilidade importante na ampliação de espaços de trocas entre os educadores e a instituição, para que as ações

realizadas possam ser compreendidas no âmbito coletivo. Em Clot (2006, 2010), entendemos que a autonomia para criar soluções diante das imprevisibilidades é um movimento saudável do sujeito e as interdições são geradoras de adoecimentos para os trabalhadores. Contudo, não vimos isso em nossos participantes, pois o que nos saltou aos olhos foi a liberação para os educadores agirem dentro de responsabilidades que eles não podem ter, pois, por exemplo, não constitui competência do educador social a prescrição de fármacos.

Outro exemplo, como vimos em Camélia, consiste na preocupação sobre um adolescente que causa uma problemática institucional e a sensação que o garoto vai continuar causando, ao denunciar que não há nada que proteja os educadores sociais e as outras crianças. O incômodo dela frente à falta de solução de algo que não há como resolver envolve intervenções institucionais que não existem ainda. Logo, conhecer esse olhar dos próprios educadores para si mesmos, seus desafios, dificuldades, foi pertinente, uma vez que foi possível lhes conferir novas experiências afetivas ao imaginarem e refletirem sobre as ações realizadas e não realizadas por eles. Exploramos, ao longo das entrevistas, os sentimentos e a forma de serem afetados a partir do trabalho enquanto educadores sociais, tanto no aspecto psicossocial, com os vínculos interpessoais, os papéis, a cultura etc.; e no aspecto subjetivo, como na construção da identidade, do sentimento de si. Tudo isso lançando no contexto modos de ação sobre o trabalho de educador.

Adicionalmente, gostaríamos também de refletir sobre alguns elementos éticos quando vemos, por exemplo: a) a manipulação de medicação por parte dos educadores sociais, mesmo estes não tendo preparo técnico para isso, b) a punição com a restrição de uma refeição que Camélia fez para um acolhido, que fere a atividade prescrita ao educador, sendo passível de demissão, c) dizer ao acolhido o motivo que o fez estar ali na casa de acolhimento e d) instruções como ter comportamentos adequados para garantir uma adoção. Tais ações nos levam a pensar sobre os comportamentos morais que tangenciam as atividades de trabalho, especialmente na condição em que os educadores sociais precisam realizar ações frente às imprevisibilidades que não estão antecipadas em protocolos ou prescrições, fazendo com que eles ajam de acordo com a norma que reconhecem e aceitam.

Os desafios encontrados ao longo deste estudo foram muitos: desde a escuta por parte da entrevistadora de todas as situações em que a transgressão e o rompimento as diretrizes éticas eram superadas em atitudes advindas dos contextos pessoais de cada educador social, assim como acompanhar o sofrimento que tangencia a prática de educadores sociais em contextos de casa de

acolhimento. Como pesquisadora, prezei pelo sustento do exercício da pesquisa com o comprometimento ético, a fim de produzir um conhecimento a partir do contato com a realidade dos participantes investigados. Fora isso, nossa pesquisa ocorreu em um momento muito delicado para o mundo, a pandemia da COVID-19. Esse contexto teve um atravessamento direto na pesquisa, uma vez que foi necessário adaptar a coleta de dados para o formato on-line, ao mesmo tempo em que, enquanto seres sociais, estávamos todos enfrentando uma realidade muito difícil. Vimos em nosso estudo que todo o desenvolvimento é um processo orientado para o futuro com base na superação da ambivalência entre o que se sabe agora e o que pode ser. Como as pessoas estão no presente, elas estão sempre olhando para o futuro, abastecendo-se da imaginação para construir o que poderia ser e fazer (Valsiner, 2007). Dessa forma, acreditamos que o estudo da imaginação e da atividade são poderosos, pois podemos: a) nos mover para lugares e ações onde ainda não nos movemos, b) nos envolver com o ausente, ou ainda, com o que não está lá, c) nos envolver com outros cenários e d) ver para além do concreto e criar o novo. Assim, percebemos como a imaginação e a atividade podem se relacionar com os sentimentos e aspirações das pessoas, transformando ações e recriando práticas.

Outro ponto percebido a partir das entrevistas com Camélia e Lupino se relaciona ao desamparo institucional e à solidão frente ao que fazer em determinadas situações. A falta de reconhecimento os faz sofrer, pois o julgamento não recai sobre o trabalho, mas sobre eles mesmos, *e.g.*, quando vimos Camélia refletir sobre o que os demais educadores pensariam dela sobre a atitude dela em segurar o garoto, ou quando Lupino tenta chamar outros educadores sociais para se implicarem mais nas situações de conflitos dentro da casa de acolhimento. Isso é danoso para eles, pois pode lançar os educadores sociais a vivenciarem um sentimento de esvaziamento moral, político, social e cultural, já que não existe construção compartilhada com os outros (Nardi, 2006). A escolha pela imaginação e pela atividade no contexto de educadores sociais de casa de acolhimento foi resultado de um processo de estudo teórico pela pesquisadora e fruto da articulação aos objetivos desta tese. Esta integração epistemológico-teórico-metodológica e analítica entre imaginação e atividade nos possibilitou contribuir para:

- (1) Compreender a atividade em relação ao imaginado, a partir da junção de duas teorias de mesma base epistemológica;

- (2) Alertar a importância da tríade prescrito, imaginado e atividade real, para que entendamos como as pessoas imaginam que devam realizar, realizam ou deixam de realizar suas atividades em um ambiente de trabalho.
- (3) Compreender como dois educadores sociais imaginam seu futuro na casa de acolhimento, em relação às relações de trabalho, relações sociais, efetivas, dentre outras;
- (4) Refletir sobre como, na dinâmica tríade prescrito, imaginado e atividade real, as pessoas antecipam as atividades que devam fazer no espaço laboral.
- (5) A imaginação, como um objeto de investigação, permitiu que se percebesse as antecipações de futuro feitas pelos participantes, de modo a ser possível explorar as ações construídas para o momento seguinte a ser vivido por eles;
- (6) Que outros estudos, no uso de uma diversidade metodológica que inclua análise videográfica e a produção de imagens, sejam auxiliados na compreensão de um fenômeno investigado à luz da tríade prescrito, imaginado e atividade real.

