



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL**



ADRIANA SANTOS BARBOZA

**A PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA DE
INTERNAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NA
COMUNIDADE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE) – SALVADOR**

SALVADOR-BA

2022

ADRIANA SANTOS BARBOZA

**A PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA DE
INTERNAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NA
COMUNIDADE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE) – SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Pereira

SALVADOR-BA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

B239p

Barboza, Adriana Santos

A PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E
EDUCADORAS DE MEDIDA DE INTERNAÇÃO DA
SOCIOEDUCAÇÃO: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NA
COMUNIDADE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO
(CASE) - SALVADOR

Salvador, 2022.

137 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Pereira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2022.

1.profissionalidade. 2.educadores e educadoras de medida.
3.socioeducação. 4.pesquisa-formação.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL

EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

**A PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA DE
INTERNAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NA
COMUNIDADE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE) – SALVADOR**

ADRIANA SANTOS BARBOZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 04 de fevereiro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Prof. Dr. ANTONIO PEREIRA SANTOS (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. IVONETE BARRETO DE AMORIM (UNEB)
Doutorado em Família na Sociedade
Contemporânea Universidade Católica do Salvador

Prof. Dr. FÁBIO SANTOS DE ANDRADE (UNIR)
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Dedico este trabalho a todos os adolescentes que nutrem as nossas esperanças para a construção de uma sociedade mais digna e justa; aos educadores e educadoras de medida e educadores e educadoras sociais em suas multirreferências, que lutam e acreditam na transformação dos contextos; aos profissionais da socioeducação que, no desenvolvimento do trabalho, contribuem com a crença na possibilidade de construção de sonhos; e às maravilhosas referências de amor na minha vida: meu pai, Raimundo; minha mãe, Iraildes; irmãos, Júnior e Tinho; irmãs, Dea e Pati; e meu sobrinho, Nicolas Pedro, que dão leveza ao meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

Tenho imensa gratidão a todas as pessoas que participaram e continuam participando dos momentos e processos que considero evolutivos na minha vida. A conquista é dinâmica e não se encerra em si, traz histórias, memórias, afetos, singularidades e coletividades. Basta dar um giro e, ao nosso redor, pessoas diferentes e muitas e cheias de singulares bonitezas. Não é sobre apenas “conquistar”, é sobre ter com quem contar, a quem contar, com quem compartilhar, com quem dividir, com quem vivenciar. É sobre espiritualmente estar bem, receber boas energias e ser grata a Deus pela encantadora harmonia e leveza proporcionada durante o processo da pesquisa-formação e em todas as presenças de minha vida. Desse modo, sou grata: à minha mãe e ao meu pai, que sempre estiveram ao meu lado com muito amor, me acolhendo e incentivando; aos meus irmãos e irmãs, pela amizade e cuidado; aos meus sobrinhos e sobrinha, que trazem alegria ao meu viver; aos professores e professoras que me apresentaram caminhos na minha jornada. Sou grata ao meu (dez)orientador, como se autodenomina, e eu não nego, pelas milhões de perguntas quando eu buscava respostas, fomentando o senso investigativo, por acreditar no potencial da pesquisa, por confiar em mim e construir comigo esta caminhada e pela grande referência na educação social, sinto-me honrada em ser sua orientanda. Ao professor e professora, avaliadores da banca, pela gentileza e contribuição na avaliação deste trabalho. Aos educadores e educadoras de medida, pela cooperação, pela entrega na pesquisa, pelo desenvolvimento do trabalho excepcional na socioeducação, por tornar os dias dos educandos mais leves principalmente neste período de pandemia pela covid-19. Aos primeiros educadores e educadoras de medida que validaram, a partir dos seus trabalhos, a permanência dessa categoria na socioeducação. À “minha” equipe de referência: psicóloga Gabriela e assistente social Ana Patrícia, pela ética, pela lindeza do trabalho socioeducativo, por verdadeiramente fazerem a socioeducação de maneira especial e consciente, e pelo laço construído de amizade; aos socioeducadores, socioeducadoras e instrutoras e instrutores que apostaram, incentivaram meus trabalhos aparentemente “mirabolantes” desenvolvidos na socioeducação e construíram também belas caminhadas no atendimento aos adolescentes. Às diversas categorias de profissionais da CASE que se colocam humanamente na realização do trabalho socioeducativo. Às minhas amigas, por acreditarem em mim e incentivarem meus sonhos, e florescerem sempre de todos os modos em minha vida; à minha amiga da turma 7 do MPEJA, Ana Paula, pela presença, pelos caminhos construídos e apoio no percurso do mestrado; à turma 7, pelas construções acadêmicas; às profissionais da secretaria acadêmica do MPEJA, pela solicitude; aos grupos “Inter Uneb”; “Só mulheres”; “Mestrandas do inter”; “Família

Barboza”; “Encontro Dazamigas”; “Família Blessed”; “Estar Bem”; “G. Pesquisa Intervenção”; “Educação Social”. Gratidão às pessoas que lindamente cruzaram meus percursos de vida me possibilitando novos e bonitos sentidos e aprendizados; à equipe da SGC e do Currículo acadêmico, pela torcida e por compartilhar trajetórias profissionais; à FUNDAC e Case Salvador, por contribuírem com a pesquisa, permitindo o livre acesso ao que se fazia pertinente ao desenvolvimento do trabalho e por apoiarem o processo metodológico da pesquisa-formação; à UNEB, por proporcionar, por meio do Mestrado Profissional, que práticas invisibilizadas passem pelo crivo acadêmico, promovendo a construção e a socialização de conhecimentos.

BARBOZA, Adriana Santos. **A profissionalidade dos educadores e educadoras de medida de internação da socioeducação**: uma pesquisa-formação na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (Case) – Salvador. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A pesquisa analisou a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida de internação da socioeducação. Teve por objetivo geral compreender a profissionalidade do educador e educadora de medida socioeducativa a partir da pesquisa-formação interventiva, na intenção de potencializar a prática profissional, atendendo às novas demandas da socioeducação. A questão de pesquisa que deu origem a este estudo foi: de que maneira os educadores e educadoras de medida socioeducativa da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (Case) – Salvador percebem a sua profissionalidade diante das novas demandas da socioeducação? A partir da necessidade de encontrar respostas para essa questão, definimos os seguintes objetivos específicos: descrever e analisar as narrativas, reflexões, discursos dos educadores e educadoras sobre sua profissionalidade no contexto da socioeducação; e identificar as relações entre os saberes de formação e experiências no contexto da sua prática. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por intermédio da metodologia da pesquisa-formação com o dispositivo de pesquisa “grupos reflexivos de mediação biográfica – GRMB”, desenvolvido no lócus de pesquisa “Case Salvador”. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram: educadores(as) de medida que atuam pedagogicamente no atendimento aos adolescentes e jovens em privação de liberdade. Da análise emergiram alguns resultados: a) ampliação da consciência crítica dos educadores de medidas, possibilitando-lhes uma autopercepção de que são sujeitos de um fazer educativo e social importante e necessário para a promoção da cidadania dos adolescentes e jovens da socioeducação; b) expansão da compreensão do trabalho socioeducativo e, por conseguinte, um trabalho coletivo de educadores e educadoras, de fortalecimento de vínculos afetivos e construção de novas identidades profissionais; c) colaboração para um retorno reflexivo sobre o que já é desenvolvido como prática profissional, sobre o que pode ser realizado nesse trabalho, repensar atitudes e valores coletivos na socioeducação. A pesquisa também mostrou que a profissionalidade do educador(a) está em construção, a partir de um intenso processo conscientizador do ser educador e educadora de adolescentes em privação de liberdade, considerando a formação potencializadora da sua atividade, apoiando-se uns nos outros como aprendizes; e, no coletivo, a perspectiva da amorosidade, e, no adolescente, os protagonistas na construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

Palavras-chave: profissionalidade; educadores e educadoras de medida; socioeducação; pesquisa-formação.

BARBOZA, Adriana Santos. **The professional skills of educators for socio-educational measures of internment:** A research-formation in the socio-educational community (comunidade de atendimento socioeducativo, Case) – Salvador. 2022. 136 f. Dissertation (Professional Master's in Youth and Adult Education [Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA]) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The research analyzed the professional skills of educators for socio-educational measures of internment. The general objective is to understand the professional skills of educators for socio-educational measures from the interventional research-training, aiming to enhance professional practice to meet the new demands for socio-education. The research question giving rise to this study is: How do educators for socio-educational measures from the socio-educational community (Case) - Salvador perceive their professional skills in face of the new of socio-educational demands? Based on the need to find answers to this question, we defined the following specific objectives: to describe and analyze the narratives, reflections, and discourses of educators regarding their professional skills in the socio-educational context; and to identify the relationships between training knowledge and experiences in the context of their practice. This is a qualitative research developed through the research-training methodology with the research device “reflective groups of biographical mediation (grupos reflexivos de mediação biográfica – GRMB)” developed in the research locus “Case Salvador”. The subjects who collaborated with the research were: educators of measures who work pedagogically caring for adolescents, and young people in deprivation of liberty. Some results emerged from the analysis: a) a critical awareness expansion of the educators of measures, enabling them to self-perceive themselves as subjects of the important and necessary educational and social task of promoting citizenship of adolescents and young people in socio-education; b) an expansion of the understanding of socio-educational work and, therefore, the collective work of educators, strengthening affective bonds and building new professional identities; c) collaboration for a reflective feedback on what is already developed as a professional practice, on what can be accomplished in this work, rethink collective attitudes and values in socio-education. The research also showed that the educator's professional skills are under construction from an intense awareness process of being an educator of adolescents in deprivation of liberty, considering the training that enhances their activity, supporting each other as apprentices; and, in the collective sense, the perspective of loveliness, and, in the adolescent, the protagonists in the construction of a more humane and egalitarian society.

Keywords: professional skills; educators of measures; socio-education; research-training.

BARBOZA, Adriana Santos. **La profesionalidad de educadores y educadoras de medida socioeducativa de internación de socio educación:** una investigación-formación en la comunidad de atendimento socioeducativo (Case) – Salvador. 2022. 136 f. Disertación (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMEN

La investigación analizó la profesionalidad de los educadores y educadoras de medida socioeducativa de internación. Su objetivo general fue comprender la profesionalidad del educador y educadora de medida socioeducativa a partir de la investigación-formación intervencionista, en la intención de potencializar la práctica profesional, atendiendo las nuevas demandas de socio educación. La cuestión que dio origen a este estudio es: ¿de qué forma educadores y educadoras de medida socioeducativa de la comunidad de atendimento socioeducativo (Case) – Salvador perciben su profesionalidad frente a nuevas demandas de socio educación? A partir de la necesidad de encontrar respuestas para esa cuestión, definimos los siguientes objetivos específicos: describir y analizar las narrativas, reflexiones, discursos de educadores y educadoras acerca de su profesionalidad en el ámbito de socio educación; e identificar las relaciones entre los saberes de formación y experiencias en el contexto de su práctica. Fue una investigación cualitativa desarrollada por intermedio de la metodología de la investigación-formación con el dispositivo de investigación “grupos reflexivos de mediación biográfica – GRMB” desarrollados en el locus de investigación “Case Salvador”. Los sujetos colaboradores de la investigación fueron: educadores(as) de medida que actúan pedagógicamente en el atendimento a los adolescentes y jóvenes en privación de libertad. Del análisis emergieron algunos resultados: a) ampliación de la consciencia crítica de los educadores de medidas, posibilitándoles una autopercepción de que son sujetos de un hacer educativo y social importante y necesario para la promoción de ciudadanía de los adolescentes y jóvenes de la socio educación; b) expansión de la comprensión del trabajo socioeducativo y, por consiguiente, un trabajo colectivo de educadores y educadoras, de fortalecimiento de vínculos afectivos y construcción de nuevas identidades profesionales; c) colaboración para un retorno reflexivo sobre lo que ya es desarrollado como práctica profesional, acerca de lo que puede ser realizado en este trabajo, repensar actitudes y valores colectivos en la socio educación. La investigación también muestra que la profesionalidad de educadores está en construcción a partir de un intenso proceso concientizador del ser educador y educadora de adolescentes en privación de libertad, considerando la formación que da fuerza a su actividad, apoyándose unos en otros como aprendices; y, en el colectivo, la perspectiva de la amorosidad, y, en el adolescente, los protagonistas en la construcción de una sociedad más humana e igualitaria.

Palabras clave: profesionalidad; educadores y educadoras de medida; socio educación; investigación-formación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAM – Centro de Atendimento ao Menor

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Case – Comunidade de Atendimento Socioeducativo

CRT – Centro de Triagem da Bahia

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMS – Educadores(as) de medida socioeducativa

FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente

GRMB – Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica

MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

REDA – Regime Especial Administrativo

Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SJDHDS – Secretaria da Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Comunidade de Atendimento Socioeducativo – Case Salvador. ...	41
Figura 2 – Foto da entrada da Case Salvador.	42
Figura 3 – Pastas com as frases reflexivas. Fonte: acervo da autora (2021).	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos correlatos sobre profissionalidade do educador de medida.	22
Quadro 2 – Encontros formativos.....	35
Quadro 3 – Sexo, cor, idade, formação dos sujeitos da pesquisa.	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	25
2.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	25
2.2 PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NARRAÇÕES DE HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO.....	27
2.2.1 Dispositivos da pesquisa-formação	32
2.2.2 Sujeitos da pesquisa-formação	37
2.2.3 O lócus da investigação	41
2.2.4 A análise de conteúdo	45
3 EDUCAÇÃO SOCIAL E SOCIOEDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO SER-SENDO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA DE INTERNAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO	48
3.1 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL.....	48
3.2 A SOCIOEDUCAÇÃO: UMA INDEFINIÇÃO CONCEITUAL.....	55
3.3 SOCIOEDUCAÇÃO: PARA QUEM?	59
4 PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	64
4.1 DE QUE PROFISSIONALIDADE FALAMOS DO(A) EDUCADOR(A) DE MEDIDAS?	64
4.2 A PROFISSIONALIDADE DO SER-SENDO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO.....	73
5 OS RESULTADOS DA PESQUISA: A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DA CASE – SALVADOR.....	77
5.1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, ESCOLARES E PROFISSIONAIS QUE MARCARAM A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDAS NA SOCIOEDUCAÇÃO	78
5.2 RETORNO ÀS EXPERIÊNCIAS PARA AMPLIAR, RESSIGNIFICAR E EMERGIR NOVAS REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDAS NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	89
5.3 APROFUNDANDO A COMPREENSÃO DE SI E DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDAS NA SOCIOEDUCAÇÃO	96
5.4 A IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA NO PROCESSO DA PESQUISA-FORMAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DA SUA PROFISSIONALIDADE NO COLETIVO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS.....	101
6 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDAS	109
CONCLUSÃO	115

REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES	124
ANEXOS.....	136

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa-formação é a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida socioeducativa de internação (EMS) – trabalhadores que atuam com os adolescentes com autoria de atos infracionais. Esse tema surgiu a partir da minha experiência profissional na socioeducação há 13 anos, quando fui contratada pela Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) e passei a conhecer o trabalho da instituição e perceber a multidimensionalidade das suas ações na socioeducação. Fora uma surpresa para mim¹, pelo desconhecimento da existência de um trabalho efetivo com adolescentes e jovens em privação de liberdade, embora eu possuísse algum conhecimento a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do desenvolvimento de um trabalho, ainda que superficial, do profissional denominado educador de medida socioeducativa, que tinha uma formação superior preferencialmente nas áreas de humanas e sociais.

Na FUNDAC, já exercendo a função de educadora de medida, fui trabalhar na Unidade de Salvador, na Bahia, denominada Comunidade de Atendimento Socioeducativo (Case). Nesse período, por força do hábito, as pessoas ainda chamavam de CAM, referindo-se ao Centro de Atendimento ao Menor Infrator. Permanecia ainda o conflito de paradigmas, em que a mudança do nome CAM para Case estava ou deveria estar associada à mudança de concepção do pensamento trazido pelo ECA em detrimento do Código de Menores.

Tratava-se de um contexto que precisava ser compreendido, explorado e descoberto tanto no sentido amplo da socioeducação quanto no sentido específico da profissão de educador e educadora de medida socioeducativa. Nesse período, os educadores e educadoras estavam vinculados à coordenação técnica, que tinha sob a sua responsabilidade, além destes, os profissionais do serviço social e da psicologia. A compreensão da “prática” desse profissional, educadores e educadoras de medida, dava-se por meio do diálogo com outros profissionais da mesma categoria que se constituíam com um pouco mais de tempo na Unidade.

Os textos disponíveis para consulta se direcionavam ao “monitor” ou “orientador”, outra categoria de profissionais que atualmente são chamados de “socioeducadores”. Hoje, com menor frequência, ainda se utiliza o termo monitor, principalmente pelos educandos. Nesses espaços, os socioeducadores são profissionais com exigência mínima de nível médio de escolaridade e que estão vinculados à coordenação de segurança. Conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), os socioeducadores têm a responsabilidade de

¹ Apenas a implicação da pesquisadora com a temática, neste texto, foi redigida na primeira pessoa.

preservar a integridade física dos educandos e dos profissionais que atuam nas comunidades, assim como a necessária presença no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Assim, observam-se dois profissionais com funções educativas, pois a legislação prevê que a medida socioeducativa tem caráter educativo e deve ser cumprida em instituições educativas. Entretanto, estão vinculados a coordenações diferentes com atribuições diferenciadas: um à técnica e outro à segurança, embora atualmente estejamos vinculados a uma nova coordenação, a pedagógica.

Entre o período de 2008, quando ingressei na Unidade, até 2021, passamos duas vezes pela coordenação técnica e duas vezes pela coordenação pedagógica. Atualmente, nos encontramos nesta última. Por inúmeras vezes fomos e continuamos sendo questionados sobre o nosso fazer, do educador e educadora de medida. A cada mudança na gestão, seja de coordenação, gerência, ou direção, essa questão toma corpo, assim como visitantes de setores externos ou outros profissionais internos, também questionam esse fazer. “O que o educador de medida faz?”. Essa é uma questão que vem ininterruptamente, de alguma maneira, “inquietando-nos” enquanto profissionais, dado o caráter depreciativo que ela traz incorporada.

Acredito que talvez a forma mais “equivocada” de compreensão desse profissional foi a de sermos chamados de “babá de ladrão”, a primeira alcunha de que me recordo ter sido denominada por outros profissionais, de outras categorias, pois acreditavam que estávamos ali para fazer “as vontades” dos adolescentes² e jovens em cumprimento da medida socioeducativa. Estávamos, sim, a serviço dos adolescentes e jovens atendidos por esse sistema, mas não como babás nem assistencialistas. Importávamo-nos com a garantia dos direitos dos educandos, bem como com o seu desenvolvimento pessoal e social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma em seus primeiros artigos, mais precisamente no art. 5º, que o adolescente não será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, e que, ocorrendo esses atentados, seus autores serão punidos na forma da lei, não somente pela ação, mas também pela omissão. Mais à frente, no art. 53, “Do direito à educação”, é garantido ao adolescente o direito de ser respeitado pelos seus educadores (BRASIL, 1990).

Vestir a pele de educadores e educadoras de medida é trazer consigo, de início, essa responsabilidade de afirmação dos direitos. Apesar de hoje ainda não se estabelecer da forma devida, pois entendemos que há muito a se fazer, pudemos presenciar de maneira gritante, há

² De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criança representa a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Aplica-se esse Estatuto excepcionalmente às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

mais de dez anos, na nossa chegada a esses espaços, do que podemos observar hoje, as ações duplamente punitivas. Naquele momento, era muito mais marcante essa transição, ou a prevalência do paradigma do Código de Menor, das situações irregulares e de culpabilização dos adolescentes, denominados menores³, ao paradigma da proteção integral trazido pelo ECA.