Desejamos que esta tese possa continuar a contribuir para pensarmos a existência de uma unicidade nos processos de experimentação da vida, onde a imaginação e a atividade rodeiam a potencialidade humana de lidar com o prescrito, o desconhecido, o inesperado e o real. As ações dos educadores sociais dirigidas para a construção do futuro, são norteadoras do momento presente e fundamentais para pensarmos a prática profissional. Olhar para a imaginação e a atividade de educadores sociais, revelou que o ser humano é um sujeito intencional, ativo e coparticipante da cultura e da sua história. Um sujeito que atua de forma a articular ações no presente em um tempo que é sempre novo e incomparável. É, portanto, enquanto uma escrita prematura, uma escrita inicial a estes temas, que o presente estudo é concebido, na expectativa de promover respostas amplas e a continuidade do desenvolvimento de novas pesquisas sobre o poder peculiar da imaginação e atividade.

REFERÊNCIAS

- ABBEY, E. Perpetual Uncertainty of Cultural Life: Becoming Reality. In: J. VALSINER, A.; ROSA, A. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge, UK: CUP, 2007, p. 362-372
- AVOGLIA, H.; SILVA, A.; MATTOS, P. Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. **Rev. Mal-Estar Subj**, Fortaleza, v. 12, n. 1-2, p. 265-292, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AGNATI L. F., GUIDOLIN D., CORTELLI P., GENEDANI S., CELA-CONDE C, FUXE, K. Neural correlates to consciousness. The "Hall of mirrors" metaphor describing consciousness as an epiphenomenon of multiple dynamic mosaics of cortical functional modules. **Brain Res**. 1476 v. 3, p. 3–21, 2012. 10.1016/j.brainres.2012.01.003.
- ARISTOTELES. **De Anima I-III**. Trad. de Lucas Angioni. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ALTOÉ, S. **Infâncias perdidas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.
- ALMEIDA, A. “É diferente, mas tem muita coisa igual” diálogos com a clínica da atividade a partir de uma pesquisa com profissionais de recursos humanos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, 2015.
- BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BARTLETT, F. C. Tipos de imaginação. **Journal of Philosophical Studies**, v. 3, n. 9, p. 78–85, 1928.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERNARDES, J. W.; MARIN, A. H. Intervenção com educadoras sociais no contexto de acolhimento institucional: relato de experiência. **Rev. SPAGESP**, v. 20, n. 2, p. 117-130, 2019.
- BRASIL. (2006). **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. **PNCFC - Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social: Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde Brasília, DF, 24 de Maio. Seção 1, p. 44-46, 2016.

BRASIL. **Censo do Sistema Único de Assistência Social – Censo SUAS 2019**. Ministério da Cidadania, Brasília, 2019.

BARROS, N.; NAIFF, L. Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: identificando representações sociais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 240-259, 2015.

BATISTA, G. M. **Processos imaginativos de educadora quanto à docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika**. Dissertação – (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 2019.

BARTLETT, F. C. The psychological process of sublimation. **Scientia**, v. 43, p. 89–98, 1928.

BAPTISTA, V. B. Um olhar para a história. In: BAPTISTA, M. V.; GUARÁ I. M. F. R. (Coords.). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação** (2ª Ed.). São Paulo: NECA, 2010, p. 22-32

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. **Cultural psychology of human values**. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc. 2012.

BRESCÓ, I. Imagining collective futures in time: Prolepsis and the regimes of historicity. In: DE SAINT-LAURENT C., OBRADOVIC S., CARRIERE K. R. (Eds.), **Imagining collective futures: Perspectives from social, cultural and political psychology**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2018, p. 109–128.

BRITO, C.; SOUZA, J. Qualidade de vida dos educadores sociais em abrigos de proteção a crianças e adolescentes. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 89-100, 2011.

BIASOLI-ALVES, Z. M M. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v. 13, n. 001, p. 199-204, 2000.

BENDASSOLLI, P. F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. X, n. 1, p.63-98 – mar/2011.

BORGES, M. Trabalho e Gestão de Si – para além dos “recursos humanos”. **Caderno de Psicologia Social e do Trabalho**. v.7, p. 41-49, 2004.

BUCCI, W. Pesquisa sobre processo. In PEARSON, E.; COOPER, A. M; GABBARD, G. (Orgs.), **Compêndio de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 320-333.

BRITO, C. **Qualidade de vida dos trabalhadores em abrigos de proteção a crianças e adolescentes de Campo Grande - MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Brasil, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, A. M. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: Possibilidades e desafios. In: LORDELO, E. R., CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Eds.), **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002, p. 19-44.

CASTANON, G. A. A crise do computacionalismo: por uma nova metáfora computacional. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 27-41, nov, 2006.

CARVALHO, J. F. **Processos imaginativos de uma paciente com câncer sobre cuidados paliativos**. Dissertação – (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 2019.

CABELL, K. R.; VALSINER, J. (Eds.). **The Catalyzing Mind Beyond Models of Causality**. New York: Springer, 2019.