É nesse sentido que a nossa presença passou, desde o início, por fortes resistências por parte dos profissionais que, naquele contexto, exerciam as suas forças. Não se tratava necessariamente da descrença sobre esses profissionais, mas do “risco” que eles traziam, quando cientes de que direitos existiam e de que não deveriam ser violados. Assim, alguns sentiam-se vigiados quanto à prática que vinham impetrando e, até aquele momento, o “possível” lugar apenas de denúncia, onde nos colocavam, criava uma barreira entre os profissionais e não se vislumbrava no nosso fazer a possibilidade de transformação daquelas relações, que, com o tempo, veio tendo visibilidade, principalmente por nós mesmos, educadores e educadoras de medida.

Pensar, nesse primeiro momento, sobre o educador e educadora de medida, situava-se muito mais no como adentrar nesse espaço, como melhorar essas relações, como se aproximar de todo aquele corpo que estava em torno do adolescente, permeado por uma visão punitiva e não de responsabilização para a transformação; e de como se aproximar dos próprios adolescentes. Situávamo-nos em lados opostos: configuravam-nos educadores de medida e educandos *versus* monitores, ou socioeducadores, quando estávamos todos do mesmo lado.

Nunca, em 15 anos de atuação dos EMS, ficamos alheios ao questionamento sobre a nossa prática e o nosso fazer. Compreendemos que desde a preocupação com a garantia de direitos básicos dos educandos privados de liberdade, à preocupação com o seu desenvolvimento e uma atual possibilidade de constituição de sujeitos “situados”, conhecedores da sua realidade e críticos, é um processo que vem se constituindo na prática desses profissionais.

Os primeiros educadores a ingressarem na Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador, antigo CAM, foram contratados através do Regime Especial Administrativo (REDA). No edital, as vagas relacionadas ao cargo foram anunciadas com a nomenclatura Técnico de Nível Superior. Ao adentrarem na Unidade é que o nome educador de medida foi apresentado a esses profissionais. A ideia inicial, conforme relatam educadores mais antigos, como Jurandir Moreira (atual Gerente da Case – CIA, que pertenceu ao grupo dos primeiros educadores), era ter um profissional de nível superior dentro dos “alojamentos”, espaço de

³ O termo “menor” remete ao antigo Código de Menor. Por trazer um sentido pejorativo, estigmatizante e discriminatório, seu uso é considerado inadequado. O ECA refere-se a crianças e adolescentes.

convívio dos educandos, pois, até aquele momento, os profissionais da segurança eram os únicos que adentravam esses espaços. Tratava-se de um espaço restrito a esse grupo. Os atendimentos técnicos (assistência social e psicologia) eram realizados em salas específicas, e esses profissionais não realizavam suas atividades nos locais onde conviviam os adolescentes.

Apesar de “orientados” a um trabalho pedagógico, pois a idealização desse profissional foi influenciada pelas experiências do educador dedicado aos direitos das crianças e adolescentes, Antonio Carlos Gomes da Costa, o contexto em que se depararam esses profissionais exigiu ações imediatas sobre os direitos básicos. Cabe destacar que, antes do início do trabalho, houve dois meses de formação pela qual passaram os primeiros educadores e educadoras de medida. As formações traziam discussões sobre a Pedagogia da Presença, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os aspectos da socioeducação, as relações entre adolescentes e profissionais e a dinâmica da Unidade.

Não havia um “instrumental” que abordasse o fazer desses profissionais. O histórico e a realidade encontrada pelos educadores e educadoras de medida caracterizavam-se por inúmeros registros de conflitos, agressões físicas, violações de direitos básicos, como adolescentes esquecidos em contenções quando se envolviam em brigas, falta de materiais (escova, colchão, talheres), atendimentos em atraso e internação provisória vencida. O primeiro contexto evidenciado foi o de violações e fazer valer esses direitos era a necessidade primeira que se apresentava a esses profissionais.

Diante desse contexto, o “fazer” dos educadores se estabeleceu em assegurar direitos, da mesma forma como os “monitores” também estavam ali com esse objetivo. Então, nesse primeiro contato, configuraram-se as primeiras ações, conforme essas demandas emergiam do contexto de trabalho. Sensibilizados, os educadores organizaram-se fazendo a escuta sobre as necessidades dos educandos e o encaminhamento das demandas. Junto ao pedagógico, faziam matrículas em atividades pedagógicas. À enfermaria, solicitavam atendimentos de saúde. Ao serviço psicossocial, encaminhavam os jovens para atender às demandas. No almoxarifado, realizavam o levantamento e a entrega dos materiais. Daí surge o “educador correria”, denominação utilizada pelos adolescentes para identificar os profissionais que resolviam essas demandas.

Inicialmente, não se entendia o trabalho do educador e sua presença era vista como a de profissionais que queriam roubar a vaga de outros, ou apenas estavam lá para vigiar e denunciar maus-tratos. A questão salarial contribuiu para uma conflitividade, uma vez que a quantia expressa no Diário Oficial apresentava diferenças com relação aos profissionais que lá se encontravam.

As questões de violência não poderiam passar despercebidas por esses profissionais. E, inicialmente, a receptividade dos adolescentes era de muita desconfiança. O vínculo foi se construindo à medida que se estreitavam as relações. Então, as relações tiveram que ser recriadas, uma vez que a desumanidade em que se viam não permitia nem um “bom dia”, que era respondido: “já viu bom dia na cadeia?”, “já viu ladrão dar bom dia?”, até se encontrarem nessa possibilidade, bem como confiarem relatos de agressões sofridas que, até então, se não estivessem expostas fisicamente, os adolescentes tinham medo de expor. E, mesmo quanto às visíveis, utilizavam-se de justificativas outras, como “caí no campo” ou “caí no banheiro”.

Desse modo, também houve relatos de educadores que acabaram por sofrer agressão física na tentativa de proteger o educando, tirando-o das mãos de outros profissionais. Da mesma forma que sofreram ameaças ao denunciar questões de violências. Outros foram expulsos de espaços por adolescentes e era de conhecimento que essas reações sofriam influência de profissionais. O pensamento era basicamente: “já que não o posso expulsar, vou usar o adolescente para fazê-lo”. Cabe destacar que as aproximações foram dando novo espaço às relações.

Empreender as atividades pedagógicas, discussões e dinâmicas nessas circunstâncias necessitou de tempo. A mediação de conflitos no espaço passou a ser também um dos afazeres dos educadores, seja entre adolescentes, seja entre profissionais e adolescentes. Então, humanizar foi a premissa básica do início do trabalho dos educadores e das educadoras de medida. Esse primeiro grupo se reuniu e juntos elaboraram algumas competências, dando forma à função de educadores e educadoras de medida da Case Salvador.

Dessa forma, podemos pontuar o primeiro momento dos educadores e educadoras de medida como garantidor dos direitos básicos dos educandos; o segundo, como garantidor da integridade física, que se pauta na presença e na relação de confiança; em terceiro, o caráter mais pedagógico, trazendo o lúdico; e, por fim, considerado como quarto momento, a construção de ações críticas e problematizadoras da realidade dos educandos.

É nesse contexto de profissionalidade e de seu caráter progressivo que decorre a presente pesquisa sobre a temática da profissionalidade dos educadores e educadoras de medida de internação no contexto da medida socioeducativa de internação de adolescentes com autoria de ato infracional. Por profissionalidade entendemos os aspectos formativos e experienciais que constroem a identidade profissional dos educadores e das educadoras de medida de internação na socioeducação.

A profissionalidade nesta pesquisa implica a possibilidade de compreensão de como os educadores e educadoras de medida se tornam educadores e educadoras no saber fazer da

socioeducação, tendo como referência o contexto social dos adolescentes, a prática onde se desenvolve a resolução de situações que emergem, o contexto humano dos educadores e educadoras no que se refere à sua constituição e evolução no fazer socioeducativo. Entendemos, pela profissionalidade, que os educadores e educadoras de medidas socioeducativas (EMS) constroem a sua profissão, que essa atividade é humana, e que eles são atores no processo de sua constituição. Tomamos como referência para as discussões os teóricos Ramalho e Nuñez (2008); Morgado (2020); Sacristán (1999, 2012); e Pimenta (1999).

Investigar como esses educadores e educadoras pensam essa profissionalidade e identificar os aspectos formativos e experiências são fundamentais para a sua prática profissional. Assim, surge o problema de investigação, qual seja: de que maneira os educadores e educadoras de medida socioeducativa da Case – Salvador percebem a sua profissionalidade na socioeducação?

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo – Case Salvador está situada no bairro do Cabula, na capital baiana, e atende adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação. E nesse espaço é que se configura a profissionalidade do educador de medidas de internação – aquele que tem por atividade de trabalho zelar pela integridade física e psíquica dos educandos no interior da instituição.

Nesse sentido, optamos por trabalhar com a pesquisa-formação, que é um tipo de investigação que busca compreender os sentidos subjetivos e objetivos que os sujeitos dão às suas ações e, ao mesmo tempo, permite que tomem consciência de elementos não perceptíveis de sua prática. A busca da compreensão dos EMS, a partir da profissionalidade, centraliza o sujeito na sua prática cotidiana, traz os aspectos subjetivos e objetivos do seu trabalho, dá significados aos seus processos biográficos.

É nesse sentido que também trazemos à discussão as autoras Ambrosetti e Oliveira (2009). Assim, a profissionalidade tem a ver com os processos pelos quais os educadores e educadoras vão se construindo, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo uma identidade. Compreender essa profissionalidade coopera para a autonomia dos sujeitos, valorização da sua prática, potencialização do saber-fazer e contribui com a visibilidade e reconhecimento social dos EMS, que têm uma prática invisibilizada.

É um tipo de pesquisa que, enquanto forma, busca investigar e produzir conhecimentos implicados com os sujeitos. É uma pesquisa de cunho interventivo e com uma metodologia própria e apropriada para compreender o processo de profissionalidade de determinados profissionais que têm no outro a sua determinação profissional.

Estudar essa problemática é significativo, pois pode ampliar as discussões em torno

dessas práticas, no intuito de fortalecer as ações que permitam questionar, intervir e contribuir na transformação profissional desse grupo, e na social do grupo atendido, que se apresenta socialmente “desfavorecido”, aumentando as estatísticas da exclusão, que perpassam os diversos tipos: a exclusão escolar, a exclusão de formação profissional, a exclusão do mercado de trabalho, a exclusão do convívio social.

Para consolidar essa investigação sobre a profissionalidade dos educadores de medida e buscar respostas para o problema exposto acima, elegemos como objetivo geral: compreender a profissionalidade do educador e educadora de medida socioeducativa a partir da pesquisa-formação interventiva, intencionando potencializar a prática profissional do educador, atendendo às novas demandas da socioeducação.

Diante desse contexto, traçamos como objetivos específicos: descrever e analisar as narrativas, reflexões, discursos dos educadores e educadoras sobre sua profissionalidade no contexto da socioeducação; e identificar as relações entre os saberes de formação e experiências no contexto da sua prática.

Percebemos, assim, que compreender a profissionalidade dos educadores de medida justifica-se pela relevância em favorecer um melhor atendimento educativo aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, através da apropriação, pelos educadores, do reconhecimento de si enquanto profissionais, do conhecimento da sua prática sob bases teóricas, corroborando, assim, a prática pedagógica desses profissionais.

A pesquisa aposta numa melhor qualidade da atuação dos profissionais e vislumbra a possibilidade de compartilhar experiências exitosas no âmbito das vivências socioeducativas em que os adolescentes e jovens são atendidos, concomitantemente, por um processo educativo formal de escolarização e pelo processo socioeducativo dos educadores e educadoras de medida.

Ratificando, este estudo será realizado na perspectiva da pesquisa-formação em Josso (1999, 2004, 2007, 2009), que, segundo a autora, refere-se a um tipo de pesquisa na qual a produção de conhecimentos tem um sentido para os autores, instituindo-os como sujeitos no seu projeto de conhecimento. Esse projeto metodológico interventivo legitima as subjetividades como modo de construção de saber e a intersubjetividade no processo interpretativo e de construção de sentidos para os sujeitos autores do processo.

A pesquisa-formação assume, nesse contexto, a perspectiva de uma nova compreensão de formação na pesquisa, em que os colaboradores são sujeitos e também objetos desse processo. As suas vozes são ouvidas e validadas a partir de uma formação interventiva que possibilita a reflexão sobre a prática profissional. O movimento de reflexividade direciona-se na pesquisa-formação a um processo emancipador atento ao cotidiano dos sujeitos (JOSSO, 2004).

Assim, como forma de ampliar a problematização desse objeto é que realizamos um breve estudo correlato, num período de 15 anos, que equivale ao período de atuação desses profissionais na socioeducação. Das publicações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), situamo-nos naqueles trabalhos que versavam sobre produções no campo da profissionalidade dos educadores de medida, utilizando descritores que pudessem se aproximar e fazer correlação com o nosso tema. Para a coleta das informações, utilizamos cinco descritores: a) educadores de medida; b) educadora de medida; c) educador de medida; d) profissionalidade do educador de medida; e e) profissionalidade dos educadores de medida, utilizando busca “exata”. Para complementar a pesquisa, realizamos com os mesmos descritores uma busca nesse Portal de artigos e periódicos que se vinculassem ao tema proposto de trabalho. Utilizamos os filtros, data e assunto nessa proposição.

Optamos pela organização em ficha do material selecionado, contendo as informações: título, autoria, tipo, ano, instituição, resumo e palavras-chave, e número, referindo-se ao quantitativo de material encontrado. Não delimitamos estudos por áreas, nos filtros, considerando que os estudos realizados na socioeducação abrangem uma diversidade de campos, tais como Educação, Direito, Psicologia, Sociologia e áreas afins.

O resultado da coleta, em consulta nos dois sites, Portal de Periódicos da Capes e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, retornou apenas dois textos, referentes a um artigo e uma dissertação de mestrado, do total da pesquisa realizada com os cinco descritores. Os descritores foram consultados individualmente. No Portal, utilizamos busca avançada, com os filtros “qualquer”, “é (exato)”, e, no tipo de material, selecionamos todos os itens, e em qualquer idioma. No Catálogo, utilizamos “Busca” sem refinar resultados. Desse primeiro levantamento, observamos, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Estudos correlatos sobre profissionalidade do educador de medida.

BASE DE DADOS	DESCRITORES	TOTAL
Consulta: Portal de Periódicos da Capes e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC. Período de 15 anos	a) educadores de medida b) educador de medida c) educadora de medida d) profissionalidade do educador de medida e) profissionalidade dos educadores de medida	Dois textos encontrados: um artigo e uma dissertação de mestrado. Ambos referentes ao descritor: educadores de medida.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Da análise em busca de aproximações a pesquisas relativas ao tema, verificamos que, no que se refere à profissionalidade, nenhum filtro de busca retornou essa categoria associada

ao educador ou aos educadores de medida. Do mesmo modo, os descritores educadora e educador de medida não apresentaram resultados de pesquisa. Entretanto, o descritor “educadores de medida” apresentou dois resultados. O primeiro, referente à dissertação de mestrado datada do ano de 2011; e o segundo, referente ao artigo datado de 2013. Após ou antes desse período não foram identificados outros resultados. O período entre ambos é relativamente próximo.

Ambos os textos estão vinculados ao Brasil, mais precisamente às instituições de ensino superior da Bahia: Universidade Federal da Bahia e Universidade Católica de Salvador. Os textos não pesquisam os educadores e educadoras de medida. Em ambos os materiais, os profissionais são fontes para a construção da pesquisa. Na dissertação “Adolescente-mãe em conflito com a lei: vivência da maternidade em cumprimento de medida socioeducativa”, dois educadores são entrevistados no intuito, conforme resumo do texto, de contextualizar as normas da unidade e perspectivas acerca da maternidade das adolescentes privadas de liberdade. O trabalho tem como objetivo “investigar os sentidos acerca da vivência de maternidade de adolescentes-mães em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa de internação” (ALMEIDA, 2011, p. 11).

O texto que mais se aproxima do trabalho do educador de medida tem o título: “A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade”. Tem como objetivo avaliar a atuação da escola na comunidade socioeducativa a partir do olhar e do discurso coletivo dos educadores de medida. A discussão sobre a profissionalidade dos educadores não foi observada em nenhum dos textos. Desse modo, os estudos diferem da pesquisa aqui proposta, que tem como questão central a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida socioeducativa de internação. Evidenciando, conforme a análise da base de dados nacional do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o caráter inédito da pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa compõe-se por seis seções e a conclusão, de modo que destacamos a Introdução, com a justificativa do tema, a questão de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos, as primeiras impressões da pesquisadora em suas experiências iniciais com a socioeducação, um breve estudo correlato sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida e os aspectos gerais da metodologia.

A seção 2 trata da metodologia da pesquisa-formação como possibilidade de compreensão da profissionalidade do educador e educadora de medida socioeducativa, em que referenciamos a abordagem, os dispositivos metodológicos, quadro dos encontros formativos, os sujeitos da pesquisa-formação e o lócus da investigação. Na seção 3, discutimos a educação social e a socioeducação e suas implicações no ser-sendo educador e educadora de medida de

internação da socioeducação. Já na seção 4, abordamos o conceito de profissionalidade e formação, trazendo a discussão para o contexto dos educadores e educadoras de medidas socioeducativas.

A seção 5 traz os resultados da pesquisa organizados a partir de quatro grandes temas resultantes dos grupos reflexivos: 1) Experiências pessoais, escolares e profissionais que marcaram a construção da profissionalidade dos educadores e educadoras de medida na socioeducação; 2) Retorno às experiências para ampliar, ressignificar e emergir novas reflexões sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida na socioeducação; 3) Aprofundando a compreensão de si e da profissionalidade como educadores e educadoras de medida na socioeducação; 4) A implicação da pesquisadora no processo da pesquisa-formação e da construção da sua profissionalidade no coletivo dos educadores e educadoras. E, por conseguinte, a seção 6, que traz a análise crítica sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida socioeducativa, e, por fim, as conclusões da pesquisa.

2 A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Nesta seção, dedicamo-nos ao início da discussão metodológica desta pesquisa. No percurso, buscamos retratar o caminho que serviu de reflexão e destacamos: a abordagem metodológica, o dispositivo estratégico, apresentamos os sujeitos dos quais falamos, o contexto do qual emerge a discussão, as etapas e o processo de análise deste estudo.

Partimos do entendimento de pesquisa-formação dentro do processo evolutivo da pesquisa em educação, aproximada do contexto diário dos profissionais e pesquisadores, que, diante das suas inquietações, procuram no processo do estudo (re)inventar-se, buscando a melhoria no seu contexto profissional. Consideramos, assim, o caráter dinâmico e criativo, contextual e complexo das questões e problemas evidenciados e despertados na prática.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

A abordagem qualitativa na pesquisa se distancia do caráter puramente quantitativo e adentra a compreensão das ações humanas no contexto social, considerando os fenômenos e suas subjetividades a partir da realidade vivenciada. Nesse contexto, inserem-se as relações, as motivações, as intenções dos pesquisados.

A pesquisa qualitativa abre a possibilidade aos pesquisadores e pesquisadoras de pensar a sua prática, interpretá-la dentro do contexto e realidade em que se realiza, sistematizá-la e analisá-la nas práxis, reflexão e ação. As questões dos pesquisadores e pesquisadoras são particulares das suas vivências e das realidades e demonstram, assim, a relevância do processo no modo como se apresenta a pesquisa qualitativa. Nessa linha de pensamento, essa pesquisa é discutida por Minayo (2009, p. 21):

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

A profissionalidade dos educadores e educadoras de medida, analisada sob a abordagem qualitativa, torna-se, então, profícua, dado o dinamismo existente entre a realidade estudada e o sujeito, a atribuição dos significados que emergem do contexto vivido que se traduz como ambiente natural do sujeito; e a possibilidade de pensar sobre a sua prática no contato direto

com o seu cotidiano nas relações sociais. Compreender faz parte do processo da pesquisa qualitativa que se preocupa, não com a explicação dos fenômenos, mas com a compreensão das relações que se estabelecem e envolvem as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

É uma pesquisa denominada naturalística, uma vez que os problemas são analisados no ambiente onde ocorrem, e entende-se que os fenômenos são influenciados pelo ambiente, pensamentos políticos e heranças históricas. A pesquisa qualitativa prevê o contato do pesquisador com o contexto e a sua vivência com o ambiente de estudo por um período significativo, sendo assim necessário um tempo considerável no campo.