CANGIA, F. (Im)agination: on the trail, feeling trapped and imagining work in motion. **Culture and Psychology**, 2020. doi:10.1177/1354067X19899070.

CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHAES, C. M. C.; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. **Aletheia**, n. 25, p. 20-34, jun 2007.

CAVALCANTE, H. B. K., & GUARESCHI, N. M. F. Psicologia social comunitária e formação profissional. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 100-108, 2007.

CAREW, N. M. Estresse traumático secundário e a experiência de paternidade adotiva: Explorando fatores associados à prevalência de estresse traumático secundário em pais adotivos que cuidam de crianças que sofreram trauma. **Resumos de dissertação seção internacional a: Humanidades e ciências sociais**. v. 78, n. 3, 2016.

CANGIA, F.; ZITTOUN, T. Explorando a interação entre (im)mobilidade e imaginação. **Cultura e Psicologia**, v. 0, n. 0, p. 1–13, 2020.

CRAPANZANO V. **Imaginative horizons: An essay in literary-philosophical anthropology**. Chicago, IL and London, UK: The University of Chicago Press, 2004.

COSTA, C. A importância da Educação não formal nas políticas públicas. **Revista Ciência e Educação**, v. 1, n. 25, p. 179-194, 2004.

COSTA, C. F.; SANTOS, T. F.; SANTOS, V. S.; LIMA, L. A. G. Entre a instituição e o lar: Uma odisseia com educadores. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2018.

COLE, M. **Psicologia cultural: uma disciplina única e futura**. Cambridge, MA e Londres, Reino Unido: The Belknap Press da Harvard University Press, 1996.

CORNEJO, C. From fantasy to imagination: a cultural history and a moral for psychology. IN: WAGONER, B.; I. BRESCO, I.; AWAD, S. H. (Eds). **Psychology of Imagination**. v. 3. Cultural Psychology. Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2016.

CLOT, Y. Ivar Oddone: os instrumentos de ação. **Les territoires du travail: les continents de l'expérience**, v. 3, p. 33-42, 1999.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna L. Barker. **Le journal des psychologues**, Paris, n. 185, 2001.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18–22, 2017.

CBIA/SP; IEE/PUC/SP. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

DA ROCHA FALCÃO, J. Elementos de psicologia geral e do trabalho em relação biunívoca. **Periódico Horizontes – USF**, 2021.

DA ROCHA FALCÃO, J. T. As colisões dramáticas como operadores teóricos cruciais para a abordagem histórico-cultural da atividade de trabalho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CLÍNICA DA ATIVIDADE – CICA, 4, [Anais...] Braganca Paulista, 2019.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Nova York, NY: Pinguim, 1934.

DIGIÁCOMO, M. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 2020.

ELAGE, B.; GÓES, M.; FIKS, M.; GENTILE, R. **Perspectivas de formação de profissionais em serviços de acolhimento**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

ERIKSON, E. H. **Identidade: Juventude e crise**. Londres: Faber & Faber, 1968.

FALK, J. (Org.). Si tocamos el cuerpo del bebé. In: **Bañando al bebé: el arte del cuidado**. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2013, p. 7-16.

FEITOSA DE MELO, T. **Processos imaginativos de estagiária sobre a experiência de intervenção em Psicologia Clínica**. Dissertação – (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 2018.

FERREIRA, D. C. R. R. F.; SANTOS, A. R. J. A educação não formal e sua interface com a pedagogia social: conceito, contexto e proposições da formação do sujeito cidadão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 14, n. 4, p. 2275-2286, 2019. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.11975>.

FILHO, J. M. Introdução: Inteligência no Trabalho e Análise Ergonômica do Trabalho – as contribuições de Alain Wisner para o desenvolvimento da Ergonomia no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 29, n. 109, p. 7-10, 2004.

FERNANDES, J. **Mulheres diagnosticadas com câncer de mama imaginando seu adoecimento durante a pandemia da COVID-19. crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika**. Dissertação – (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

FERREIRA, P. Efeitos da Pandemia: O que dizem as crianças portuguesas por meio de seus desenhos? **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.61, 2021.

FLEER, M.; HAMMER, M. Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. **Mind, Culture, and Activity**, v. 20, n. 3, p. 240–259, 2013.

FIGLEY, C. R. **Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized**. New York: Routledge, 1995.

FONSECA, P. O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes. **Rev. Psicopedagogia**; v. 34, n. 105, p. 285-96, 2017.

FREUD, S. **Tentativa de representar os processos normais**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 415-448.

GABATZ, R. I. B.; SCHWARTZ, E.; MILBRATH, V. M. Vivências do cuidador institucional no acolhimento infantil. **Escola Anna Nery**, v. 23, n. 2, 2019. doi: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0195.

GASPERIN, C.; LUZ, C. M. Da; SOUZA, F. R. S. DE; PERIN, S. D.; TEJADAS, S. Da S. Rede de abrigos de Porto Alegre: um olhar sobre a realidade. In: **Rede de abrigos de Porto Alegre: um olhar sobre a realidade**. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, 2007, p. 24-115.

GFELLER, F.; ZITTOUN, T. The Embodied Dimension of Imagination. Expanding the Loop Model. **Integr Psych Behav**. Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature, 2021.

GFELLER, F. Imagination as embodied activity? Combining Zittoun's "imaginary loop model" with Schuetz' "provinces of meaning". In: G. SULLIVAN, J.; CRESSWELL, B. D.; ELLIS, M.; MORGAN; E. SCHRAUBE (Eds.), **Resistance and renewal in theoretical psychology**. Ontario, Canada: Captus University Publications, 2017, p. 136-144.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011.