Os pormenores da realidade estudada podem ser evidenciados e têm a sua importância sob o olhar criterioso do pesquisador. A realidade e suas complexidades são apresentadas de forma sistemática (LUDKE; ANDRÉ, 2013; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Podemos empreender que essa abordagem de pesquisa permite a reflexão do lugar, dos profissionais, da vida e do ser humano nas suas relações cotidianas. Permite, a partir da proximidade e do significado, que o contexto, “o local de trabalho”, assuma para o pesquisador uma análise pormenorizada, bem como considera as influências que os profissionais – educadores e educadoras – exercem sobre esse ambiente, a partir das suas vivências.

Caracteriza também esse tipo de pesquisa a descrição, conforme Ludke e André (2018, p. 13), quando dizem que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos”. Dessa forma, todos os pontos de vista têm a sua importância e são relevantes nessa perspectiva. A diversidade dos dados coletados permite compreender a dinâmica do fenômeno, e o pesquisador deve estar atento aos dados que emergem na sua investigação para enriquecer a sua análise.

Conforme Bogdan e Bilken (1994), na pesquisa qualitativa tem relevante importância o significado. Os pesquisadores que se ancoram nessa abordagem têm interesse na maneira como as pessoas dão sentido às suas vidas. Corrobora esse pensamento Josso (2004, p. 25), quando discute a pesquisa-formação e atrela a originalidade desse tipo de pesquisa à atenção dada à construção do conhecimento que traga sentido aos colaboradores, instituindo-os como sujeitos nesse processo.

2.2 PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NARRAÇÕES DE HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

Nesta investigação, utilizaremos o percurso metodológico da pesquisa-formação, que também se insere na perspectiva qualitativa, com a finalidade de construção de conhecimentos implicados e que contribuem para a construção dos conhecimentos específicos e relevantes para a prática pedagógica.

A pesquisa que aqui estamos tomando como direção é do tipo formativa e baseada na pesquisa-formação em Josso (2004), agregando outros autores que explicitam como ocorre a organização dessa pesquisa, como Passeggi e Souza (2016). Acreditamos que esse tipo de pesquisa seja a mais adequada para o nosso objeto de investigação, qual seja, a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida de internação, pois permite uma aproximação aos nossos objetivos, a partir dos chamados Grupos Reflexivos de Mediação Biográfica, centrados na formação. Assim, partimos do entendimento da pesquisa biográfica como gênese para a pesquisa-formação e a pesquisa-formação como legado da pesquisa biográfica.

Delineamos, então, percursos teóricos para a melhor compreensão epistemológica e aprofundamento sobre esse tipo de pesquisa.

No campo educacional, no século XX, na formação de professores foi possível perceber a sensibilidade e interesse pela história dos aprendentes, e a abertura aos conhecimentos adquiridos em relação aos seus saberes. Por outro prisma, diversas abordagens buscavam, por meio do movimento das histórias de vida, a orientação de projetos pessoais para o campo profissional. Através das próprias histórias de vida dos sujeitos que estavam afastados do mercado de trabalho, concebeu-se a possibilidade, como assinala Josso (2004, p. 20), de “orientação ou de uma reorientação profissional” de escrita do projeto de vida, do percurso e trajetórias profissionais para facilitar o retorno ao mercado de trabalho. Nesse enredo, o movimento foi ganhando novos contornos, em diferentes formas, constituindo o movimento de histórias de vida em formação. (JOSSO, 2004)

A década de 80 do século passado demarcou o período de eclosão das histórias de vida em formação no contexto francófono, constituindo as primeiras sistemáticas da abordagem autobiográfica no processo de autoformação e a criação de uma rede de história de vida e autoformação, consagrando como os pioneiros dessa corrente Pierre Dominicé, Christine Josso, Guy de Villers, Bernadette Courtouis, Guy Banvalot e Gaston Pineau (PINEAU, 2006). A utilização dos métodos biográficos e das práticas de formação inauguraram outras compreensões sobre o processo de formação, enquanto questionaram a inadequação dos

modelos tradicionais e os métodos predominantes na pesquisa educacional. No Brasil, o período de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida ocorreu na década de 90 do século passado, vinculado à pesquisa na área educacional (SOUZA, 2008; SOUZA; PASSEGGI, 2016).

Os anos 90 do século passado, no contexto francófono, caracterizaram-se por um período de fundação, marcados, além das diversas produções, pela criação da primeira associação internacional “Association Internationale des Histoires de Vie em Formation” (ASIHVIF) (PINEAU, 2006). A ASIHVIF reúne, conforme Josso (2004, p. 25), “pesquisadores – práticos das histórias de vida em formação”, que foram responsáveis pela elaboração de uma “Carta”, resultante da reflexão ética, que delineou os objetivos e objeto da Associação em relação aos pesquisadores e formadores no desenvolvimento do trabalho com as histórias de vida.

A finalidade da ASIHVIF é desenvolver práticas de história de vida por meio da narrativa de vida, no âmbito da formação, da pesquisa e da intervenção. Trata-se de um procedimento que coloca, no centro, o sujeito narrador, enquanto aquele que define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si para si e pela mediação do outro (ASIHVIF, 2016, s/p).

Dessa forma, a pesquisa biográfica, emergindo do contexto europeu, avançou em novas disposições, em novos modos que se diferenciam das trajetórias de história de vida para o campo profissional, abrindo-se às histórias de vida no campo educacional. Nesse processo, ampliaram-se e desenvolveram-se os procedimentos metodológicos, ganharam contorno as questões éticas da pesquisa, desenvolveu-se o caráter epistemológico da pesquisa.

Ainda destacamos o trabalho de Antonio Nóvoa e Mathias Finger, em 1988, com a publicação do livro *O método (auto) biográfico e a formação*, em que se herda a utilização do termo “entre parênteses” no Brasil – nas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, os parênteses atentam-se às fontes da pesquisa educacional tanto biográficas quanto autobiográficas (PASSEGGI, 2010); e, em 1990, as ideias desse autor – Antonio Nóvoa – influenciam com mais força o campo da educação no Brasil. Configura-se uma nova forma de pensar a formação através da pesquisa. Os profissionais, nessa perspectiva, são sujeitos e objetos na pesquisa-formação, com capacidade para o “autodesenvolvimento reflexivo” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 13).

No Brasil, os anos 2000 demarcaram a expansão da pesquisa (auto)biográfica e a diversificação temática das histórias de vida em Educação, direcionando-se, inicialmente, à formação de professores. As abordagens, de acordo com Passeggi e Souza (2016, p. 13), despontaram no interesse por questões associadas à “profissão, profissionalização e a identidade docente” e a floraram “mediante o estudo da memória de seus educadores”. Assim,

essas pesquisas, renovadas em opções metodológicas e em práticas de formação, centralizaram-se no(a) professor(a), priorizando o processo reflexivo sobre suas vivências e experiências, para além da produção de conhecimentos, a escrita de si, para um sentido às suas práticas.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 24).

Se, outrora, as vozes daqueles que estão à frente das práticas e no cotidiano onde elas se desenvolvem não eram ouvidas, a nova perspectiva valida as micronarrativas como fontes de conhecimento, de autoconhecimento e de sentidos. A formação se afasta, nessa perspectiva, do modelo tradicional e prescritivo, que não responde aos contextos em que se dá a prática; antes, emerge desse lugar e valoriza os sujeitos, suas vivências e experiências.

Esse breve contorno das histórias de vida em formação desponta, como sugere Pineau (2006, p. 336), como “indicadoras da gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial” que traz, ou devolve aos sujeitos, a possibilidade de refletir sobre os seus próprios projetos de vida, e no campo educacional, a possibilidade de reflexão sobre suas práticas. Nesse sentido, Passeggi e Souza (2016, p. 14) vão considerar a pesquisa-formação como um legado das histórias de vida em formação, demonstrando onde se localiza a diferença entre essa pesquisa e a tradicional, que é justamente na inclusão do sujeito que se forma, na investigação, considerados os seus saberes na produção do conhecimento, “a pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela” (p. 14). Dessa forma, confere-se a implicação do sujeito no processo de formação e construção de conhecimento que se apresentam indissociáveis.

O interesse da investigação com centralidade no sujeito, e no sentido que confere as suas experiências e práticas no Brasil, advém do movimento internacional das histórias de vida em formação. Proposto com um novo olhar sobre a construção do conhecimento que parte de um novo lugar, com a possibilidade de novas vozes, e apreende as micronarrativas, onde se situam os educadores e educadoras de medida neste trabalho. Nessa perspectiva, o método da pesquisa-formação acessa as práticas desenvolvidas pelos profissionais e colaboradores desta pesquisa no sentido de compreensão, interpretação e construção do conhecimento.

Entendemos, a partir de Passeggi (2016, p. 67), que a “experiência constitui o conceito central da pesquisa-formação com o uso de narrativas”. Desse entendimento, esclarece-se, na pesquisa-formação, o sujeito adulto, com experiências, e na socioeducação, o sujeito adulto educador, com as suas experiências que, no contexto onde se singulariza a sua prática, com

raras ou nenhuma produção científica, em torno do ser educador ou educadora de medida, é imprescindível para a construção e compreensão da sua prática e constituição da sua profissionalidade.

A pesquisa-formação em histórias de vida traz em sua perspectiva a preocupação com o envolvimento dos autores dos relatos na produção do conhecimento que traga um sentido para si e um sentido para o grupo, instituindo-os como sujeitos da história (JOSSO, 1999). Assim, as experiências e as reflexões a partir das narrativas possibilitam o questionamento sobre si e sobre suas práticas num movimento tanto prospectivo quanto de perspectiva e de atualidade do seu fazer profissional, direcionando-os ao processo de emancipação.

[...] a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativa, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual (JOSSO, 2007, p. 421).

A pesquisa-formação se fundamenta na experiência existencial. Todo o projeto de formação, de acordo com Josso (2007), cruza com a existencialidade, que traz consigo a questão da identidade. Nesse sentido, passando esta pesquisa para o âmbito da socioeducação e, em particular, para os profissionais da educação de medida de internação, ela nos faz pensar que os problemas subjetivos e objetivos que vivenciam esses educadores só podem ser problematizados e compreendidos no movimento individual e coletivo de uma ação formativa que expresse as suas vivências e que intencione uma consciência coletiva da sua profissionalidade, ou seja, do ser educador e educadora numa ambiência de extrema vulnerabilidade.

Nesse sentido, muito embora os primeiros educadores que adentraram nesses espaços tenham tido como horizonte as experiências através das leituras – seja de caráter pedagógico, através dos estudos do educador Antonio Carlos Gomes da Costa, seja através do arcabouço teórico baseado principalmente nas legislações –, a constituição desse profissional vem se fazendo nas vivências e nas práticas cotidianas.

Neste contexto, a pesquisa-formação na socioeducação se apresenta importante dispositivo de formação e autoformação, pois possibilita desvelar contradições, realizar autoquestionamentos, compreender as rupturas e as continuidades, trazendo as questões da identidade desse profissional, a partir do contexto cultural, social e histórico, e das vivências e histórias de vida, através das suas reflexões, possibilitando a (re)definição dos seus projetos.

Assim, desenvolvendo a capacidade de refletir criticamente sobre as suas experiências de vida na socioeducação é que acreditamos que a pesquisa-formação é o método de investigação mais adequado e, como bem sinaliza Passeggi (2016, p. 74), é um tipo de

investigação emergente que:

sobressaem-se as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais; sociais, existenciais) introduzidas pelos novos agentes e relacionadas a seus problemas, que se constituem os objetos de investigação com amplas aberturas para os diferentes tipos de aprendizagem (formais, não formais e informais), que vão além do que é potencialmente previsto na clássica divisão das etapas escolares (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior, pós-graduação) (PASSEGGI, 2016, p. 74).

Esse processo permite, assim, a autonomização e emancipação do sujeito e, de acordo com Passeggi (2016, p. 75), a emancipação constitui-se como um dos objetivos desse tipo de pesquisa, destacando-se o processo emancipatório, onde não se dissocia a pesquisa da formação, “pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa”.

Entendemos a conscientização, por meio dos estudos de Freire (2016), como a tomada de consciência que implica uma ação. Assim, em consonância com o pensamento de Freire (2008, p. 114): “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão”. Os sujeitos agem conforme o processo de tomada de consciência de si e do outro, ratificando seus posicionamentos profissionais ou resignificando-se.

A pesquisa-formação se constitui epistemologicamente num novo paradigma, que traz em suas perspectivas novos conceitos instituidores.

[...] O que diferencia a pesquisa-formação da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas [...]. Na pesquisa-formação [...] se sobressaem as práticas não instituídas e as aprendizagens experienciais [...], adota metodologias interativas, simbolizadas pelo traço de união [...], destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 66).

A implicação do sujeito, tanto do colaborador quanto da pesquisadora, é preponderante, e sua prática nesse contexto é legitimada para a construção do processo, ampliando as possibilidades de produção dos saberes a partir das experiências individuais e coletivas. É na prática cotidiana do trabalho dos educadores e educadoras de medida que eles vão se constituindo, as necessidades formativas vão tomando *corpus*.

As experiências se inscrevem na temporalidade, onde os sujeitos, educadores e educadoras narram a partir do que estão vivenciando, desse lugar e desse tempo presente, e trazem os conhecimentos e acontecimentos dos seus percursos de vida pessoais e profissionais, inscritos no passado, que configuram a sua identidade e expectativas futuras. Como bem pontua Passeggi (2008, p. 48), “para narrar sua história, deve trabalhar sobre sua temporalidade”. O sujeito aprendente está imerso e emerge de um conjunto de práticas individuais e coletivas

inscritas no tempo (PASSEGGI, 2008).

As vivências constituem, de acordo com Josso (2009, p. 136), “o tecido do nosso cotidiano”, que nem sempre permanecem na memória ou se caracterizam por um momento de aprendizagem, e a experiência se dá “por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou de formação de vida”, suscitando ações e empoderamento. E a experiência formadora é o status dado à vivência da qual resulta um saber favorecido pela reflexão.

2.2.1 Dispositivos da pesquisa-formação

A proposta metodológica da pesquisa-formação através do dispositivo da mediação biográfica, discutido por Passeggi (2019, 2006, 2011), implica suscitar um processo formativo que rompe com o modelo tradicional de formação. Foi na perspectiva dessa autora que adotamos o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB), um dispositivo, segundo Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019, p. 601), de “pesquisa-formação em contexto de formação” e que tem duas características principais: a de pertencimento das pessoas no grupo e o objetivo que é de “se voltar para si”.

Nesta pesquisa, o pertencimento é que pesquisadora e pesquisados (educadores e educadoras em formação) fazem parte do mesmo grupo de trabalho institucional, qual seja, a Comunidade de Atendimento Socioeducativo (Case Salvador). No GRMB, o objetivo é que pesquisadora e pesquisados estejam implicados para pensar coletivamente a sua prática (intrapsicológico) e “partilhar as experiências e práticas”, enfatizando-se, assim, o processo coletivo do grupo (interpsicológico) (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 602).

Podemos compreender o pertencimento como a ideia ou “traço de união” entre os educadores e educadoras em formação no partilhar das experiências comuns que também direcionam a realizações comuns: “reelaborar, coletivamente, conhecimentos disciplinares, práticos, identitários, que se encontram no cerne de suas práticas pedagógicas” e, desse modo, “as aprendizagens decorrentes da reflexão e reinterpretação incidem sobre a percepção de si, dos pares” (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 602). Dito isso, depreendemos que o pertencimento está além da questão física institucional, abarcando as relações que se estabelecem no ser e no fazer dos educadores e educadoras de medida. O pertencimento implica um projeto comum no Grupo Reflexivo (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019).

É no Grupo Reflexivo que se dão as microrrelações sociais, características das pesquisas (auto)biográficas que envolvem as relações estabelecidas no contexto profissional e as

interações sociais instituídas. Pode ser definido, de acordo com Passeggi (2008, p. 44), “como um grupo de pessoas que reconhecem o seu engajamento num projeto comum de pesquisa-formação através da prática de narrativas autobiográficas”. E a mediação biográfica, “entendida como os processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação”. Assim, existe um “pertencimento” institucional que traz uma cultura local dos colaboradores, educadores e educadoras em formação, e propicia a valorização das experiências e a autonomia desses sujeitos; o voltar para si, onde o sujeito se interpreta e se analisa, possibilita à pesquisadora e aos colaboradores e colaboradoras a (auto)transformação. O Grupo Reflexivo é formador, como bem salienta Passeggi:

Em primeiro lugar, não se trata de um método de pesquisa, mas de uma prática de formação. O que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas, primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro. Em segundo lugar, os participantes (professores, pesquisadores, formadores em formação) reconhecem seu pertencimento a esse grupo social, assim como o seu engajamento num projeto comum: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos (PASSEGGI, 2011, p. 150).

A mediação biográfica e seu conceito ancoram-se no pensamento de Vigotski, no que tange à lei geral para as funções psicológicas superiores, que apresentam micromudanças, num movimento interpsicológico, nas relações estabelecidas entre as pessoas, saber fazer com o outro; e, num movimento intrapsicológico, por apropriação interna, saber fazer sozinho. A mediação se dá na sequência desses movimentos e dessas reflexões (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 602).

As Funções Psicológicas Superiores (FPS) são “o resultado do desenvolvimento histórico-social do homem” que “leva à sua conseqüente evolução psíquica” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357). Vigotski afirma que “o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1935, p. 697). Esses processos são especificamente humanos e acontecem pelo contato com a cultura. É através da mediação que o ser humano se relaciona com o seu entorno, transformando as relações sociais em FPS.

A utilização de instrumentos e signos é a forma pela qual a mediação ocorre. Conforme Passeggi (2011, p. 150), no “pensamento de Vigotski (1989, 2000), encontramos respaldo para distinguir dois aspectos da mediação biográfica: a mediação semiótica, realizada por meio da linguagem e da mediação social, que diz respeito à relação com o outro e consigo mesmo, como ser social”. A mediação supõe, assim, a utilização de elementos que intermedeiam a relação com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Nosso interesse em fazer o uso do Grupo Reflexivo está na possibilidade desse

dispositivo considerar os diversos aspectos da vida dos educadores e educadoras e percursos profissionais que possam contribuir na compreensão da sua profissionalidade, que integra a pesquisa, e, do mesmo modo, favorecer os processos formativos.

Nessa perspectiva é que Passeggi (2011) apresenta as três unidades de trabalho que constituem a mediação biográfica. Tais unidades partem de três perguntas mobilizadoras, a saber:

a) **Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional?** Essa primeira unidade traz um movimento aleatório das vivências e experiências, acontecimentos, pessoas que são importantes no processo de formação;

b) **O que essas experiências fizeram comigo?** Retomam-se as experiências evocadas no intuito de compreendê-las. “O exercício de reflexividade na compreensão da experiência vivida é central nesta unidade” (p. 152), dando espaço ao próximo passo, que é a ressignificação, próxima unidade;

c) **O que faço agora com o que isso me fez?** De acordo com Passeggi (p. 152), “essa unidade corresponde à dimensão hermenêutica da mediação biográfica e baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência”. Constitui-se a unidade de conclusão, de compreensão de si mesmo como um ser transformado, de socialização e de formação a partir da história do outro.

Essas três unidades estarão presentes na composição do grupo de reflexão sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida da socioeducação; pois, conforme Passeggi (2019, 2011), elas correspondem aos passos das três mimeses apontadas por Ricoeur (1994), mimeses I, II e III, que apreendem, inicialmente, a prefiguração, correspondente à mediação iniciática em que as escritas são aleatórias e desordenadas; a mimese II faz referência à dimensão maiêutica, propicia a reflexão e a configuração histórica; e o terceiro momento, a mimese III, relativa à dimensão hermenêutica, a refiguração do que se viveu. O Grupo Reflexivo de mediação se desenvolverá a partir de sete encontros formativos, conforme o Quadro 2. Encontros semanais com as narrativas de nove profissionais que compõem o grupo de educadoras e educadores de medida de internação. Esses encontros não tiveram duração de tempo estipulado, pela própria dinâmica do grupo, pois ocorreram momentos que duraram 4 horas; outros, 2 horas e meia etc. (Quadro 2).

Quadro 2 – Encontros formativos.

GRMB	OBJETIVO	TEMA DE REFLEXÃO	PROCEDIMENTOS
Encontro 01	Apresentar o projeto de pesquisa e proposta de pesquisa-formação; orientar quanto à disponibilidade e continuidade no grupo; mediar a apresentação e construção do perfil profissional dos educadores e educadoras de medida.	Os princípios éticos que envolvem este tipo de pesquisa.	Acolhimento dos profissionais; apresentação do projeto; leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; construção do perfil profissional do grupo através de questionário; orientações para a leitura dos temas ECA x Código de Menor.
Encontro 02	Conhecer as experiências de vida individual, social, profissional dos educadores e educadoras que marcaram sua profissionalidade.	Conhecimento de si e do outro na externalização das experiências.	Dinâmica da Frase reflexiva: Organização do grupo em círculo; escolha de uma frase reflexiva que mais se aproximasse de sua representação, disposta em classificadores; apresentação ao grupo a partir dela. Discussão teórica a partir de leitura de trechos de livros e visualização de pontos em slides; discussão das premissas do ECA e as condições que favoreceram a instituição do Estatuto; problematização do contexto e suas relações com o novo paradigma; registro das experiências dos EMS e primeiro contato com a socioeducação. Orientação sobre a questão mobilizadora do próximo encontro e processo de construção dessa narrativa.
Encontro 03	Conhecer as experiências de vida individual, social e profissional dos educadores e educadoras, que marcaram suas profissionalidades.	Conhecimento de si e do outro na externalização das experiências.	Dinâmica mediada contando a minha história: questão mobilizadora “que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional?”. Socialização e leitura da narrativa; discussão teórica de texto, a partir dos autores Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire; articulação e construção do conceito de socioeducação.
Encontro 04	Conhecer as experiências de vida individual, social e profissional dos educadores e educadoras, que marcaram suas profissionalidades.	Conhecimento de si e do outro na externalização das experiências.	Dinâmica da Discussão mediada a partir de questão colocada no recurso Powerpoint: “Quem são, onde estão e de onde vêm os sujeitos que atendemos?”. Discussão teórica com dados da DPBA; processos de marginalização (Castell) e sobre as instituições totais (Goffman); orientações sobre a pergunta mobilizadora.
Encontro 05	Analisar os impactos das experiências sociais e profissionais na atividade de trabalho na socioeducação.	Influência das experiências sociais e profissionais no agir dos educadores e educadoras.	Dinâmica do Barquinho: sensibilização do grupo com a música “O barquinho”, de João Gilberto; distribuição de folhas de papel; solicitação de construção de um barco; após a finalização da construção, presentear com o barco outro educador ou educadora; reflexão sobre as unidades experienciais do dia anterior; socialização a partir da questão: o que as experiências que marcaram a minha vida fizeram comigo?
Encontro 06	Analisar impactos das experiências sociais e profissionais na atividade	Influência das experiências sociais	Dinâmica da leitura reflexiva a partir do texto de Rubem Alves, “A arte de produzir

	de trabalho na socioeducação.	e profissionais no agir dos educadores e educadoras.	fome”: leitura do texto de Rubem Alves; leitura de texto de uma experiência da educadora; solicitação de reflexão sobre a atividade de trabalho dos educadores e educadoras e os impactos diante dos desafios sociais que se impõem aos adolescentes; cada educador deverá narrar uma experiência de trabalho que foi significativa e, nesse processo, identificar os pontos positivos e negativos; apresentação de projetos, ações educativas, trabalhos realizados pelos educadores e educadoras, através de recursos da sua escolha. Orientação sobre o debate e questão do próximo encontro.
Encontro 07	Aprofundar a reflexão sobre o que as narrativas de experiências oportunizaram de mudança na prática profissional dos educadores e educandos.	Mudanças oportunizadas pelas experiências e reflexões no processo formativo.	Dinâmica da música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, “Asa Branca”; escuta da música; distribuição de folhas de papel ofício com o pensamento pedagógico de Paulo Freire; compreensões a partir da música e pensamento de Freire; socialização da narrativa a partir da questão: “o que faço agora com o que isso me fez?”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Planejamos todo o encontro formativo (APÊNDICE A) a partir das dinâmicas de grupo, que foram centrais para fazer evocar as experiências e as reflexões do grupo, bem como estimular o debate sobre sua profissionalidade, sendo que toda a sua organização didática se encontra nos apêndices.

Entendemos que a profissionalidade na constituição do ser docente que aqui transpomos ao ser educadores e educadoras “se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional” (AMBROSETTI; OLIVEIRA, 2009, p. 599). Nesse sentido se compreende por que os temas reflexivos suscitaram vários conhecimentos, sobre o espaço educativo, as práticas educativas, as questões sociais associadas às normativas, aos objetivos da socioeducação, os processos de institucionalização da criança e do adolescente, e o conceito de educação e a finalidade da educação.

Compreender como esses aspectos direcionaram aos aspectos da pesquisa-formação que envolvem a consciência histórica, a fundamentação na experiência existencial, reflexão da prática e o caráter emancipador que defendemos nesta pesquisa. Para intervir numa realidade é necessário conhecê-la.

2.2.2 Sujeitos da pesquisa-formação

As especificações dos sujeitos, aqui delineadas, têm referência no questionário semiaberto (APÊNDICE B) aplicado aos educadores e educadoras no início da pesquisa, que, com as observações e o desenvolvimento dos grupos reflexivos de mediação biográfica, compõem o processo de pesquisa. Utilizaremos para a identificação dos profissionais, considerando os princípios éticos da pesquisa, e do acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), o enunciado EMS, que corresponde ao educador ou educadora de medida socioeducativa, com o acréscimo de um algarismo: EMS1, EMS2, e assim sucessivamente.

Aplicamos um questionário fechado (APÊNDICE B) contendo sexo, cor, idade, formação e tempo de atuação, como forma de situar a identidade dos educadores e educadoras de medida socioeducativa de internação. O grupo da pesquisa foi composto por nove educadores de medida com formações acadêmicas diversificadas, majoritariamente na área das ciências humanas e sociais. Todos assinaram o TCLE e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) (ANEXO A).

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são do sexo feminino, totalizando cinco mulheres e quatro homens, conforme observamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Sexo, cor, idade, formação e tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa.

SUJEITOS	SEXO	COR	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
EMS 1	F	PARDA	--	PEDAGOGIA/HISTÓRIA	Mais de 10 anos
EMS 2	M	PRETA	58	FILOSOFIA/ADM.	Mais de 10 anos
EMS 3	M	PRETA	33	PEDAGOGIA	Entre 5 a 10 anos
EMS 4	F	PRETA	52	ADMINISTRAÇÃO	Mais de 10 anos
EMS 5	F	PRETA	36	LIC. C. NATURAIS	Entre 5 a 10 anos
EMS 6	M	PARDA	54	DIREITO	Entre 5 a 10 anos
EMS 7	M	PARDA	49	DIREITO	Mais de 10 anos
EMS 8	F	PARDA	45	ADMINISTRAÇÃO	Entre 5 a 10 anos
EMS 9	F	PRETA	39	PEDAGOGIA	Mais de 10 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

A partir do quadro, observa-se que existe uma prevalência, embora sensível, do número de mulheres atuando como educadoras. Os estudos sobre a profissão docente destacam a relação de gênero, de classe e de cor na escolha da profissão. Essas escolhas, embora não sejam

determinantes, aparecem como possibilidades mais próximas da realidade desse grupo e se constituem como projeções consideradas possíveis no contexto social em que se inserem. Assim, o ser professora e o ser professor, que aqui assemelhados às condições de gênero, classe e cor aos EMS, refletem que “as características sociais que nos definem têm a ver com os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos” (ARROYO, 2013, p. 126). Embora as formações iniciais apresentem outras diversificações, o direcionamento de trabalho se deu para o trabalho educativo que, de alguma forma, aproxima-se de um professor.

Essas discussões, no contexto social brasileiro, apontam para o desvalor do professorado, caracterizando os baixos salários, a perda de autonomia, a ausência de condições de trabalho. Aqui, prevalece a cor preta. A condição de desvalorização da profissão e/ou das profissões torna preponderante o seu direcionamento às classes economicamente menos favorecidas, assim como às pessoas de cor negra. “Isto porque a comunidade negra nada mais é do que mão de obra de reserva, utilizável segundo as necessidades do sistema” (GONZALES; HASENBALG, 1982, p. 16). A esse grupo sempre foram destinados os trabalhos “proletários”. Historicamente, esse é o lugar que se concebe no mundo do trabalho ao negro. Desde a abolição da escravatura estratégias são pensadas para a manutenção desse “lugar”.

O temor em relação a uma emancipação demasiado abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho – o trabalho livre – fazia parte dos debates referentes à questão da mão de obra. Em outras palavras, uma das maiores preocupações durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação (BARROS, 2005, p. 80).

Essa configuração demonstra que, neste momento histórico, o professorado se encaminha ao posto de trabalho considerado de menor valor, e, sendo assim, historicamente aqueles que detêm esses postos são aqui, nesta discussão, os educadores e educadoras autodeclarados de cor parda e cor preta, que, somados, constituem 100% dos EMS. O salário destaca um lugar socioeconômico de classe baixa que, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), situa-se na Classe E, a última, que compreende aqueles que percebem até dois salários mínimos.

Em relação à renda salarial, esta se situa entre 2 e 5 salários mínimos. Apontamos em 2 salários mínimos o valor remunerado a esses profissionais. Isso confere o baixo status que se atribui ao professor e ao educador. Conforme Libâneo (2004), uma das condições que se considera ideal para a conquista da profissionalidade e a garantia da qualidade da atuação profissional é a remuneração do educador compatível com as exigências do seu trabalho. O que se observa é que há uma desvalorização do professor que implica na sua imagem, degradação social e degradação econômica da profissão (LIBÂNEO, 2004).

As circunstâncias para o trabalho com a socioeducação indicam desde a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, dado o desconhecimento apresentado sobre as medidas socioeducativas, mais especificamente a internação, e por aproximação de um caminho delineado por aqueles que apontam experiências anteriores na área de educação social. No total, seis colaboradores já possuíam experiências profissionais com processos educativos e com a educação social (educador de rua; educador de abrigo; educador em projetos sociais).

Apontamos, no quesito formação, que não há exigência de uma formação inicial específica para o trabalho do EMS. Assim, o grupo se compõe por uma diversidade nas formações, como: pedagogia, direito, administração, licenciatura na área de ciências naturais, filosofia e história. A formação em pedagogia possui o maior número de profissionais, correspondendo a três educadores – do total de nove. As licenciaturas são predominantes, correspondem ao universo de cinco educadores. A partir do questionário, verifica-se a diversificação das formações, sendo que aproximadamente 55% se graduaram em instituições particulares de ensino. Seis EMS possuem grau de especialista, predominando a especialização na área de educação, no total de cinco, dos seis especializados.

Tendo como referência os questionários, no que concerne à formação continuada em socioeducação, todos os colaboradores passaram em algum momento por um processo formativo com compreensões gerais sobre a socioeducação. Entretanto, quanto à formação específica para educador de medida, verificamos que nenhum profissional participou de cursos ou formações integrantes dessa especificidade. Apesar de, nas questões “fechadas”, um colaborador ter apontado essa participação, na questão aberta, que solicitava a descritiva desse processo, apontou para formações diversas, mas não específicas do trabalho do educador e da educadora de medida.

Houve, desse modo, unanimidade quanto à ausência de formação continuada específica para o trabalho do educador e educadora de medida. Os EMS buscam o desenvolvimento na socioeducação a partir das formações “generalistas”, como aponta uma das colaboradoras da pesquisa, e nas vivências e experiências dão especificidades à prática do educador e educadora de medida. Esses profissionais desenvolvem suas atividades de segunda a sexta-feira, no turno matutino ou vespertino, com carga horária atual de 30 horas semanais. Cada educador e educadora de medida é referência de um espaço de sentença, convencionalmente e culturalmente denominado “alojamento”.

O tempo de atuação na Comunidade de Atendimento Socioeducativo em que propomos a pesquisa variou entre cinco anos, correspondente ao período da educadora que possui menos tempo, e 18 anos, a educadora que possui mais tempo no trabalho socioeducativo na função de

educadora de medida. A profissional desse grupo, EMS1 (Quadro 2), com o maior tempo de trabalho na Case, possui 18 anos de atuação, entretanto a esse tempo está somado o período de trabalho como professora na instituição de escolarização formal situada no interior da Unidade.

Considerando o tempo na socioeducação, com atuação em outras unidades, e outros espaços de medidas socioeducativas, verificamos que quatro educadores possuem entre cinco a dez anos de experiência, e cinco educadores possuem mais de dez anos de experiência na socioeducação. Esse dado implica a significativa aproximação desses profissionais aos processos socioeducativos, que somam vivências, saberes, trocas, formações e práticas. Esse tempo traduz os conhecimentos e maturidade do grupo quanto às ações na socioeducação.

Os espaços, na configuração atual, comportam atualmente a média de 20 adolescentes, já tendo sido registrado em períodos anteriores o quantitativo de 100 adolescentes em um único espaço. Dessa forma, cada educador e educadora é responsável pelo acompanhamento, em média, de vinte educandos que compõem os espaços onde são referência. O número de profissionais evidenciados nesta pesquisa corresponde ao número total de educadoras e educadores que exercem as suas atividades atualmente na Comunidade Socioeducativa, na medida de internação. As questões administrativas, de horários, e de restrição quanto à covid-19, inviabilizaram a participação dos educadores e educadoras que atuam com a internação provisória.

Conforme autorização da FUNDAC e alinhamento com a Gerência, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Segurança da Case Salvador, que se colocaram de forma prestativa, ficou acertada a realização da pesquisa-formação às quartas-feiras, de forma presencial, do mesmo modo que vinham acontecendo as Reuniões de Planejamento. Informou-se aos EMS que, conforme as orientações, durante o período matutino estaria desenvolvendo o trabalho de pesquisa e que no período vespertino desenvolveria as atribuições de educadora, registrando o ponto profissional apenas nesse turno, estando na unidade durante todo o dia. Foram acordados os princípios éticos no grupo e a programação dos dias obedecendo ao uso de máscaras faciais, conforme prescrições para a prevenção da covid-19.

Os primeiros contatos se realizaram na sala dos EMS, onde foi apresentada a proposta de pesquisa-formação enquanto processo metodológico; as características e aspectos desse tipo de pesquisa; a proposta de trabalho; os objetivos da pesquisa-formação; os princípios éticos e o TCLE. Para os encontros a serem realizados na sequência, a Gerência, juntamente à Coordenação Pedagógica, disponibilizou um espaço amplo para a pesquisa, uma sala da Escola Estadual que se situa no interior da Unidade.

Dada a dinâmica do trabalho dos educadores pela organização e orientação nas rotinas

dos espaços de convívio dos educandos, a ausência nesses espaços, onde se realiza essencialmente a sua prática, é extremamente sentida, e, desse modo, ressalte-se a sensibilidade institucional na autorização deste tipo de pesquisa, e pela contribuição e disponibilização dos espaços no processo. Assim, organizamo-nos a partir desse primeiro encontro em acordo dos dias e horários que não trouxessem prejuízos diante do trabalho com os educandos.

O grupo recebeu de maneira muito receptiva, bastante acolhedora, enfatizando que, enfim, as pessoas conheceriam o trabalho dos educadores e educadoras de medida na socioeducação. O grupo demonstrou orgulho em ter uma colega como pesquisadora da própria prática de trabalho, como expressou uma das educadoras, “orgulho e emoção por uma colega nossa estar dando esse avanço” (EMS8); uma outra profissional afirmou que “essa é a realização de um sonho! Não só seu, mas também de cada educador que aqui se encontra: dizer que nós existimos” (EMS4).

2.2.3 O lócus da investigação

Embora se trate de uma pesquisa focada nos sujeitos, entendemos que eles construíram, ressignificaram e exerceram sua profissionalidade a partir da existência de uma instituição formal, que Goffman (2015) chama de instituição total. Nesse caso, a instituição é fundamental para a compreensão da profissionalidade dos educadores e educadoras. Situamos, assim, a pesquisa na instituição de cumprimento de medida socioeducativa de internação, a Comunidade de Atendimento Socioeducativo, conhecida como Case (Figura 1).

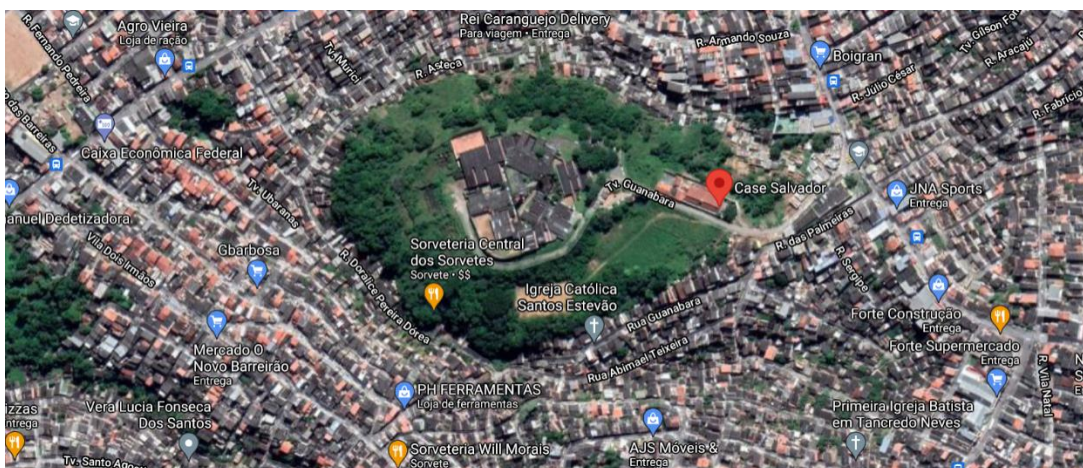


Figura 1 – Localização da Comunidade de Atendimento Socioeducativo – Case Salvador.

Fonte: Google Maps (2021)⁴.

⁴ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Case+Salvador/@-12.9442448,-38.4526941,708m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x7161a85a2fe4009:0xf9bbb07b2aa5643!8m2!3d-12.9442448!4d-38.4505054>

A Case (Figura 2), outrora denominada CAM, é uma unidade de execução da medida socioeducativa de internação gerida pela Fundação da Criança e do Adolescente, criada pela Lei n.º 6.074, de 22 de maio de 1991, oriunda da antiga Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia (FAMEB). A FUNDAC atua até os dias atuais, no estado da Bahia, na proteção e educação dos adolescentes em cometimento do ato infracional.