GILLESPIE, A.; CORTI, K.; HEASMAN, B. Imagining the self through cultural technologies. In ZITTOUN, T.; GLĂVEANU, V. P. (Eds.), **Handbook of imagination & culture**. Oxford: Oxford University Press, 2018, p. 301-318.

GULASSA, M. L. C. R. A fala dos Abrigos. In: BAPTISTA, M. V.; GUARÁ, I. M. F. R (Coord.). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação** (2ª Ed.). São Paulo: NECA, 2010, p. 49-58.

GLAVEANU, V. Creativity as a sociocultural act. **Journal for the theory of social behavior**, v. 49, p. 165-180, 2015.

GOMEZ, C. M. Introdução - Campo da saúde do trabalhador: trajetória, configuração e transformações. In: GOMEZ, C. M.; MACHADO, J.M.H.; PENNA, P.G.L. **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, p. 23-34.

GLAVEANU, V. P.; GILLESPIE, A.; VALSINER, J. (Eds.) **Rethinking creativity: Perspectives from cultural psychology**. London: Routledge, 2015.

GRANATELLA, M. G. Imaginative universals and human cognition in the new science of Giambattista Vico. **Culture & Psychology**, v. 21, n. 2, p. 185–206, 2015.

HALPERN, E.; LEITE, L.; MORAES, M. Seleção, capacitação e formação da equipe de profissionais dos abrigos: o hiato entre o prescrito e o real. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 91-113, 2015.

HALFON, N.; MENDONCA, A.; BERKOWITZ, G. Estado de saúde de crianças em acolhimento familiar. A experiência do Centro para a Criança Vulnerável. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, v. 149, p. 386–392, 1995.

HOGARTH, R.; MAKRIDAKIS, S. **Forecasting and planning: an evaluation**. Management Science, 1981.

HVIID, P. “Permanecer o mesmo” e a experiência de desenvolvimento das crianças. In: HEDEGAARD, M.; K. ARONSSON, C.; HOJHOLT; O. Ulvik (Eds.). **Crianças, infância e cotidiano vida: Perspectivas das crianças**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc, 2012, p. 37-52.

IZAR, J. **A práxis pedagógica em abrigos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP, 2011.

ITO, S., AZEVEDO, A. V. S. Educadores sociais em abrigos destinados a crianças e adolescentes: revisão sistemática. **Contextos Clínic**. v. 14, n. 1, p. 276-303, 2021.

JAMES, W. Pragmatismo: um novo nome para algumas velhas formas de pensar (Publicação Original 1975). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1907.

JOVCHELOVITCH, S.; PRIEGO-HERNÁNDEZ, J.; DEDIOS-SANGUINETTI, M.; NOGUEIRA-TEIXEIRA, M. **Imagination and mobility in the city: porosity of borders and human development in divided urban environments**. Culture & Psychology, 2020.

JÚNIOR, A. Breves Considerações sobre o Atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos Adolescentes Infratores no Estado de São Paulo. **Revista Fafibe On Line**, n. 3, ago, 2007.

LARRAIN, A. Argumentation and concept development: the role of imagination. **European Journal of Psychology of Education**. v. 32, n. 4, p. 521-536, 2017.

LEWIN, K. Definindo o 'Campo em um determinado momento'. In: **Resolvendo conflitos sociais e teoria de campo em ciências sociais** (Publicação original 1943, p. 200-211). Washington, DC: Associação Americana de Psicologia (APA), 2000.

LEE, J.; MILLER, S. Uma estrutura de autocuidado para assistentes sociais: construindo uma base sólida para a prática. **Famílias na Sociedade: o Jornal de Serviços Sociais Contemporâneos**, v. 94, n. 2, p. 96-103, 2013.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. 'Postscript to second edition': In: WOOLGAR, S. **Laboratory life: the construction of scientific facts**. Princeton, Princeton University Press. 1986.

LEMOES, A. G. A.; MORAES, M. M. B.; ALVES, D. G.; HALPERN, E. E.; LEITE, L. C. Evasão nas unidades de acolhimento: discutindo seus significados. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 594-602, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300008>.

LEÃO, L. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. **ECOS Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, vol. 2, n. 2, 2012.

LIMA, F. P. A. A formação em ergonomia. In: KIEFER, C.; FAGÁ, I.; SAMPAIO, M. R. (Org.). **Trabalho, educação e saúde: um mosaico em múltiplos tons**. São Paulo: Fundacentro, 2001, p. 133-148.

LIMA, M. Contribuições da Clínica da atividade para o campo da segurança no trabalho. **Rev. bras. saúde ocup.** v. 32, n. 115, 2007.

LYRA, M.; WAGONER, B; BARREIRO, A. **Imagining the Past, Constructing the Future**. Editora Springer, 2020.

MEDEIROS, B.; MARTINS, J. B. O Estabelecimento de Vínculos entre Cuidadores e Crianças no Contexto das Instituições de Acolhimento: um Estudo Teórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 38 n. 1, p. 74-87, 2018.

MAGALHÃES, C. M. C.; COSTA, L. N.; CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 21, n. 3, p. 818-31, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2008.

MAGALHÃES, A. P. A.; MARTINS, K. C.; CASTRO, T. G. Educação alimentar e nutricional crítica: reflexões para intervenções em alimentação e nutrição na atenção primária à saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 16, n. 3, p. 463-70, 2012.

MARCÍLIO, M. L. (2003). **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M.C. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARKOVA, I. **A mente dialógica: senso comum e ética**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2016.

MARKOVÁ, I. From imagination to well-controlled images: Challenge for the dialogical mind. In: ZITTOUN, T.; GLAVEANU, V. P. (Eds.). **Oxford Handbook of culture and imagination**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2018, p. 319–344.

MACHADO, A. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação**, v. 20, p.155-160, 2005.

MAHEIRIE, K. *et al.* Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, p. 49-61, 2015.

MOREIRA, M. I. C. *et al.* As famílias e as crianças acolhidas: histórias mal contadas. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 1, p. 59-73, abr. 2013.

MOUTINHO, K.; CARVALHO, J. F.; BRECKENFELD, T. F. de M.; BATISTA, G. M. Caixa de Surpresas: instrumento para pesquisa e intervenção em Psicologia da Saúde. In: **Livro de Atas**

do **13o Congresso Nacional de Psicologia da Saúde**, Covilhã, p. 333-341, 2020. Disponível em: http://wordpress.ubi.pt/13cnps/wp-content/uploads/sites/38/2020/02/13CongNacSaude-c_.pdf

MOUTINHO, K.; MELO, T. A “box of surprises”: Imagination and the challenge of practicing psychology. In: VALÉRIO, T.; BASTOS, A.; TATEO, L. **From Dream to Action: Imagination and (Im)Possible Futures**. Information Age Publishing, 2020.

MULLER, N.; PERRET-CLERMONT, A.-N. Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge: analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. In: BLISS, J.; SÄLJÖ, R.; LIGHT, P. (Orgs.). **Learning sites, social and technological resources for learning**. Earli: Pergamon, 1999. p. 47-60.

NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr, 2007.

PALMIERI, M.; BRANCO, A. Cooperação, Competição e Individualismo em uma Perspectiva Sócio-cultural Construtivista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p.189-198, 2004.

PAUL, H. **The Work of imagination**. Wiley-Blackwell; Illustrated edição, 2000.

PEIRCE, C. S. Algumas consequências de quatro incapacidades reivindicadas para o homem. **Diário de Filosofia especulativa**, v. 2, p. 140-157, 1868.

PENNA, L., GUEDES, G., RIBEIRO, S., PEREIRA, A., RIBEIRO, L., CARINHANHA, J., SILVA, M., PEREIRA, V., TEIXEIRA, S. O profissional educador social no cotidiano de adolescentes de unidade de acolhimento institucional: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, 2021.

PIAGET, J. **La Formation du Sembole chez l'enfant imitation, Jeu et Rêve, image et Représentation**. 8ª edição. Original publicado em 1945. Neuchâtel, Suíça: Delachaux & Niestlé, 1992.

PONCE, L. G. **Um olhar winnicottiano sobre o imaginário coletivo das mães sociais acerca do cuidado infantil na situação de abrigamento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, 2013.

PONTES, V. V. Construindo continuidade frente a sucessivas rupturas: estratégias semióticas de reparação dinâmica do self. In: **Trajetórias interrompidas: perdas gestacionais, luto e reparação [online]**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 220-229.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PELAPRAT, E.; COLE, M. “Minding the gap”: imagination, creativity and human cognition. *Integr Psychol Behav Sci*. v. 45, p. 397-418, 2011.

PEDERSEN, O.; ZITTOUN, T. **“I Have Been Born, Raised and Lived My Whole Life Here”– Perpetually on the Move While Remaining Still**. Integrative Psychological and Behavioral Science. Springer, 2021.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, I., RIZZINI, I., NAIFF, L., BAPTISTA, R. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMERO, D.; AKIBA, H.; DIAS, A.; SERAFIM, A. Transtornos mentais comuns em educadores sociais. *J Bras Psiquiatria*, v. 65, n. 4, p. 322-329, 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; COSTA, N. R. A. (2012). Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: Importancia y polémicas. *Scripta Nova*, v. 16, n. 395, 2012.

ROCHEX, J. Y. **Le sens de l’experience scolaire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

SALVATORE, S.; VALSINER, J. Between the General and the Unique Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. *Theory & Psychology*. v. 20, n. 6, p. 817-833, 2010.

SEPPER, D. **Understanding imagination: the reason of images**. Springer Science and Business Media, 2013.

SALAZAR, N. B.; SMART, A. (2011). A antropologia assume a (im)mobilidade. *Identidades*, v. 18, n. 6, p. 1–9, 2011. [https:// doi.org/10.1080/1070289X.2012.683674](https://doi.org/10.1080/1070289X.2012.683674).

SERAFIM, M. de S. **A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita**. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística, Brasil, 2008.

SIPIA (Sistema de Informação para a Infância e Adolescência). **Governo do Brasil**. Disponível em: <https://www.sipia.gov.br/CT/?x=Wi0pZmSnVqZgKkuTTxC94A>. Acesso em: 24 Agosto de 2022.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. **The house of make-believe: Children’s play and the developing imagination**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

SILVA, E. (2004). O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: SILVA, Enid Rocha Andrade. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA / CONANDA, 2004, p. 41- 69.

SILVA, D. **Imaginação, criança e escola [Imagination, child and school]**. São Paulo, SP: Summus, 2012.

SILVA, C.; RAMMINGER, T. O trabalho como operador de saúde. **Ciênc. saúde coletiva** v. 19, n. 12, 2014. <https://doi.org/10.1590/1413-812320141912.15212013>.

SILVA, E. C. N.; MOUTINHO, K.; GARVEY, A. P. P. **Entre a conspiração do silêncio e a ditadura da verdade: processos imaginativos de uma criança com câncer sobre seu adoecimento**. (manuscrito ainda não publicado).