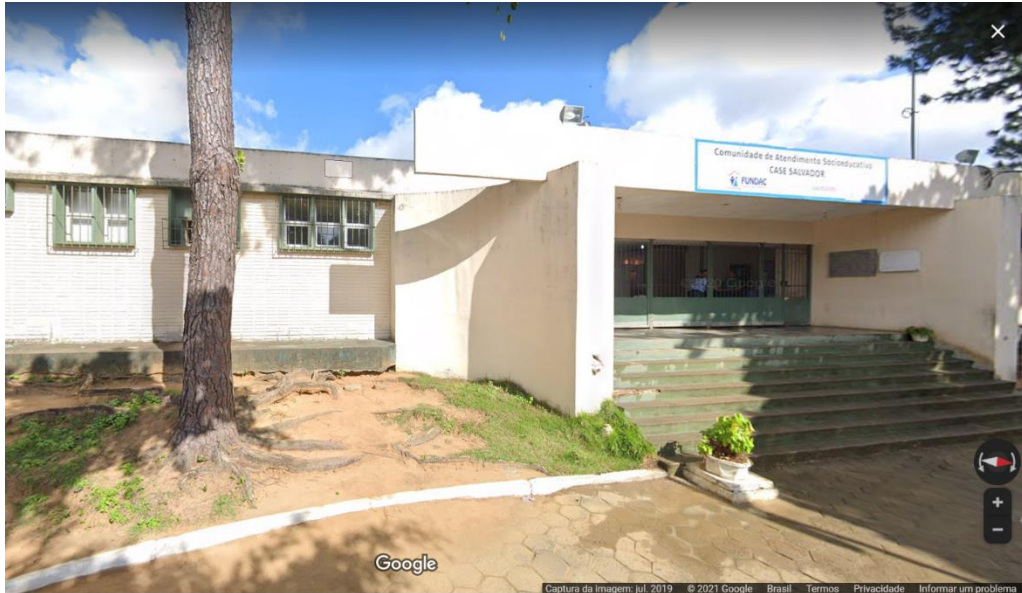


Figura 2 – Foto da entrada da Case Salvador.
Fonte: Google Maps (2021)⁵.

A Case Salvador, lócus da pesquisa, caracteriza-se como Comunidade de Atendimento Socioeducativo voltada para a execução da medida socioeducativa de internação e data do ano de 1991, sendo que, anteriormente, em 1978, funcionava nessa estrutura o Centro de Triagem da Bahia (CRT), orientado pelo Código de Menores, em que se tutelavam os “menores em situação irregular”, “menores e infratores” que eram apreendidos e levados aos centros de triagens de forma indistinta, acolhidos pela FAMEB.

Em 1990, instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, muda-se a perspectiva, um novo paradigma sustentado na proteção integral e nos direitos humanos da criança e adolescente substitui o velho paradigma da situação irregular, muito embora no interior dessas unidades essas mudanças ainda não sejam efetivamente concretizadas, consideramos os avanços e as importantes melhorias com as novas implementações legislativas. Conforme a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, assim se expressam os direitos da população infanto-juvenil:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de

⁵ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Case+Salvador>

liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, s/p).

A FUNDAC implementa as determinações do ECA quanto ao atendimento de adolescentes em conflito com a Lei no que diz respeito às medidas socioeducativas, por exemplo, como a de internação respaldada nos princípios da brevidade, excepcionalidade, e quando não houver medida mais adequada.

A FUNDAC é órgão do Estado, vinculada à Secretaria da Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), responsável pela gestão do atendimento aos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. Tem como missão, descrita em sua proposta pedagógica, “Promover a responsabilização e contribuir para a emancipação cidadã de adolescentes aos quais se atribui a autoria de ato infracional no estado da Bahia, atuando na garantia dos direitos humanos destes indivíduos” (BAHIA, 2011b, p. 12). Os princípios da instituição são regidos pelas normativas nacionais e internacionais conferentes dos direitos das crianças e dos adolescentes. A sua finalidade é:

[...] a promoção da política estadual de atendimento socioeducativo, voltada à garantia dos direitos humanos de adolescentes aos quais se atribui a autoria de ato infracional, desde a fase de apuração até o momento pós-cumprimento de medidas, contribuindo para seu processo de responsabilização e emancipação cidadã (BAHIA, 2011b, p. 12).

A FUNDAC, que outrora integrava a Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza, responsabilizava-se pelo atendimento das medidas protetivas e das medidas socioeducativas no estado da Bahia. Entretanto, com o reordenamento em 2003, passou a executar apenas as medidas socioeducativas com o desafio “em humanizar o atendimento, executar o Sinase, construir e redefinir padrões arquitetônicos capazes de absorver o ideário de ‘estabelecimento socioeducativo’” (BRASIL, 2011, p. 12).

É nesse contexto que, em 2005, ingressam os primeiros educadores e educadoras de medida na Case Salvador. As Comunidades de Atendimento Socioeducativo são unidades destinadas exclusivamente à execução da medida socioeducativa de internação. Atualmente, a FUNDAC na Bahia possui seis unidades de privação de liberdade denominadas Comunidades de Atendimento Socioeducativo.

As Cases, unidades de internação, destinam-se única e exclusivamente à execução da medida socioeducativa de internação e/ou de internação provisória, não lhe competindo assistir nenhum atendimento a adolescentes em cumprimento de outras medidas, nem mesmo a situação prevista no art. 175 do ECA (pernoite ou medidas de proteção) (BRASIL, 2017, p. 3).

O Regimento Interno normatiza o funcionamento das Cases. Especifica e restringe a quem o atendimento nessas instituições é direcionado. O Regimento vigente na Case data do ano de 2017, Portaria Normativa 61/2017, e abrange todas as Cases da Bahia, segue-se ao

primeiro Regimento Interno, construído de forma participativa na Case Salvador, Portaria Normativa 02/2008. Entre os princípios apresentados, atrelados às novas demandas socioeducativas direcionadas aos adolescentes, constam: o devido processo legal; a condição de sujeitos de direitos; prioridade absoluta; respeito à integridade física, respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; brevidade e excepcionalidade na medida; incompletude institucional; fortalecimento de vínculos familiares, individualização e não discriminação do adolescente, seja por etnia, classe social, religião, orientação sexual ou pertencimento a qualquer minoria (BRASIL, 2017).

A Unidade, “base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento” (BRASIL, 2012, s/p), organiza-se em torno de objetivos propostos no Sinase e, entre eles, está a integração social dos adolescentes. “O Sinase constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2006, p. 23). É considerado um avanço para o atendimento dos adolescentes com autoria de atos infracionais, tendo sido instituído em 2012 pela Lei n.º 12.594, para regulamentar a execução das medidas socioeducativas.

A partir dos princípios orientados pelo ECA e a Doutrina da Proteção Integral, o Sinase caracteriza um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006, p. 22). Assim, organizando uma sistemática de procedimentos que contemplam a organização do sistema, os parâmetros de gestão pedagógica no atendimento, os parâmetros arquitetônicos, gestão do sistema, financiamento, monitoramento e avaliação, definição das competências e objetivos da medida socioeducativa, o Sinase, podemos dizer, complementa o ECA, trazendo explicitações sobre a organização para a orientação e a uniformidade do atendimento socioeducativo.

Os princípios do Sinase fundamentam os princípios, já citados, da Case, que se organiza tendo uma equipe multidisciplinar para acompanhar o desenvolvimento socioeducativo dos educandos e garantir a integridade física conforme garantida por lei. As equipes que atuam nas Cases são formadas por uma diversidade de profissionais e categorias que incluem gerente, coordenador(a) técnico(a), coordenador(a) pedagógico(a), pedagogos(as), coordenador(a) de segurança, assistentes sociais, psicólogos(as), advogados(as), educadores(as), profissionais da saúde, profissionais da arte-educação, professores(as), instrutores(as), terapeutas(as), profissionais da limpeza, profissionais da cozinha e profissionais administrativos(as).

Realizando um trabalho mais “aproximado”, existe a equipe denominada de “Equipe de

Referência”, que é aquela responsável pelo atendimento direto dos educandos e responde pelas circunstâncias e direcionamentos mais individualizados, psicossociais e pedagógicos. É formada pela assistente social, psicólogo e EMS, que se fortalecem num trabalho interprofissional. A organização de uma equipe de referência fortalece positivamente o desenvolvimento do trabalho socioeducativo, pois permite uma unidade e organização do trabalho no atendimento ao educando. Assim como os educadores e educadoras referenciam um espaço, a equipe psicossocial, junto ao EMS, são referência de um espaço de sentença da medida socioeducativa de internação.

As medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos que cometeram ato infracional e atendem, em caráter excepcional, os adolescentes até os 21 anos. O período de permanência desses educandos em privação varia de 45 dias, período da internação provisória, e de 6 meses a 3 anos, nos casos de sentença. É proibida, conforme Regimento Interno da Case, a entrada de crianças com idade inferior a 12 anos para cumprimento de medida socioeducativa.

2.2.4 A análise de conteúdo

Ao contar as suas vivências e suas experiências, os sujeitos dão sentido e apropriam-se do mundo social com o qual se relacionam. Através da linguagem, constroem sentidos. Neste contexto, a análise das informações colhidas foi realizada pelas três unidades temáticas da pesquisa-formação, são elas: a) experiências que marcaram a vida intelectual e profissional dos educadores e educadoras de medida de internação; b) retorno reflexivo às experiências para a compreensão pelos educadores e educadoras; e c) os impactos das experiências na resignificação da prática dos educadores e educadoras.

Essas três categorias permitem o emprego da análise de conteúdo, pois, segundo Franco (2018, p. 12), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental”, que pode ser expressa através de “uma palavra, um texto, um enunciado, ou até mesmo um discurso”. Essas expressões apontam condições contextuais em que se inserem os sujeitos e colaboradores da pesquisa, que podem gerar inferências a partir da análise sistematizada.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2018, p. 21).

Importa, neste tipo de análise, que as evidências e as falas dos sujeitos sejam todas consideradas, ainda que se direcionem a teses contrárias, no caso desta pesquisa, ainda que estejam mais coerentes com paradigmas anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e não as novas demandas socioeducativas. Franco (2018) discute que componentes ideológicos socialmente construídos apresentam a possibilidade de serem ultrapassados com o intuito do desenvolvimento da consciência.

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (BARDIN, 2016, p. 44).

A Análise de Conteúdo é descrição das informações, mas há possibilidade de relacioná-las e compará-las a outras informações e a outros contextos. Perpassa a compreensão da literatura analisada e relacionada aos contextos nos quais se insere a pesquisa. As comparações são direcionadas pela intencionalidade e competência do pesquisador a partir da sua sensibilidade (FRANCO, 2018, p. 22). Alguns pressupostos da análise de conteúdo, os quais corroboramos, são apresentados por Franco (2018, p. 27):

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor.
2. O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador, e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência.
3. A ‘teoria’ da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes, para quem se propõe a fazer análise de conteúdo.

Desse modo, nesta pesquisa-formação, as informações foram coletadas nos sete encontros formativos a partir do instrumento diário de campo, em que a pesquisadora escrevia suas impressões e elementos da prática concretizada, falas, representações percebidas etc. Além desse instrumento, utilizou-se como dispositivo a escrita diária dos educadores sobre suas impressões experienciais, formativas e avaliativas da pesquisa.

As informações desses instrumentos foram complementadas com o diário de campo e da gravação de voz do observador externo, que, embora pertencesse à instituição, não estava compondo o grupo dos participantes da pesquisa, por não ser educador. A organização e a análise desse material a partir das três unidades temáticas do método da pesquisa-formação resultaram em quatro grandes temas: 1) Experiências pessoais, escolares e profissionais que marcaram a construção da profissionalidade dos educadores e educadoras de medida na socioeducação; 2) Retorno às experiências para ampliar, ressignificar e emergir novas reflexões

sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida na socioeducação; 3) Aprofundando a compreensão de si e da profissionalidade como educadores e educadoras de medida na socioeducação; e 4) A implicação da pesquisadora no processo da pesquisa-formação e da construção da sua profissionalidade no coletivo dos educadores e educadoras.

As seções 5 e 6 foram estruturadas a partir desses grandes temas, que aglutinam experiências, reflexões, interpretações e inferências sobre a profissionalidade do educador e educadora de medida.

3 EDUCAÇÃO SOCIAL E SOCIOEDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO SER-SENDO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA DE INTERNAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Colocamo-nos neste texto a partir da compreensão de que, como sujeitos, formamo-nos nas relações e interações com o outro e com e no mundo. “Estar sendo” infere na forma com a qual nos relacionamos, no não determinismo e nas possibilidades que se fazem no percurso; no não ser objeto, mas sujeitos da construção, o que infere no inacabamento do ser.

O estar sendo dos profissionais educadores e educadoras de medida coloca-nos na desafiadora crença de que a mudança é possível na reflexão crítica da prática, na reflexividade e na inquietude diante do contexto. Desse modo, a discussão envolve a educação social e a socioeducação enquanto “construtoras” da profissionalidade dos educadores e educadoras de medida socioeducativa.

3.1 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL

O conceito de educação que trazemos compreende um processo dinâmico, inacabado, crítico, de luta, de compromisso com o outro e de transformação social, dado nos diversos espaços, com intencionalidades, e nos espaços de privação de liberdade, que reconhecem o inacabamento do ser, considerando que os adolescentes e jovens são sujeitos em desenvolvimento com potenciais para ressignificar e transformar seus percursos.

Quando falamos em educação, situamo-nos no processo dinâmico da vida. Está além do processo de escolarização, que, por vezes, é circunscrito e reduzido. A educação engloba todos os aspectos da constituição do ser humano nas suas relações sociais, que não se dá de modo pontual, mas se constrói e reconstrói ao longo da vida num processo inacabado. Diversas são as formas e locais em que se dá, seja nas instituições, família, escola, ou nas próprias instituições de privação de liberdade. Cada qual em seus modos responde aos aspectos específicos que lhes “competem”, e se convergem à convivência social.

Educação, para Saviani (2015, p. 286), “é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Entende que a compreensão da educação perpassa indiscutivelmente a compreensão da natureza humana. Desse modo, a educação discutida por Saviani tem como objeto a assimilação de elementos culturais pelos seres humanos e a identificação de meios adequados para alcançar esse objetivo. O acesso a esses elementos culturais forma o ser humano, faz com que ele faça parte da sociedade onde se insere, de forma crítica ou não crítica: “se os membros das camadas

populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores” (SAVIANI, 2012, p. 55).

Nesse aspecto, Saviani (2012) explica que só podemos entender a educação numa perspectiva crítica e não crítica. As teorias não críticas da educação alimentam a crença de que ela tem o poder de homogeneizar o convívio social, tornando a sociedade igualitária pela superação da marginalidade. Há, nesse sentido, a autonomia da educação diante da realidade. Subjaz a este pensamento o pressuposto de uma sociedade em harmonia; e, a marginalidade, um acidente que não tem relação com as estruturas socioeconômicas postas ou impostas, e que a educação pode corrigir essas disparidades sociais.

As teorias críticas compreendem que a educação está submetida à estrutura social estratificada. Dessa forma, a marginalidade não é entendida como um acidente, mas é própria das relações contraditórias das estruturas sociais capitalistas. Desse modo, a marginalidade é gerada pelas condições sociais e econômicas, e a educação a legitima, torna-se reprodutora das condições de marginalização. É nesse sentido que Saviani (2012) diz que

a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e especificamente, escolar (SAVIANI, 2012, p. 5).

Nessas condições, as classes sociais que detêm maior poder econômico têm maiores acessos aos bens culturais e às produções, tornando-se dominantes no processo e pondo na condição de marginalização aqueles que não possuem as mesmas oportunidades. A educação, por sua vez, reproduz essas relações de classes sociais.

Saviani (2012) sinaliza que nas teorias não críticas estão as pedagogias tradicionais, escolanovista e tecnicista, concebendo que os marginalizados são aqueles que não têm conhecimento escolar, são os rejeitados, aqueles que não estão integrados, são os “anormais”, os incompetentes, ineficientes e improdutivos. A educação, portanto, é instrumento para a equalização social que buscará a superação da marginalidade e a correção desses desvios. Nas teorias críticas, embora reprodutivistas, estão as teorias da escola como violência simbólica, escola como aparelho ideológico, escola dualista. Essas teorias compreendem que os marginalizados são aqueles que não detêm o capital econômico e o capital cultural, a classe trabalhadora e os convertidos pela escola em marginais por referência à cultura burguesa e pela exclusão da cultura proletária.

Na educação crítica não reprodutivista, segundo Saviani (2012), estabelece-se a pedagogia revolucionária, em que a educação está a serviço da transformação social, considerando as contradições sociais, culturais e econômicas existentes. A educação, nessa

concepção, tem um caráter de mediação, não tem um fim em si mesma, mas revolucionária, transformadora, em que a prática e a teoria estão a serviço da formação política dos sujeitos.

Para Vieira Pinto (2001), a educação não se reduz à transmissão mecânica dos conhecimentos escolares, assim como considera que o conteúdo na educação não se restringe a um componente curricular, expresso por uma “matéria” escolar. Considera como parte do conteúdo: o professor – que, neste caso, consideramos o educador e educadora de medida; o educando, e os aspectos sociais e pessoais que envolvem ambos; as instalações onde se dão o ato educativo – em nosso contexto, a Comunidade de Atendimento Socioeducativo; os materiais didáticos; e as condições locais onde se situam. Desconsiderar tais aspectos é colocar-se à margem de um contexto real e não permitir uma possibilidade ampliada, reduzindo-se às formalidades contraditórias escolares e socioeducativas, restringidas a matérias disciplinares ou às ações disciplinares e punitivas, distantes da possibilidade de pensar as situações concretas.

Dito isso, a educação, enquanto fenômeno social, só pode ser compreendida considerando essas teorias, e que de alguma forma estará presente na educação aquilo que ocorre fora da escola, como na educação social e na socioeducação.

A educação social se refere aos processos educativos que ocorrem fora da escola e que estão direcionados para as pessoas em situação de marginalidade social, com o objetivo de reintegrá-las. Conforme Andrade (2019, p. 398, grifos do autor), “Podemos visualizar a escola como *um espaço educativo* e não como *o espaço educativo*”. Assim, visualizamos um processo que ocorre para além da fronteira escolar e para além dos processos formais que as instituições escolares encerram. Nesse sentido, não destituímos da escola a possibilidade do objetivo da educação social, mas consideramos os espaços diversos onde a educação social se contextualiza, como nos espaços de privação de liberdade, mais especificamente, de cumprimento da medida socioeducativa de internação.

A educação social emerge de uma necessidade contextual marcada pelos aspectos sociais, políticos e econômicos, para atender os sujeitos ou grupos em situação de vulnerabilidade. Assim, a educação social, nos termos em que discutimos, justifica-se num contexto de desigualdades cujo objetivo se direciona à transformação social de uma dada realidade, através de um processo de conscientização. Tendo em vista a discussão trazida em Souza e Muller (2009, p. 3205), “é um caminho, que junto com outros, pode compor um cenário mais viável para a inclusão, de pessoas e categorias consideradas excluídas na atual conformação da sociedade”. Direciona-se a luta por direitos e pela mudança através do conhecimento desse contexto e atuação na diversidade de espaços onde se dá. Desse modo, cada contexto será apropriado em definir a educação social, a partir da reflexão sobre essa

realidade e da estruturação do que seja necessário e contributivo para a sua transformação, ou dos sujeitos que os constituem. Em consonância com Pereira (2016, p. 1295):

A educação social é um campo de conhecimento teórico-prático, multirreferencial, situado em contextos sociais concretos e agregador de práticas educativas, algumas estruturadas, outras em fase de estruturação, como a educação de rua, educação prisional, educação de pessoas trabalhadoras do sexo, educação comunitária, dentre outras.

A educação social perpassa os diversos contextos. Estruturar as práticas desenvolvidas pelos educadores e educadoras nesses ambientes é investigar as ações educativas que se dão concretamente, associadas aos conhecimentos que agregam. Em se tratando do adolescente, na medida socioeducativa, implica conhecer a socioeducação, os sujeitos que são atendidos nesses sistemas, as leis que referenciam o atendimento, como o ECA, e outros documentos que fundamentem os princípios pedagógicos do atendimento e a finalidade socioeducativa conforme as novas demandas; e, por conseguinte, conhecer o espaço em que está imersa, ou de onde emerge, para daí situar a prática pedagógica.