SILVA, I.; MASTRODI, J. Serviço de acolhimento institucional voltado à realidade de Campinas-SP. **RIL Brasília**, v. 52, n. 207, jul./set.p. 305-330, 2015.

SOUZA, Ângela Nogueira. Oficineiros do Programa Fica Vivo: Que ofício é este? In: **Encontro de Oficineiros do Programa Fica Vivo!** Belo Horizonte. [Anais...] Belo Horizonte: 2008, p. 1-14.

SOUZA, C.; NATALI, P.; MULLER, V.; PAIVA, J.; BAULLI, R. A atuação profissional e formação do Educador social no Brasil: uma roda de conversa. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 3, n. 1, p. 77-88, out. 2014.

STEVENSON, L. Twelve conceptions of imagination. **British Journal of Aesthetics**, 43, p. 238–259, 2003.

SCHOGOR, W. *Um olhar simbólico sobre a casa lar: veneno e remédio*. Monografia. Pós-graduação em Psicologia Analítica. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, , Brasil, 2003.

SMITH, D. **Etnografia institucional como prática**. Lanham, Boulderetc.: Rowman & Littlefield, 2006.

TATEO, L. **Giambattista Vico and the principles of cultural psychology a programmatic retrospective**. History of the Human Sciences, 2015a.

TATEO, L. Just an Illusion? Imagination as Higher Mental Function. **Psychology & Psychotherapy**, 2015b.

TATEO, L. Tensegrity as existential condition: the inherent ambivalence of development. In: ALBERT, I.; ABBEY, E.; VALSINER, J. (Eds). **Cultural psychology of transgenerational family relations: Investigating ambivalences**. Charlotte: Information Age Publications, 2015c.

TATEO, L. The psychological imagination.Publication. **Journal article**, p. 229-233, 2016a.

TATEO, L. Toward a cogenetic cultural psychology. **Culture & Psychology**. vol. 22, n. 3, p. 433–447, 2016b.

TATEO, L. **Giambattista Vico and the New Psychological Science**. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2016c.

TATEO, L. Poetic destroyers. Vico, Emerson and the aesthetic dimension of experiencing. **Culture & Psychology**. p. 1–19. Sage, 2017a.

TATEO, L. **Seeing Imagination as Resistance and Resistance as Imagination**. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2017b.

TATEO, L.; VALÉRIO, T.; BASTOS, A. Towards a general study of imaginative processes in human purposeful action. In: VALÉRIO, T., BASTOS, A.; TATEO, L. (Eds.), **From dream to action: Imagination and (im)possible futures**. Charlotte, CA: Information Age Publisher, 2020.

TANGGAARD, L; TATEO, L. Unity of the real and the non-real: Imagination in action and talk. **Nordic Psychology**, v. 70, p. 85-94, 2017.

TEIXEIRA, P.; VILLACHAN-LYRA, P. **Sentidos de desacolhimento de mães sociais dos sistemas de casas lares**. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 1, p. 199-210, 2015.

TINOCO, V.; FRANCO, M. H. P. O luto em instituições de abrigamento de crianças. **Estud. psicol.**, v. 28, n. 4, p. 427-434, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p199>.

TOMÁS, D. N. **Conhecendo o perfil mediacional de mães sociais: um estudo sobre as interações em abrigos**. Dissertação (Mestrado e Psicologia). Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, 2010.

TURNEY; K. Saúde mental e física de crianças em acolhimento familiar. **Pediatria**, v. 138, n. 5, 2016. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1118>.

VAN EIJCK, M.; ROTH, W. M. **Imaginação da ciência na educação: dos épicos à novelização**. v. 7. Nova York: Springer, 2013.

VALSINER, J.; MOLENAAR, P.; LYRA, MARIA C. D. P.; CHAUDHARY, N. (Eds.). **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**. New York: Springer, 2009.

VALSINER, J. **An invitation to Cultural Psychology**. London, England: Sage, 2014.

VALSINER, J. Cultural Psychology today: inovations and oversights. **Culture & Psychology**, 2009.

VALSINER, J.; ROSA, A. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. CUP, 2007.

- VALSINER, J.; SATO, T. Historically Structured Sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In STRAUB, J.; KÖLBL, C.; WEIDEMANN, D. AND ZIELKE, B. (Eds.) **Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-cultural Psychology**, Bielefeld: Trankript, 2006, p. 215-251.
- VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural - Mundos da mente, mundos da vida**. Tradução: A. C. Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- VALSINER, J. The Nomothetic function of the idiographic approach: Looking from inside out. **Journal of Person - Oriented Research**, v. 2, p. 5-15, 2016.
- VALSINER, J. The promoter sign: developmental transformation within the structure of dialogical self (Paper presented at the Biennial Meeting of the Internatiuonal Society for the Study of behavioral Development (ISSBD), Gent, July 12, at the Symposium Development Aspect s of Dialogical Self (Hubert Hermans, convener). [**Anais...**], 2004.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **A mente social: construção da ideia**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2000.
- VALÉRIO, T.; BASTOS, A.; TATEO, L. **From Dream to Action: Imagination and (Im)Possible Futures (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development)**. Information Age Publishing, 2021.
- VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente –o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. Os problemas fundamentais da defectologia. Em A. Blunden (Trans.), **Obras reunidas de LS Vygotsky**. vol. 2. Nova York, NY: Plenum Press, 1929. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- WENDT, B.; DELL'AGLIO, D. (2018). Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: valorização dos méritos das crianças e adolescentes. In: CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves et al. **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas**. Curitiba: Juruá, p. 189-204.
- WISNER, A. Diagnosis in ergonomics or the choice of operating models in field research. **Ergonomics**, v. 15, n. 6, p. 60-620, 1972.