Trata-se de uma educação emancipadora, com intencionalidade de integração e desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, que tem no diálogo um princípio e principal ferramenta de trabalho, que protagoniza os sujeitos no processo.

[...] educação social se define como uma prática educativa que busca a integração dos diversos indivíduos e grupos marginalizados, lutando para que estes sejam considerados como sujeitos de direitos; portanto, uma educação que está, concomitantemente, dentro e fora dos muros da escola, que pertence tanto ao campo das práticas pedagógicas formais, como não formais [...] (PEREIRA, 2016, p. 1296).

Diante das limitações impostas pela educação formal, de acordo com Souza e Muller (2009, p. 3204), faz-se cada vez mais necessária “uma educação que leve em consideração a realidade vivenciada por este sujeito, tanto como idealização, como também, constatação da realidade concreta”. Uma educação que permita a aproximação e uma escuta diferenciada do educador e educadora, que pode ser entendida, segundo Paiva (2012, p. 8), como uma “escuta humanizante onde o educando não é um mero cliente, mas um ser humano cheio de possibilidades”, compreendendo o papel fundamental do educador social na perspectiva da educação social. Costa (2006a) fala de uma educação social de caráter socioeducativo, que se destina, conforme o autor:

À preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos, e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais (crimes e contravenções, se cometidos por adultos), garantindo, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos (COSTA, 2006a, p. 12).

Os apontamentos trazidos pela educação social se entrelaçam à socioeducação. Ambas se evidenciam inicialmente a partir do olhar a um determinado grupo, de adolescentes, apesar

da ampliação a outros grupos que se dá na educação social, sendo que para a socioeducação continua específico, isso nos termos das medidas socioeducativas onde nos situamos neste trabalho; direcionam-se a sujeitos em situação de vulnerabilidade ou com os direitos violados, haja vista as estatísticas do perfil atendido na Case; realizam-se fora do espaço escolar, ainda que, na socioeducação, o espaço onde se dá seja uma instituição formal, um estabelecimento educacional como diz o ECA; e objetivam a inclusão social.

De acordo com Paiva (2020), as discursivas iniciais relativas à educação social no Brasil se dão com a educação de rua e a educação popular, que tinham objetivos educativos junto às crianças e adolescentes. Podemos depreender que os “atores” dessa educação, os mediadores desses objetivos, eram os educadores de rua e educadores populares. A forma discursiva da socioeducação trouxe os socioeducadores, e, mais recentemente, na Bahia, os educadores e educadoras de medida com a exigência do curso superior.

As discussões atuais sobre o educador social defendem a sua atuação como trabalhadores da educação, e com a formação inicial em nível superior, dados os atributos educativos que a sua prática confere e a necessária qualidade, que são adquiridas no processo formativo, para o atendimento a um grupo determinado, o marginalizado. Segundo Pereira (2019, p. 313), “A centralidade do trabalho do(a) educador(a) social está na educação das pessoas em vulnerabilidade social na intenção de promovê-las cognitivamente e socialmente”; dito isso, o autor continua, diante desse contexto, considerando a educação social como “uma das possibilidades concretas de garantir uma existência mais digna para essas pessoas, a partir de um processo de conscientização libertadora que leva à construção de suas condições materiais” (PEREIRA, 2019, p. 313). É nessa perspectiva que Andrade (2019, p. 398) considera imprescindível que um educador social compreenda

as mudanças políticas, econômicas e sociais que interferem direta ou indiretamente em seu contexto social. Deve visualizar o ser humano como capaz de transformar sua própria vida, como ser capaz de se libertar das amarras viciosas da exclusão social. Deve ver nas pessoas em situação de vulnerabilidade social saberes que muitas vezes são invisíveis aos olhos e que só podem ser visualizados e sentidos na prática diária.

Nesse aspecto é que Pereira (2019, p. 319) afirma que o educador social “tem um papel tão importante quanto o professorado”. Dada essa importância, em que se validam as necessárias habilidades e competências que, segundo Pereira (p. 322), precisam desenvolver: “competência de análise e síntese da realidade social do educador social, bem como a de realizar uma prática educativa reflexiva e autônoma que possibilite ao educando a tomada de consciência”; depreende-se, neste sentido, uma postura crítica e reflexiva dos educadores sociais e implicada com a realidade.

É nesse entrecruzamento da educação social e da socioeducação que compreendemos que se faz necessário pensar esta última na perspectiva crítica como forma de viabilizar um processo educativo que rejeite a condição de “situação irregular” dos adolescentes “em conflito com a lei”, pois, como sabemos, a socioeducação como se dá é segregadora e repressora, que requer o desenvolvimento de um trabalho emancipador, e isso é uma luta. Lutar para vencer as barreiras que excluem, marginalizam e que oferecem “mínimos” aos adolescentes que já trazem uma história de marginalidade. Educadores e educadoras, nesse contexto, inserem-se num constante desafio, que pode implicar em possibilitar ações educativas que ofertem aos sujeitos um poder determinado de ultrapassarem essas barreiras.

Considerar o conceito crítico do conteúdo na socioeducação é compreender a totalidade do processo educativo, é considerar: que um profissional pode apresentar diante de um educando ações castradoras para seu desenvolvimento ou ações construtoras; que questões sociais não são determinantes, mas são preponderantes nas condições de vulnerabilidades e exclusões sociais; que instituições totais são segregadoras e alternativas devem ser criadas para se afastar o quanto possível dessa característica; que em situações diversas discutem-se materiais didáticos e, em circunstâncias adversas, discute-se a restrição do uso de materiais como lápis, canetas e cadernos nos espaços; a totalidade do processo é contextualização e conscientização para o não disciplinamento dos sujeitos.

O conceito crítico do conteúdo envolve a totalidade do processo educativo, a qual está sempre presente em cada ato pedagógico [...]. Não está constituído somente por ‘aquilo que’ se ensina, mas igualmente por aquilo ‘que’ ensina, ‘aquilo que’ é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro dos quais se envolve o processo (VIEIRA PINTO, 2001, p. 43).

Assim, o conteúdo é eminentemente social e deve responder aos anseios da sociedade. Desse modo, Vieira Pinto (2001) aponta que no seio de uma sociedade democrática, os conteúdos devem atender aos interesses do povo, ou seja, “os interesses dominantes devem ter que ser os do povo” (p. 43), e, no contexto de uma sociedade desigual, os desejos de interesse são os dos grupos sociais marginalizados que aspiram a mudança da sua condição. No sentido amplo, a educação refere-se à existência humana, é o processo inacabado pelo qual se forma o ser humano com vistas à sua integração social. A educação, nesse sentido, é formação (VIEIRA PINTO, 1994, p. 30). Se realizarmos o entrecruzamento dessa visão de educação e seus conteúdos e os conteúdos da socioeducação, percebemos em ambas que:

O conteúdo da socioeducação, além de conhecimentos, deve desenvolver, no socioeducando, crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do itinerário formativo percorrido com seus educadores (COSTA, 2006a, p. 24).

A concepção de educação que está em consonância com o desenvolvimento e a mudança da condição individual daqueles que estão à margem da sociedade e que se dispõem à transformação dessa condição e da situação social à qual estão imersos só pode ser uma concepção crítica da educação. A crítica na educação permite considerar os condicionantes sociais para que, tendo clareza da situação em que se encontra, possa desamarrear-se dela. Entretanto, a crítica por si não possibilita essa mudança, mas fortalece os profissionais para que, através do engajamento social, entendido como as ações de um grupo em prol de uma causa, busquem a mudança que se objetiva nos processos socioeducativos.

É nessa perspectiva que desejamos que se insira a atividade de trabalho dos educadores e educadoras de medida. A função desse profissional traz em si um compromisso com a humanidade dos adolescentes e jovens adultos que refletem no engajamento da sua prática. O ponto de partida é uma concepção crítica da educação e da socioeducação. Corroborando Freire (2008, p. 66): “O que importa realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se [...]. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. E essa postura está longe de colocar esses jovens numa posição de vítimas, mas responsabilizados pelas escolhas anteriores e responsáveis pelas escolhas futuras, e isso incumbe aos educadores e educadoras a responsabilidade e compromisso em permiti-los conhecer os condicionantes sociais que contribuem e reforçam os problemas em que se encontram.

Para Freire (2016), a educação crítica se inicia no próprio sujeito. Entretanto, ele não está dissociado de um contexto, ele é um ser de relações que faz parte de uma sociedade. Dessa forma, é na relação homem-mundo que tem o seu ponto de partida: de onde estão imersos, emergem e intervêm. Freire (2016, p. 133) afirma que “A educação crítica considera os homens como seres em transformação, como seres inacabados, incompletos, em uma realidade, e com uma realidade igualmente inacabada”. Quanto mais conhecedores e reflexivos sobre a sua situação, mais os sujeitos podem intervir sobre ela. A educação e a socioeducação existem porque consideram os seres humanos em desenvolvimento, ou seja, inacabados, e, se inacabados, são adolescentes e jovens adultos em possibilidade de transformação e mudança. Igualmente, temos educadoras e educadores em processos contínuos de transformações e mudanças.

Os educadores e educadoras vêm de um contexto, de uma cultura, de uma formação, encontram seus pares com seus contextos, suas culturas e formações. Entrelaçam-se no contexto da socioeducação, e encontram adolescentes e jovens adultos com seus contextos, culturas e formações que trazem de suas vivências. Todos, sujeitos inacabados e num contexto inacabado.

A crítica socioeducativa, reconhecendo o inacabamento e a necessária transformação nas relações na medida socioeducativa, tornou possível o profissional educador e educadora de medida de internação da socioeducação.

Esse profissional vem demarcar novas relações e compreensões no atendimento socioeducativo ao socioeducando no processo de cumprimento da medida de internação. Sua atuação traz, desde o seu ingresso, intencionalidades no acompanhamento de cada adolescente que adentra as unidades, contribuindo assim com a sua humanidade, com as garantias de direitos, e preocupação com as ações educativas que se sobreponham às práticas punitivas, garantindo aqui o processo contínuo da educação. Intrinsecamente a esse processo, visibiliza-se também a educação como produto, uma vez que a finalidade da socioeducação é devolver o educando “formado” à sociedade, de forma que não seja reincidente no ato infracional.

3.2 A SOCIOEDUCAÇÃO: UMA INDEFINIÇÃO CONCEITUAL

A discussão em torno do termo socioeducação no Brasil ganhou força a partir da reflexão sobre os adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas previsto no ECA e, mais fortemente, com a medida socioeducativa de internação, que se caracteriza como medida privativa de liberdade. O termo, conforme Cunha e Dazzani (2018, p. 71), em estudo a diversos autores, aponta para uma carência conceitual. Antonio Carlos Gomes da Costa, apesar de ter sido pioneiro no Brasil no uso do termo, não foi responsável pela sua criação, colocando-o no sentido de uma proposta de educação que contribuisse para a não reincidência dos jovens em atos infracionais (CUNHA; DAZZANI, 2018).

As normativas brasileiras como o ECA e o Sinase não trazem no corpo do texto o termo socioeducação, e o seu conceito, aparecendo derivações como socioeducacionais, socioeducativos, socioeducativas, referindo-se às unidades, aos atendimentos e às medidas. Conforme estudos de Bisinoto (2015, p. 576), “De maneira geral, os marcos legais e políticos utilizam termos como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa”, entre outros (BISINOTO, 2015).

Desse modo, a socioeducação se configura no seio de uma educação em que se inserem as questões de “contrariedade” dos adolescentes com a lei, na prática do ato infracional, sendo o atendimento socioeducativo, o qual discutiremos neste texto, direcionado a essa especificidade. Assim, tendo como referência o ensaio proposto por Cunha e Dazzani (2018), que, a partir da investigação da trajetória histórica e com base na legislação e na literatura, demarcam uma zona conceitual para a socioeducação, compreendendo-a como:

[...] o conjunto de processos de cunho educativo, teoricamente fundamentados, metodologicamente sistematizados, ideologicamente alicerçados na convicção de que o indivíduo pode se transformar através da ação educativa, direcionados a adolescentes e jovens, que praticaram atos delinquentes (CUNHA; DAZZANI, 2018, p. 78).

A socioeducação traz, assim, na sua principal perspectiva, ser um processo educativo que se realiza de maneira diretiva, com a intencionalidade de transformação e emancipação do sujeito em vistas da sua inclusão. Está direcionada a um grupo específico que traz, além do ato infracional, questões sociais, que não determinam o ato em si, mas cooperam para os acontecimentos. Esse dado torna imprescindível uma socioeducação que não esteja alheia aos contextos, requerendo dos educadores e educadoras ações que permitam criar situações e realizar ações numa perspectiva de transformação social.

O processo socioeducativo das medidas se ancora nas dimensões jurídico-responsabilizatórias do ato e na dimensão ético-pedagógica que se sobrepõe ao caráter punitivo. Os educadores e educadoras, conforme Costa (2006b, p. 44), “não estão diante de um infrator que por acaso é adolescente, mas de um adolescente que por circunstâncias da vida, cometeu um ato infracional”. Reconhecer essa humanidade é derrubar barreiras para que o processo educativo não seja discriminatório. Assim, a educação se coloca como processo que possibilita a transformação do potencial das pessoas para o seu desenvolvimento pessoal e social devendo “existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social” (COSTA, 2006b, p. 57).

As medidas socioeducativas decorrem como resposta da sociedade aos adolescentes, frente a um ato infracional, que transgride as regras sociais de convívio, descrito como crime no Código Penal. Constituem, dessa forma, o modo de responsabilizar os adolescentes. São aplicadas após transcorrido todo o processo legal e possuem natureza sancionatória, punitiva e sociopedagógica, devendo contribuir para o desenvolvimento dos educandos, sua integração social, e para a não reincidência do ato infracional.

A socioeducação evidencia, dessa forma, o caráter educativo da medida socioeducativa, rompendo com o caráter restrito e predominante na legislação anterior, o Código de Menor, que enfatizava a punição e coerção. A responsabilização, ao contrário, favorece, de acordo com Oscar Vieira *apud* Costa (2006c, p. 21): “a constituição de seres morais, ou seja, indivíduos capazes de compreender que o convívio em comunidade exige o respeito das esferas das dignidades dos demais”. Isso inclui a discussão sobre os valores imprescindíveis ao convívio. Não se trata de uma adaptação passiva e dócil à medida socioeducativa. Todo questionamento do educando é válido, importa aos educadores e educadoras como contribuir para a avaliação

das situações para que sejam coerentes ao atendimento dessas demandas e que essas vivências sejam práticas sociais para a vida.

Os educadores e educadoras de medida são os únicos profissionais, ou, os que mais exploram as vivências dos educandos na unidade como um todo. São os que conhecem o cotidiano dos jovens, fazem-se presentes em todos os espaços, cursos, atividades profissionalizantes, arte-educação, escolas, espaço de leitura, atividade esportiva, visitas familiares, e no próprio espaço de convívio dos educandos, onde a sua presença se faz mais importante. A importância primordial, que diferencia esse profissional de outros grupos profissionais de nível superior, é a presença educativa nos espaços de convívio dos educandos. Através da participação nos diversos espaços é que se oportunizam e se vivenciam as finalidades socioeducativas como a tolerância, o respeito e a responsabilidade com o outro e construção de conhecimentos. São situações em que diversos saberes e valores são recriados. São momentos de interprofissionalidade experienciados principalmente nas atividades arte-educativas e integradas à equipe de referência.

Destacamos, nesta pesquisa, a atuação dos educadores e educadoras na construção desse processo, no sentido de criar situações que se aproximem ao cumprimento das finalidades da socioeducação apontadas por Cunha e Dazzanni (2018), quais sejam:

a incorporação de valores e princípios éticos, morais e civis, tais como: a tolerância, o respeito, a responsabilidade, a justiça, a civilidade, a paz, a fraternidade e o valor à vida, que referenciem a adoção de padrões de conduta aceitos e legitimados pela sociedade (CUNHA; DAZZANI, 2018, p. 78).

A socioeducação envolve, nesse sentido, um conceito amplo e complexo, abrangendo valores que não destituam os jovens da sua possibilidade de fazer parte do convívio social, que não os marginalizem. De acordo com Costa (2006d), a condição de marginal em que se coloca o educando decorre da situação em que foi colocado à margem, sem acesso, ou com pouco acesso aos processos educativos, de saúde, de profissionalização e de uma frágil socialização no convívio familiar e comunitário, ou acessos incipientes “aos serviços básicos de responsabilidade do Estado e da sociedade” que depreendem situações de exclusão social (2006d, p. 42).

[...] se se quer compensar as carências que caracterizam a situação de marginalidade das crianças das camadas populares, é preciso considerar que há diferentes modalidades de compensação: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar [...] caberia falar não em educação compensatória [...], mas em compensação educacional (SAVIANI, 2012, p. 32).

Dado o conhecimento sobre essas questões e contextos dos educandos, a socioeducação se dá, uma vez que essas questões sejam ultrapassadas. A “saúde, alimentação, dignidade,

respeito, integridade física, psicológica e moral – são condições para a efetivação da ação educativa” (COSTA, 2006b, p. 55). Daí a importância do princípio da incompletude institucional nos programas socioeducativos, caracterizado, segundo Volpi (2015), pela utilização dos serviços básicos de saúde, educação, profissionalização, preferencialmente e no máximo possível, na comunidade e pelas políticas de atendimentos setoriais.

Dito isso, afastamos da socioeducação o caráter educativo compensatório, discutido por Saviani (2012), que coloca sobre a educação responsabilidades a respeito de um conjunto de problemas que não são especificamente educacionais. Dessa forma, evidenciam-se as questões socioeconômicas que influenciam no fracasso escolar, e, acrescentamos, influenciam na prática de atos infracionais. As respostas aos fatores socioeconômicos são externas à escola, externas aos estabelecimentos educacionais. A educação compensatória reforça uma avaliação não crítica quando coloca sobre a educação a função ingênua de equalização social.

Costa (2006a), diante da complexidade da socioeducação e diversificação dos atores envolvidos no processo, inclui-a no conceito proposto por Darcy Ribeiro, descrito na Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Processos educativos são processos socioeducativos, diferenciando a especificidade do cometimento de um ato infracional que inclui os processos responsabilizatórios.

A socioeducação, nos termos desta pesquisa, desenvolve-se, então, no contexto das medidas socioeducativas, as quais são elencadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em número de seis, gradualmente, conforme a gravidade do ato infracional, e nos situamos na última, a internação, onde se localizam os educadores e educadoras de medida. Compreende os processos de caráter responsabilizatório e educativo. É fundamentada e sistematizada para o atendimento dos adolescentes e jovens autores de atos infracionais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A educação e socioeducação entrecruzam-se, por serem especificamente humanas; por possuírem a proposta de favorecer o desenvolvimento pessoal e convívio social dos educandos; por promoverem a integração dos adolescentes e jovens adultos; por considerarem os sujeitos seres inacabados; e por ambas fugirem do caráter compensatório que, à educação, impõe abarcar responsabilidades que não lhes compete e, à socioeducação, impõe a completude institucional.

3.3 SOCIOEDUCAÇÃO: PARA QUEM?

A proteção integral da criança e do adolescente como novo paradigma, garante, conforme o ECA, o direito ao respeito e à dignidade. A vivência nas comunidades socioeducativas, e a opção dos educadores e educadoras que atuam nesses espaços, são fundamentais, aliadas a uma educação diretiva, fundamentada e sistematizada. A quebra dos acordos sociais, não desconsiderando um contexto social, de desigualdades, injustiças e de criminalização da pobreza, leva os jovens ao cumprimento da medida. Confrontá-los com as suas atitudes é uma forma de pensar nos valores, no respeito, nas responsabilidades individuais e no coletivo. As ações profissionais que garantam o crescimento pessoal e coletivo dos educandos fazem parte do fazer socioeducativo.