WISNER, A. The Etienne Grandjean Memorial Lecture: situated cognition and action-implications for ergonomics work analysis and anthropotechnology. **Ergonomics**, v. 38, n. 8, p. 1558-1570, 1995.

ZANELLA, A.; ALICE C.; DENISE, M.; KÁTIA, F.; SILVIA Z. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, v. 10. n. 2, p. 191-199, 2005.

ZITTOUN, T. Symbolic Competencies for Developmental Transitions: The Case of the Choice of First Names. **Culture & Psychology**, v. 10, n. 2, p. 131–161, 2004.
<https://doi.org/10.1177/1354067X04040926>.

ZITTOUN, T. The role of symbolic resources in human lives. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Eds.), **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge University Press, 2007, p. 343–361.

ZITTOUN, T. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**, 2009. 405-429.

ZITTOUN, T. Life-course: A socio-cultural perspective. In: VALSINER, J. (Ed.), **The Oxford handbook of culture and psychology**. Oxford University Press, 2012, p. 513-535.

ZITTOUN, T. Three dimensions of dialogic movement. **New Ideas in Psychology**, v. 32, p. 99-106, 2014.

ZITTOUN, T. A sociocultural psychology of the life-course. **Social Psychological Review**, v. 18, n. 1, p. 6-17, 2016a.

ZITTOUN, T. Studying higher mental functions: The example of imagination. **Psychology as the Science of Human Being**. Springer, Cham, 2016b, p. 129-147.

ZITTOUN, T. Modalidades de generalização através de estudos de caso único. **Ciências Psicológicas e Comportamentais Integrativas**, v. 51, n. 2, p. 171–194, 2016c.
[doi:10.1007/12124-016-9367-1](https://doi.org/10.1007/12124-016-9367-1).

ZITTOUN, T. Symbolic Resources and Imagination in the Dynamics of Life. In: **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge University Press, 2018, p. 178-204.

ZITTOUN, T. Imagination in people and societies on the move: A sociocultural psychology perspective. **Culture & Psychology**, v. 26, n. 4, p. 654-675, 2020.

ZITTOUN, T.; CERCHIA, F. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological Behavioral Science**. v. 47, p. 305-324, 2013.

ZITTOUN, T.; MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT. When culture enters in developmental psychology. **Educar**, n. 30, p. 65-76, 2007.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A.; CORNISH, F. People in transitions in worlds in transition: Ambivalence in the transition to womanhood during World War II. In: BASTOS, A. C.; URIKO, K.; VALSINER, J. (Eds.), **Cultural dynamics of women's lives**. Charlotte: Information Age Publishing, 2012, p. 59–78.

ZITTOUN, T.; SAINT-LAURENT, C. Life-creativity: imagining one's life. In: **Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology**, p. 58-75, 2015.

ZITTOUN, T.; VALSINER, J.; VEDELER, D.; SALGADO, J.; GONÇALVES, M.; FERRING, D. **Human development in the lifecourse. Melodies of living**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Integrating experiences: Body and mind moving between contexts. In: WAGONER, B.; CHAUDHARY, N.; HVIID, P. (Eds.), **Integrating Experiences: Body and Mind Moving Across Contexts**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2015a, p. 3-49.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Transitions in the life course: Learning from Alfred Schutz. In: JOERCHEL, A. C.; BENETKA, B.(Eds.), **Biographical ruptures and their repairs: cultural transitions in development**. Charlotte, NC: Information Age Publisher, 2015b, p. 147-157.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Imagination: Creating Alternatives in Everyday Life. In VP Gl'aveanu (Ed.), **The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research**. Londres, Reino Unido e Nova York, NY: Palgrave, 2016a, p. 225-242.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. **Imagination in human and cultural development**. Londres, Reino Unido: Routledge, 2016b.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Imagining the collective future: a sociocultural perspective. In SAINT-LAURENT, C.; OBRADOVIC, S.; CARRIÈRE, K. (Eds.), **Imagining collective futures: Perspectives from social, cultural, and political psychology**. Londres, Reino Unido: Palgrave, 2018, p. 15-37.

ZITTOUN, T.; LEVITAN, D.; CANGIA, F. A sociocultural approach to mobile families: A case study. **Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology**, v. 24, n. 4, p. 424–432, 2018.

ZITTOUN, T.; GLAVEANU, V. P.. Imagination at the frontiers of cultural psychology. In: ZITTOUN, T.; GLAVEANU, V. P. (Eds.), **Handbook of Culture and Imagination**. Oxford, Reino Unido e Nova York, NY: Oxford University Press, 2018, p. 1-15.

ZITTOUN T.; ROSENSTEIN A. Theatre and imagination to (re)discover reality. In: ZITTOUN T.; GLAVEANU, V. P. (Eds.), **Handbook of culture and imagination**. Oxford, UK and New York, NY: Oxford University Press, 2018, p. 223–242.

ZITTOUN, T.; SATO, T. Imagination in adults and the aging person: Possible futures and actual past. In: ZITTOUN, T.; GLĂVEANU, V. P. (Eds.), **Handbook of culture and imagination**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2018, p. 187-208.