Quando pontuamos a necessidade de não desconsiderar um contexto social, colocamos na responsabilidade de conhecer o perfil dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida. Tomamos como referência o “Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa nas Cases de Salvador/BA”, elaborado pela Defensoria Pública (DP), publicado em 2020, considerando um universo de 159 adolescentes do sexo masculino. Desse quantitativo, o relatório aponta as seguintes estatísticas: 96,6% são autodeclarados negros; 71,8% não estavam matriculados antes da apreensão; 66,7% estavam trabalhando quando apreendidos; dentre os que estudavam, 65% também trabalhavam; 87,8% não possuíam o ensino fundamental e se situavam entre apenas alfabetizados ou não alfabetizados e em processo de alfabetização; os atos infracionais relativos ao patrimônio são preponderantes, constituindo 55,3% das imputações (BAHIA, 2020).

Antes da privação, existe um contexto socioeconômico demarcado que implica a necessidade de realização de uma atividade laboral, pelos educandos, para o próprio sustento e, muitas vezes, para o sustento da própria família. Isso interfere na permanência escolar, gerando a sua exclusão. Nenhum adolescente, apesar do maior quantitativo se situar entre os 17 e 20 anos, possui o ensino médio completo. Apenas 16 adolescentes estão nesse nível de ensino, mas incompleto, demarcando uma defasagem escolar e defasagem social na violação do direito à educação. O período de experiência em que iniciam no mundo do trabalho é dos sete aos 15 anos, em atividades de menor valor social e econômico.

O contexto de discriminação referente à cor e às oportunidades interfere nas possibilidades de inclusão social. A criminalização da pobreza continua em diversas situações sendo um fator de aplicação da medida considerada mais severa, e que deveria ser aplicada apenas em atos graves. Observa-se esse contexto quando se destaca que a maioria dos

adolescentes em privação de liberdade cometeu atos infracionais relativos ao patrimônio. Assim, pode-se delinear o contexto preponderante desses jovens, conforme o Relatório:

[...] o precoce ingresso no mercado de trabalho; a falta de motivação escolar; a ausência de proteção e amparo estatal ao longo da infância/adolescência; o contexto de violência no ambiente de criação, naturalizando a morte e facilitando o acesso a produtos como drogas e armas; a percepção do Estado como ente repressor, o que se materializa, especialmente, tanto na figura dos policiais quanto do 'sistema' socioeducativo; o sentimento de revolta com o desdém da sociedade; a quase inexistência de lembranças relacionadas a brincadeiras infantis; a referência a metas profissionais espelhada naquilo conquistado pelos parentes mais próximos e a pouca ambição nos sonhos de vida são pilares que unem a maior parte dos adolescentes da Case masculina que cumprem medida socioeducativa de internação (BAHIA, 2020, p. 68).

Esses apontamentos denotam o percurso ou, podemos dizer, o processo em que são submetidos e/ou se submetem os jovens antes da imputação do ato infracional. E esse panorama é comum na vida dos jovens em privação de liberdade. Em seus contextos sociais, vislumbram as referências daqueles que estão mais próximos e esse espelhamento não se dá apenas em pequenas ambições profissionais, mas no próprio deslumbramento, desde a infância, que delineia os seus passos ao ato infracional: quererem fazer parte do tráfico e serem os “donos da boca”.

Castell (1997) traz uma hipótese de interpretação de modos de existência de determinados grupos sociais e, entre esses grupos, inclui os ex-delinquentes saídos de instituições: entende a marginalização como processo e compreende a situação desses indivíduos como resultado da dinâmica de exclusão que ocorre antes dos posteriores prejuízos dessocializantes. No final desse percurso é que se apresenta a marginalidade. Situa a pobreza como um dos fatores da marginalidade, mas não determinante, pois pondera que existem pobrezas integradas pela assistência social.

O mesmo autor considera que a marginalidade ocorre por um duplo desligamento: o primeiro, em relação ao trabalho; e o segundo desligamento, o da inserção relacional. Desse modo, apresenta quatro zonas: zona de integração (trabalho estável + forte inserção relacional); zona de vulnerabilidade (trabalho precário + fragilidade dos laços relacionais); zona de marginalidade ou zona de desfiliação (ausência de trabalho + isolamento relacional), onde se encontram os considerados vagabundos, aqueles aptos a trabalhar, mas não trabalham por falta de oportunidades e são assim pejorativamente considerados; e, por fim, a zona de assistência (proteção aproximada, princípio da caridade, onde se situam os que não trabalham por invalidez).

Conforme o perfil apresentado dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, e a discussão proposta, podemos depreender que esses jovens fazem parte da zona de

vulnerabilidade, caracterizada, segundo Castell (1997, p. 23), por compreender “pequenos trabalhadores independentes sem reservas econômicas [...] e um salário precário”. No Relatório sobre o perfil do adolescente que cumpre medida, afirma-se que as principais atividades exercidas por esses grupos são: “ajudante de pedreiro, lavagem de carro, cobrador de transporte alternativo, carregador de galão de água [...] puxador de fila de carro na feira, carregador de sacola no mercado, e ajudante de almoxarifado, ajudante de padaria e ajudante na fabricação de vassouras” (BAHIA, 2020, p. 57). Suas famílias possuem trabalhos precários, as atividades remuneradas que exercem não lhes garantem benefícios e garantias legais; ainda conforme Castell (p. 24): “Sua instabilidade é crônica e eles estão sempre ameaçados a passar para terceira zona”.

A terceira zona refere-se à zona de marginalidade ou desfiliação, onde também podemos inferir que alguns desses jovens se localizam, visto que, apesar de terem condições para o trabalho, as questões sociais e educativas não colaboram com a sua inserção; alguns jovens e/ou familiares não trabalham e não possuem boa inserção relacional, estando separados dos seus familiares. Conforme demonstra o Relatório da DP, 14,9% dos adolescentes vivenciaram ou vivenciavam situação de rua. A marginalidade, de acordo com Castell (1997, p. 24), “é o resultado deste duplo desligamento, ao mesmo tempo em relação ao trabalho e em relação à inserção relacional”. Destaque-se que, segundo o ECA, no seu art. 60: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Daí evidenciamos também a não garantia de proteção instituída por lei e violação dos direitos das crianças e adolescentes.

A medida socioeducativa de internação abarca, dessa forma, um contexto socioeconômico específico, depreendendo uma ação educativa de desvelamento dessa condição para o seu enfrentamento. Assim, a atuação dos profissionais, em qualquer circunstância de atendimento à criança e adolescente, direciona-se em um tratamento não desumano, sem preconceitos, e não determinista na crença de que a condição dada não mudará.

Compreendemos e não nos colocamos ingênuos quanto ao fato de que a privação de liberdade é segregadora, e vivenciamos a contradição de propagarmos a integração social a partir desse contexto. A questão que se coloca é que mesmo nessa condição de privação e segregação social, quais experiências educativas podem ser construídas que sirvam de ações contributivas para a socialização desses adolescentes?

De acordo com Goffman (2015), todas as instituições, sejam quais forem, possuem tendências para o “fechamento”. Entretanto, algumas possuem essas tendências mais que outras. Estas são caracterizadas pelo “caráter total” que apresentam como simbolismo a segregação

social imposta por barreiras que vedam as relações com o mundo externo, e são marcadas por impedimentos nas estruturas físicas, como paredes altas e portas fechadas. Essas instituições são as denominadas “Instituições totais”.

uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2015, p. 11).

Cinco agrupamentos de instituições totais são enumerados pelo autor. No terceiro agrupamento, que se associa à nossa discussão, está o tipo de instituição ordenada a manter as pessoas que trazem perigo para a comunidade: são as cadeias, penitenciárias, campos de concentração, e aqui, no que tange ao caráter segregatório, incluímos as Comunidades de Atendimento Socioeducativo, que servem para “manter” a paz e bem-estar das pessoas alémmuros. A educação pensada para o atendimento aos jovens na medida socioeducativa de internação orienta-se, então, pelo modelo das instituições totais. E essas instalações, ou instituições, conforme visto na discussão em Vieira Pinto (2001), fazem parte da totalidade do processo educativo.

Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida [...] todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade (GOFFMAN, 2015, p. 17).

As atividades desenvolvidas nas instituições obedecem a uma rotina e a um rigor estabelecido a partir de um sistema de regras impostas, uma sequência de horários e um grupo de profissionais. Dessa forma, contrariando a disposição social básica da sociedade, que não obedece a um plano racional geral, as atividades são dispostas num plano racional único. Supõe-se um planejamento para o atendimento dos objetivos institucionais, que acrescentamos, responde aos objetivos sociais (GOFFMAN, 2015).

Na Case – Salvador, a escolarização, a profissionalização, o lazer, o atendimento médico básico e a morada situam-se no interior da unidade. Os atendimentos com o grupo de profissionais educadores de medida, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, advogados, coordenações pedagógica e técnica, de segurança, administrativa, gerente, professoras, instrutores, profissionais da saúde, profissionais da nutrição e profissionais da escola acontecem nesse mesmo complexo.

Os educandos se orientam pelas programações pedagógicas quanto às atividades a serem desenvolvidas, de escola, esporte, arte-educação e profissionalizantes. Sendo imposta uma rotina desde o despertar, com a organização do próprio espaço onde convivem, com o horário

para a alimentação, e para o desenvolvimento das atividades que se realizam: atendimentos psicossociais e dos educadores e educadoras, profissionalização, arte-educação e esporte num turno, e escolarização em turno oposto. Todas desenvolvidas no mesmo espaço institucional, até o anoitecer, com horários demarcados para o recolhimento.

Para Costa (2006c, p. 58), “toda internação é uma forma consciente de segregação”, desse modo, também é importante continuar a enfatizar o princípio da incompletude institucional nesse tipo de medida, pois contribui para amenizar o caráter de fechamento imposto. Quanto mais diálogo houver com “atores” externos, cursos externos, estágios externos, atendimentos de saúde, atividades culturais externas, participação em eventos e palestras, menores serão as cicatrizes da internação, e maiores serão as possibilidades de integração dos educandos. Da mesma forma, a socioeducação tem que acontecer num constante fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, uma vez que se dispõe, conforme as normativas, à integração social dos educandos.

O princípio de brevidade e excepcionalidade da medida de internação, trazido no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas normativas internacionais, como as Regras de Beijing, ratifica como pode ser danoso esse tipo de organização institucional. Por isso, a medida se encerra de modo que possa ser o mais breve possível. É válido ressaltar que ações externas já ocorrem, ainda que não sejam em grande escala, e têm a presença dos educadores e educadoras de medida, pontualmente, ou regularmente, caso se faça necessária. Entendemos que estruturalmente esse tipo de instituição é castradora, mas partimos do pressuposto que a privação de liberdade não pode ser impeditiva de uma educação que possibilite situar criticamente o educando na sua condição social. A restrição está na liberdade de ir e vir, não está na possibilidade de pensar criticamente a situação na qual se encontra e projetar novas perspectivas.

4 PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Nesta seção teórica, discutiremos a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida a partir das discussões que remetem à profissionalidade docente, buscando reconstruí-la no contexto da profissionalização onde está inserida. Colocamo-nos no processo dinâmico, educativo, em que o estar sendo, conforme propõe Freire, é a condição para ser, como seres em construção e como presença no mundo. Presença capaz de constatar, avaliar e interferir nas relações, buscando novas opções de ser enquanto profissionais e de fazer a socioeducação.

4.1 DE QUE PROFISSIONALIDADE FALAMOS DO(A) EDUCADOR(A) DE MEDIDA?

As mudanças na sociedade e, mais especificamente, na forma de pensar a socioeducação no que concerne às práticas engendradas a partir do Código de Menor, para o olhar instituído a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, fizeram com que novas exigências fossem impostas na maneira de pensar e adequar o trabalho. Os educadores e educadoras de medida aparecem a partir dessa adequação, da necessidade de se pensar um perfil profissional que atendesse às complexidades impostas pelo trabalho socioeducativo e pelas novas exigências sociais e da legislação.

Não se tratava de pensar um profissional com conteúdos específicos a serem reproduzidos na sua prática, mas de um profissional, preferencialmente da área de humanas e sociais, com conhecimentos sobre as questões políticas, sociais e econômicas, conhecedor das novas demandas legais relativas à infância e juventude e ao atendimento socioeducativo. Entretanto, a sua constituição só pode se dar através do exercício da sua prática, construindo-se diante das situações que lhes foram apresentadas no cotidiano do trabalho, constituindo o seu saber-fazer.

Como pensar na profissionalidade desses profissionais da socioeducação? Aqui, recorreremos às formulações sobre a profissão docente para entender cientificamente a profissão do educador de medida socioeducativa de internação. Para Pimenta (1999), a profissão do professor, assim como também podemos dizer, a profissão do educador, emerge de uma determinada conjuntura e momento histórico que solicitam respostas às necessidades que são postas pela sociedade naquelas circunstâncias. Dessa forma, na busca dessas respostas, de acordo com a autora, algumas profissões deixam de existir, outras profissões surgem, e outras ainda se transformam e adquirem novos traços para responder às demandas sociais.

Nesses últimos aspectos, situamos o EMS, que, na sua prática, que é dinâmica, surge e vem construindo sua identidade profissional, mediatizado pela realidade social, num processo permanente para responder às novas demandas da socioeducação. Para impetrar uma discussão em torno da profissionalidade docente ou da profissionalidade do(a) educador(a) de medida, faz-se necessário situá-la no contexto da profissionalização onde se insere. A profissionalização configura uma representação da profissão e de construção de identidade profissional. É um processo que se realiza nas relações sociais, e historicamente situado.

Consideramos a profissionalização como um processo de construção da identidade docente pelos professores, na qualidade de um grupo que exerce uma atividade social específica. A profissionalização do professor define-se, em parte, por características objetivas. É também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua e a sua relação diversa com outros profissionais (RAMALHO; NUÑEZ, 2009, p. 3).

Dessa forma, a profissionalização implica o processo de formação de grupos profissionais específicos, que possibilita o desenvolvimento profissional da sua atividade. Envolve as dimensões subjetivas da ética, dos valores, das relações que se estabelecem no âmbito profissional e junto ao seu grupo profissional. Está também associada às questões de valorização, de remuneração, de compromisso e de coletividade. É a forma como está representada pelos profissionais no processo dinâmico da história dos profissionais – em nosso estudo, os educadores e educadoras de medida.

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Nessa perspectiva, a profissionalização no movimento ideológico trata da constituição do profissional representada pela possibilidade de pensar criticamente sobre o trabalho a partir dos sujeitos que representam a categoria profissional, questionando e reafirmando práticas que se dão no próprio contexto de trabalho. Permite a relação democrática com o saber no papel ativo dos educadores e educadoras na sua formação ou autoformação que se dá singular e coletivamente, evidenciando que pertence a este coletivo a construção da sua identidade profissional.

Para Pimenta (1999), a identidade profissional não é permanente: constitui-se como processo de construção dos profissionais, contextualizados a partir da significação social da profissão e do pensar constante sobre esses significados, assim como da reafirmação das práticas significativas que respondem às necessidades emanadas da realidade. Constrói-se

também a partir das práticas confrontadas com as teorias, assim como através dos significados impressos pelos profissionais sobre a sua profissão a partir dos seus valores, de suas histórias de vida, suas inquietações e anseios.

Nessa perspectiva, as profissões que são desvalorizadas tanto no aspecto da remuneração quanto nos aspectos sociais tendem a formar sobre si uma representação negativa que interfere na constituição da identidade. E, considerando os aspectos subjetivos e indissociáveis dos sujeitos e das suas profissões, quando uma profissão é atacada, o sujeito também é atacado. Conforme Libâneo (2004, p. 65), “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio quanto para sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão”, disso decorrem estresses, baixa autoestima, desconforto, sentimento de desvalorização, falta de criatividade, cansaço e desmotivação.

Pimenta (1999) descreve três saberes, denominados saberes da docência, a serem mobilizados pelos professores para a construção da identidade profissional: 1) os saberes da experiência, aqueles saberes que partem das experiências dos profissionais na prática educativa, e da reflexão mediatizada pelas relações profissionais e teorias, ou seja, a reflexão sobre a prática; 2) os saberes do conhecimento, também saberes da formação, entendem a educação como processo de humanização, sendo que os educadores, nesse sentido, vão além da informação, engajados no processo de humanizar os educandos, para que mobilizem conhecimentos que permitam posicionamentos diante das situações sociais; 3) e os saberes pedagógicos, nos quais a prática é o ponto de partida, tratando-se de saberes construídos a partir das necessidades pedagógicas diante do cotidiano profissional, na reflexão sobre o seu fazer com o outro e pela aproximação aos saberes pedagógicos que provoque o questionamento e a busca de reposta para as práticas.

Os saberes de relevância e necessários para a prática do educador, como passo importante na constituição da sua profissionalidade, são construídos pelos educadores e educadoras de medida em permanente diálogo com a sua realidade, confrontando as vivências e as experiências junto aos adolescentes e jovens na prática cotidiana das comunidades socioeducativas, e no processo coletivo, a partir da reflexão sobre a prática, e sobre o que se faz, junto aos outros educadores, num movimento dialógico de trocas. Tais saberes também entram em constante diálogo com as teorias e produções que podem confrontar a sua prática.

Dessa discussão, ressaltamos, conforme a autora, a construção da identidade profissional a partir de um processo de construção do sujeito contextualizado, historicamente situado. O ser educador e educadora de medida está associado ao desenvolvimento das ações educativas cotidianas no desenvolvimento do seu trabalho e no constante questionamento da

sua prática educativa, que é uma prática social, implicada com o pensar crítico sobre a sociedade, depreendendo um processo de formação que só pode se realizar com qualidade com a reflexão sobre a prática.

De acordo com Ramalho (2008), a profissionalização se estrutura a partir de dois aspectos articulados: o profissionalismo e a profissionalidade. Esse duplo aspecto, considerando-se interno, a profissionalidade, e externo, o profissionalismo, apesar de articulados, possuem características e especificidades próprias na construção da identidade profissional. Essas duas dimensões apresentam-se como caracterizadores de um grupo profissional.

O profissionalismo compreende a dimensão ética, a dimensão dos valores e das relações que se estabelecem no contexto profissional com o grupo específico ou com outros grupos profissionais. Entende-se como uma construção social ligada à moral coletiva, à responsabilidade profissional e ao compromisso com a profissão, os fins do processo educativo e a preocupação de como as atividades profissionais se desenvolvem. Envolve os valores e normas estabelecidos nas relações profissionais (RAMALHO, 2008).

O profissionalismo implica o conhecimento da profissão, uma vez que envolve a responsabilidade e compromisso social. Reivindica também as questões do status social da profissão e engloba as categorias relacionadas à remuneração, às condições de trabalho físicas, materiais, administrativas e organizativas e de gestão. Um grupo profissional pode ser caracterizado pela constituição de pessoas que têm em comum identidades profissionais e especificidades quanto ao fazer profissional. A profissão, de acordo com Dávila (2007, p. 227), “é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado. Nesse sentido, um grupo profissional é formado por pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e por uma ética comuns”. Essa condição dispõe aos profissionais um conjunto de atividades específicas com habilidades e conhecimentos específicos para o seu desenvolvimento profissional.

A profissionalidade docente suscita uma discussão sobre um grupo profissional dentro de uma perspectiva contextualizada e complexa para a compreensão desta como construção social. Os profissionais são sujeitos desse processo e conhecê-lo supõe o crescimento e conhecimento da profissão. Conforme Libâneo (2004, p. 23), “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade”. O local onde se situam os profissionais, seja nas escolas, seja nas instituições de privação de liberdade, torna-se contexto apropriado para a constituição da sua profissionalidade.

A profissionalidade pode ser entendida a partir de Núñez e Ramalho (2008) como expressão da “dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências

necessárias à atividade profissional”. Trata-se do que é específico de um determinado grupo profissional para o desenvolvimento das suas atividades.