ZITTOUN, T; GROSSEN, M.; SALAMIN, F. Creating new spheres of experience in the transition to a nursing home. **Learn. Cult. Soc. Interact**, 2021.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Universidade Federal de Pernambuco
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar
 Recife PE | 50670-901 | Brasil
 Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331
<https://www.ufpe.br/psicologia-cognitiva>
cognitivafupe@gmail.com



Termo de Consentimento livre e esclarecido – TCLE

Data: ____/____/____

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: Educadores sociais imaginando situações de cuidado à crianças institucionalizadas na região metropolitana do Recife, que tem por objetivo investigar como educadores sociais imaginam que devam ser realizados os cuidados às crianças que vivem em casas de acolhimento no Estado de Pernambuco, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Taciana Feitosa De Melo Breckenfeld, vinculada ao programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, na condição de doutoranda, sob a orientação da professora Ana Karina Moutinho Lima.

Suas contribuições são importantes, pois ajudarão a uma melhor compreensão sobre o processo da imaginação implicado na atuação dos educadores sociais/cuidadores nas casas de acolhimento. E desse modo, os benefícios desta pesquisa contemplam o enriquecimento da Psicologia sobre o assunto pesquisado, de modo a contribuir para construção de um referencial teórico e empírico sobre a imaginação como processo mental superior, bem como, da importância da experiência que o educador vivencia na casa de acolhida.

O procedimento da pesquisa será realizado através de entrevistas semiestruturadas, aplicação de um questionário e a construção de um material icônico, denominado Caixa de Surpresas, com encontros distintos entre a pesquisadora e você, com o auxílio do gravador de voz. Vale ressaltar que sua participação é voluntária, levando-se em conta apenas o seu interesse em participar da pesquisa, não havendo compensação financeira para nenhuma das partes. Por fim, você pode requerer informações acerca do estudo em qualquer fase de sua execução. E seus dados serão preservados em anonimato, garantindo-lhe sigilo, sendo utilizados apenas para fins científicos, como congressos ou publicações.

Você terá inteira liberdade para desistir de participar, no decorrer da pesquisa, retirando suas informações do estudo e isso não acarretará nenhum problema pessoal.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado(a) pela pesquisadora sobre os procedimentos que serão utilizados, confidencialidade da pesquisa, riscos e benefícios, livremente concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

_____, ____ de _____ de 202____.

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro de entrevista - 1

1. Como foi sua escolha para se candidatar a vaga de educador social?
2. Que outras experiências profissionais você tem?
3. Como você imagina que será o trabalho de educador social?
4. Quais os desafios que você imagina que irá enfrentar?
5. Como você imagina o trabalho de um educador social?

Roteiro de entrevista - 2

1. Como está sendo a sua experiência na casa de acolhimento?
2. Nesse pouco tempo de trabalho, o que é mais desafiador?
3. Teve alguma coisa que te pegou de surpresa, que você não imaginava e foi surpreendido?
4. Como é que você tem planejado suas atividades na casa de acolhimento?
5. Como está a sua expectativa para a continuação desse trabalho daqui pra frente?
6. Como você se sente nesse início de trabalho?

Roteiro de entrevista - 3

1. O que você achou do vídeo?
2. Você faria algo diferente do que aquele educador social fez?
3. Como você se percebe realizando essa rotina na casa de acolhimento?
4. Como você imagina que fosse ideal acontecer dentro de uma casa de acolhimento?

Roteiro de entrevista – 4

1. Como tem sido para você o trabalho de educador social?
2. Está como você imaginou que seria?
3. Quais têm sido seus maiores desafios?
4. O que você mudaria no seu trabalho ou na casa de acolhimento?
5. Como você ensinaria um educador social novo sobre quais as atribuições e funções de um educador social de casa de acolhimento?

Roteiro de entrevista - 5

1. Me fala sobre a sua produção através da Caixa de Surpresa?
2. Como foi esse momento da criação?
3. Você fez só ou contou com a ajuda de alguém?
4. Qual o significado desta produção imaginativa para você?

APÊNDICE C – CAIXA DE SURPRESAS



Fonte: Moutinho e Feitosa (2020)

APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COORDENAÇÃO DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE ALTA COMPLEXIDADE

Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude Governo do Estado de Pernambuco



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, venho solicitar a coordenação de proteção social especial de alta complexidade autorização para realização do projeto de tese intitulado “EDUCADORES SOCIAIS IMAGINANDO SITUAÇÕES DE CUIDADO ÀS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE”, orientado pela professora Dra. Karina Moutinho, vinculada ao Departamento de Psicologia Cognitiva da UFPE e coorientada pela professora Dra. Pompéia Villachan Lyra, vinculada ao Departamento de Educação da UFRPE. Essa pesquisa tem por objetivo investigar como educadores sociais imaginam que devam ser realizados os cuidados às crianças que vivem em casas de acolhimento no Estado de Pernambuco. Nessa pesquisa, serão realizadas as seguintes atividades:

- Entrevistas semanais com os educadores sociais/cuidadores;
 - Entrevista com análise de registro em vídeo (Vídeos do banco de dados do NINAPI/UFPE - Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância - coordenado pela professora Dra. Pompéia Villachan).
 - Entrevistas com o uso da “Caixa de Surpresa” (com materiais disponibilizados pela pesquisadora: lápis, papel colorido, hidrocor etc.) – com o objetivo de criação livre pelos educadores sociais.
- Ressalto que será preservado o sigilo quanto à identificação dos participantes da pesquisa bem como das imagens cedidas pelo NINAPI, que só serão utilizadas para fins de análise dos registros para a presente pesquisa.

Coloco-me à disposição e desde já agradeço

Taciana Feitosa de Melo Breckenfeld

Doutoranda em Psicologia Cognitiva pela UFPE, integrante do EIKASIA e integrante do NINAPI-UFRPE

Recife, 4 de Julho de 2020