[...] Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (RAMALHO, 2008, p. 4).

O conjunto de saberes envolvidos na constituição da profissionalidade, interligados a outras categorias apresentadas, como pesquisa, reflexão e crítica, permite o processo de desenvolvimento e ressignificação desses saberes no contexto do trabalho, associando a profissionalidade à sistematização e mobilização de saberes pelos atores profissionais no desenvolvimento da sua profissão.

Caracterizada pelos elementos internos à profissão, a profissionalidade afirma conhecimentos específicos que se significam e ressignificam continuamente no local de trabalho, num contexto também específico. É na prática profissional que se evolui a sua constituição. Segundo Morgado (2011, p. 798), “A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional”. Discutir a atividade do educador de medida em sua interface com o conceito de profissionalidade remete primeiro à mudança de paradigma sobre a infância e juventude no Brasil diante das novas construções sociais e da legislação.

A mudança do paradigma da situação irregular para a proteção integral das crianças e dos adolescentes requer atitudes coerentes com o novo pensamento. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 65) afirma que o “conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento [escolar] pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”.

A atividade profissional dos educadores de medida, desde a sua idealização, trouxe o caráter pedagógico, voltado para a formação do ser humano. O contato com o contexto foi que direcionou as primeiras práticas, caracterizadas inicialmente pela garantia das necessidades básicas; garantia da integridade física, que depreendeu a criação de vínculo com os adolescentes para construir a relação de confiança e, por fim, o pensar pedagógico constituído através das atividades lúdicas. E vem se constituindo a necessidade de um olhar crítico sobre a realidade.

Dessa forma, poderíamos evidenciar como “linha” de constituição da profissionalidade do educador e educadora de medida quatro momentos: o primeiro, de garantia dos direitos básicos diante das situações encontradas pelos primeiros profissionais dessa categoria que adentraram o espaço de privação de liberdade. O momento marcado por diversas violações no

que tange às necessidades básicas materiais, que precisaram, naquele momento, de atenção especial para que outras perspectivas pudessem ser vislumbradas, bem como atendimentos no setor de saúde e atendimentos psicossociais.

O segundo momento podemos caracterizar pelo fortalecimento de vínculos que possibilitaram atuação na garantia da integridade física dos educandos. Diversas situações de violência eram ocultadas pelos próprios agredidos por medo de denunciar e sofrer represália. Nesse contexto, fortalece-se o diálogo e a confiança nesses profissionais, não apenas pelas vítimas de agressão, como também pelos próprios agressores, que viam, inclusive, a possibilidade de “expressar” situações conflituosas, para que fossem resolvidas antes da agressão física. Esse processo foi inicialmente centrado na exclusão, ou seja, em expulsar o educando do espaço de convivência, antes de passar pela violência física, constituindo-se progressivamente a prática do diálogo.

O terceiro momento foi possibilitado pela evolução dos dois primeiros. Aqui já se pode pensar com mais veemência no caráter pedagógico da atuação dos educadores e educadoras de medida, que não exclui o seu caráter humanizador. Atividades e dinâmicas com caráter lúdico passaram a ser desenvolvidas com os educandos, sessões de filmes seguidas de discussões, construção de textos escritos, leituras e discussões de textos. Haja vista que nenhum momento foi caracterizado exclusivamente pelos pontos aqui mencionados, em alguns espaços eram possíveis abordagens lúdico-pedagógicas desde o princípio. Entretanto, eram exceções.

O quarto momento vem sendo delineado no sentido da ação crítica, reflexiva e problematizadora da condição dos jovens e adolescentes internos nesse estabelecimento. Essas práticas desenvolvidas pelos educadores e educadoras estão estreitamente ligadas a uma postura inclusiva, reflexiva, de compreensão da realidade, de construção de novas formas de pensar a vida, e de ampliação de conhecimentos, que estão ligados principalmente à condição e situação de vida de cada adolescente privado de liberdade. A consciência crítica, conforme Paulo Freire (2018), é caracterizada pelo amor ao diálogo, e nutre-se dele. O trabalho educativo do(a) educador(a) de medida traz no diálogo a sua principal ferramenta no processo criativo e construtivo com o educando.

Sacristán (1999, p. 65) afirma sobre a profissionalidade aquilo que é específico na ação docente. No nosso contexto, aquilo que é específico na ação do educador. Acrescenta que se refere ao “conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Compreende, assim, a construção social no contexto da ação socioeducativa impetrada pelos educadores e educadoras de medida, assim como a elaboração contínua do ser educador e educadora de medida, na medida em que a dinâmica social sugere

as mudanças necessárias.

Nesse sentido, entendemos a análise e construção da profissionalidade de forma contextualizada, respondendo ao pensamento social e saberes que, num contexto histórico, são validados. Somando-se a essas construções os movimentos internos institucionais que, por ora, podem ou não validar os ideais que vêm sendo discutidos e atualizados socialmente. Dessa forma, a constituição da profissionalidade dos educadores sofre condicionantes da cultura institucional, do percurso pessoal e da formação inicial.

Decerto, todos os profissionais na categoria de educadores de medida passaram por sala de aula enquanto discentes e trazem, da sua trajetória pessoal, o ideal do que seja um professor ou uma professora, mas não experienciaram como “decerto”, no seu percurso pessoal, a circunstância de autores e autoras de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa, que traga uma idealização sobre o educador e educadora de medida. Entretanto, as suas experiências de vida demarcam as suas ações educativas no contexto da socioeducação. Sacristán (1999, p. 66) considera que o ensino é uma prática social, não apenas pela interação estabelecida entre alunos e professores, mas pelo fato de refletirem a cultura e os contextos sociais onde se inserem. O fazer desses profissionais reflete as suas histórias pessoais e seus contextos culturais e históricos, mantendo uma relação estreita com a formação.

Sacristán (1999) discute, baseado em Hoyle (1987), o status do professor, e suas variações conforme os contextos sociais, considerando-os como complexos e variados. Nesses fatores, incluem-se a origem social do grupo: classes média e baixa; o tamanho do grupo, que, dada a imensidão, dificulta a melhoria salarial; a proporção de mulheres, que se apresenta como grupo discriminado; o nível acadêmico; o status do cliente; e a relação de obrigatoriedade no consumo do processo educativo.

Compreendemos, a partir desses fatores, um status de desvalor dos professores e reconhecemos a influência social e cultural sobre a sua constituição. Na análise do educador de medida, o status do cliente, que já é socialmente um grupo discriminado, direciona ao pensar a formação desses profissionais no que tange a essas influências sociais e culturais, considerando que estas podem ser pensadas e repensadas a partir das contradições da prática.

Conforme Sacristán (1999, p. 67), “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta”. A função dos educadores e educadoras de medida define-se pelas necessidades sociais a que o sistema socioeducativo deve dar resposta. Entre os objetivos da medida socioeducativa dispostos no Sinase está a integração social do adolescente. O procedimento operacional dos educadores é construído conjuntamente – aos educadores e educadoras – e responde no sentido de contribuir com o desenvolvimento

integral dos adolescentes e jovens atendidos.

Daí, cabe aos educadores e educadoras de medida a definição da sua profissionalidade e do papel que pretendem ocupar no contexto da socioeducação. A opção da sua ação educativa pode estar relacionada à adaptação aos condicionantes sociais e culturais e pelas imposições organizacionais das instituições socioeducativas, ou a uma conduta na perspectiva crítica de intervenção nos contextos (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

A investigação do trabalho dos educadores e das educadoras de medida, na perspectiva da profissionalidade docente, faz-se assim, considerando-os como construtores, no seu contexto de trabalho, da sua profissão. Consideram-se também as suas trajetórias pessoais, culturais, subjetivas, imersas no contexto histórico. Conforme Sacristán (1999, p. 76), “assumir a dimensão profissional da atividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional”. Implica não se conceber como puramente técnicos das decisões exteriores, seja em âmbito de governo ou institucional, mas um profissional que questiona a sua prática e é capaz de refletir nela.

A investigação da prática ganha coro no Brasil no início dos anos de 1990, a partir do conceito de “professor reflexivo”, proposto por Donald Schön. Conforme Pimenta (2012, p. 22), “Todo ser humano reflete”. Ao ser humano, apenas, é dado o atributo de refletir. O professor reflexivo é apresentado como uma ideia nova, que não se confunde com um adjetivo, mas trata-se de “movimento teórico” que vem de encontro às práticas de formação organizadas teórica e tecnicamente para dar abertura e valorização à prática profissional.

Conforme Schön, o profissional formado seguindo os moldes normativos, que conhece primeiro a ciência, depois lhe é apresentada a aplicação da ciência, e, por fim, o estágio, que supõe integrar o conhecimento aprendido e aplicá-lo técnico-profissionalmente, não consegue responder às situações do seu cotidiano profissional, pois essas situações estão além da ciência e das soluções técnicas (PIMENTA, 2012, p. 22).

O conceito de professor reflexivo, nessa perspectiva, compreende um profissional que consegue refletir sobre sua prática. E esta, por sua vez, apresenta-se como fonte de saberes e de conhecimentos que são refletidos, problematizados e analisados. Os profissionais professores, professoras, educadores e educadoras, a partir das suas dinâmicas do dia a dia, no desenvolvimento do trabalho, produzem conhecimentos, que oferecem aporte na resolução das situações às quais se deparam cotidianamente, e, dessa forma, fortalecem a confiança em si e geram confiança social nas suas profissões.

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise, e problematização desta, e o

reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2012, p. 23).

A valorização da prática do(a) educador(a) de medida de internação na socioeducação, nesse sentido, é preponderante, pois pensar isso a partir da ideia de professor reflexivo permite um tipo de formação crítica, reflexiva e em serviço desses educadores tão carentes de formação e reflexão sobre a sua prática. É uma possibilidade de construção do conhecimento e do papel ativo desses profissionais, não mais como aquele que reproduz tarefas, atividades predeterminadas, mas aquele que tem condições e capacidade de agir conscientemente e produzir conhecimentos sobre a sua ação educativa. Assim como o professor é ator e produtor de sua prática pedagógica, desejamos que também seja o educador e a educadora de medida de internação, pois precisam saber mobilizar os saberes de formação e da experiência de maneira que dialoguem na ação concreta de sua prática, fazendo novas descobertas e novas construções através da reflexão na ação. Nesse sentido, tem razão Sacristán, quando diz que a

[...] prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico [...] não pode estar baseada no conhecimento científico. A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica pedagógica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas (SACRISTÁN, 2012, p. 95).

Assim como a concepção de professor reflexivo contrapõe-se ao movimento hodierno do paradigma profissional baseado na racionalidade técnica, uma vez que esta organização do conhecimento não possibilita a formação reflexiva, essa também deve ser a compreensão a estar na base do(a) educador(a) de medida de internação na socioeducação, pois sua prática acontece num processo dinâmico, com novas experiências e novos contextos. Eles vão se construindo e reconstruindo em sua profissionalidade, assumindo, conforme o movimento dinâmico, uma nova profissionalidade que liga os saberes da sua prática – que se refletem social e culturalmente – aos conhecimentos científicos da educação social e socioeducação e outros que ajudam criticamente o seu fazer.

Essa forma de conceber o conhecimento se ancora na Epistemologia da Prática. Essa epistemologia surge no contexto do movimento de valorização do saber profissional, que se evidencia a partir da valorização da sua prática como possibilidade de construção do conhecimento. A atuação dos educadores e educadoras de medida de internação na socioeducação constitui-se como construtora do conhecimento que dá aporte à sua prática, constrói a própria identidade profissional e dá identidade ao seu fazer e aos saberes necessários a esse fazer no trato com os adolescentes em ato infracional.

Na Epistemologia da Prática, defende-se a experiência, o conhecimento tácito, mobilizado cotidianamente pelos profissionais, no intuito de fortalecimento e constituição da

identidade profissional e como meio de superação da crise do profissionalismo. Conforme Schön (1992, p. 80), essa crise acontece não somente na educação, mas em outras áreas, “uma crise de confiança no conhecimento profissional, despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática”. A Epistemologia da Prática permite, assim, uma dinâmica que se sustenta no conceito do professor reflexivo, como bem salienta Costa (2006a, p. 25): “mais do que acumular conhecimento filosófico, o socioeducador deve ser incentivado e capacitado a pensar a sua prática e praticar seu pensamento de modo crítico, construtivo, criativo e solidário”. No caso do educador de medida de internação, sendo um profissional relativamente novo, com apenas 16 anos nas Cases, a ação reflexiva contribui para o processo progressivo da profissionalidade e do fortalecimento da confiança.

A riqueza na Epistemologia da Prática ocorre quando considera indissociável a teoria da prática, refletida no conhecimento pessoal formado em diálogo com a cultura objetiva, que está relacionada ao conhecimento adquirido no processo formal. Essa junção contribui para que educadores e educadoras criem esquemas diante das situações da prática que formam seu repertório teórico-prático flexível e em constante mudança. Esses saberes se articulam e se ressignificam mutuamente, num permanente exercício de crítica das condições materiais onde o processo educativo ocorre (SACRISTÁN, 1999; PIMENTA, 2012).

4.2 A PROFISSIONALIDADE DO SER-SEND O EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Os educadores e educadoras de medida, no processo de constituição, depararam-se nas suas práticas com uma diversidade de questões: as materiais, as questões do vínculo, as questões físicas e estruturais, de atendimentos psicossociais, de atenção à saúde, das questões das violências. As normativas necessárias para o trabalho socioeducativo – Declaração Universal dos Direitos Humanos; ECA; Regras de Beijing; Convenção Internacional dos Direitos das Crianças; Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade; Diretrizes de Riad – são fundamentos que oferecem perspectivas e pontos de vista diante das situações problemáticas e da construção dos problemas a serem resolvidos. Mas há uma singularidade no atendimento a cada educando e a cada situação, que somente em diálogo com a prática consegue-se responder.

Makarenko (2012), quando descreve suas vivências no início do trabalho com adolescentes e jovens abandonados e com práticas de atos infracionais na Colônia Gorki, narra a sua busca incessante, no ano de 1920, através da leitura de literaturas pedagógicas que

orientassem a sua prática, e conclui: “o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e subitamente, não sei por quê, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos” (MAKARENKO, 2012, p. 22). Tratava-se de uma situação nova que depreendia uma análise que só podia se realizar naquele contexto, na prática, para se realizar numa ação.

Nesse sentido, Schön (2012) ressalta que existem casos únicos, podemos dizer, questões únicas, que não estão nos manuais nem nos modelos prontos de programas de ensino e aprendizagem; e, para lidar com essas questões singulares, é necessário improvisar, criar e testar estratégias que só são possíveis de serem realizadas pelos próprios profissionais. Além disso, existem as situações de conflito de valores. Assim, questiona-se a racionalidade técnica como resposta aos problemas derivados e/ou encontrados na prática.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 16).

A racionalidade técnica, desse modo, configuraria os educadores e educadoras como executores e executoras de programas prontos, pensados por outros profissionais. Retira-lhes a capacidade crítica. Entretanto, no campo educativo e socioeducativo mais especificamente, as situações que se apresentam na prática não podem ser respondidas com um conjunto técnico de regras a serem aplicadas. Pimenta (2012, p. 28) destaca que o saber docente, podemos dizer dos educadores e educadoras, não é formado apenas da prática, esse saber nutre-se também pelas teorias da educação. A importância fundamental da teoria na formação de profissionais reside na questão em que “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Corroborando esse pensamento, Schön (2000) afirma que as situações no contexto real se apresentam de maneiras caóticas e indeterminadas, não se apresentam como problemas que se adequam às teorias e às técnicas aprendidas. Estruturam-se em torno de uma complexidade que envolve diversos fatores, como os econômicos, ambientais e políticos. Necessitando, assim, da apreciação da situação para que se estabeleça uma ação, o que mobiliza o profissional nos seus conhecimentos, suas histórias passadas, seus contextos de interesses econômicos e políticos. Dessa forma, refletem-se abordagens diferentes, dependendo de cada profissional, seu percurso pessoal, formativo, social ou cultural e das suas identidades profissionais.

Na socioeducação, podemos questionar se o valor punitivo se sobrepõe ao valor educativo. Não existe um manual de como ser um educador ou uma educadora de medida. Existe um procedimento operacional, construído por esse grupo, revisado sem a sua presença, que sentiu a necessidade, diante das questões da sua prática, de dar uma característica própria à sua profissão. E, na sua prática, ressignificar-se continuamente. Em meio às singularidades da sua prática profissional, os educadores e educadoras não se utilizam unicamente das teorias e das técnicas das suas formações – acrescente-se o fato de que essas formações iniciais são diversas e múltiplas –, trazem as experiências das suas práticas, suas produções, suas estratégias, suas criatividades e o seu talento artístico.

Educadores e educadoras pensados na concepção reflexiva, do professor reflexivo, contrapõem-se às bases da racionalidade técnica, que não refletem sobre a prática, não refletem sobre o contexto e desvalorizam os seus saberes da sua prática. Na concepção do professor reflexivo, o educador e a educadora são sujeitos ativos, capazes de pensar a sua prática, de produzir e construir conhecimentos a partir desta, de participar ativamente dessa construção.

Cada educando que adentra o sistema socioeducativo e é acolhido por um educador e educadora de medida já traz em si as marcas da complexidade. Seja por um contexto familiar em desestrutura econômica, que se reflete no seu contexto social; na formação escolar defasada, que se constitui como realidade da maioria dos jovens atendidos nesses espaços, seja nas culturas regionais que trazem consigo e que muito fortemente interferem nas condutas e práticas profissionais, ou na cultura do seu contexto de “marginal”, com regras ancoradas em violências e preconceitos, envolvendo valores que vão desde um sistema de linguagens até a condutas de repressões psicológicas e físicas.

Do mesmo modo, cada educador e educadora que adentram, enquanto profissionais, no sistema socioeducativo, trazem consigo as complexidades do seu contexto pessoal, formativo e profissional. Trazem as suas vivências e a reflexão na ação, oportunizam a consciência dessas zonas de prática indeterminadas, que vão além dos conhecimentos em que se presume a rigorosidade, e têm fundamento na racionalidade técnica da filosofia positivista. O dilema nessas circunstâncias aponta para o questionamento sobre qual parâmetro será utilizado para responder às questões da prática. Se aqueles que respondem aos princípios científicos e técnicos do conhecimento, formulados academicamente, ou aqueles produzidos na prática a partir da realidade concreta na qual o profissional se confronta.

Conforme Schön (2000), os críticos da prática profissional reconhecem as *performances* profissionais daqueles que, em suas práticas, apresentam-se bons no desenvolvimento do trabalho, competentes em habilidades que ultrapassam o conhecimento profissional. São

educadores que apresentam melhores compreensões das situações caóticas e confusas, indicando performances superiores a outras, na resolução das situações. Entretanto, Schön aponta que a dificuldade não se encontra em reconhecer esses talentos, mas sim em assimilá-los no modelo de conhecimento padronizado.

5 OS RESULTADOS DA PESQUISA: A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DA CASE – SALVADOR

Abordaremos, nesta seção, os processos do GRMB na perspectiva de que ao narrar as suas vivências e suas experiências de maneira mediada é possível a transformação desses saberes em conhecimentos e, ainda, permitindo aos colaboradores a reinvenção de si, na constituição e construção da sua profissionalidade. Em concordância com Passeggi, Oliveira e Nascimento (2011), quando afirmam que a noção de grafia ultrapassa as narrativas orais e escritas adentrando um universo diverso de linguagens como formas de contar e viver a reinvenção de si, que sugere a formação.

Esta seção se organiza a partir de quatro grandes temas que representam de alguma forma as três categorias do método da pesquisa-formação: as experiências, reflexão e autorreflexão, são eles: 1) Experiências pessoais, escolares e profissionais que marcaram a construção da profissionalidade dos educadores e educadoras de medida na socioeducação, 2) Retorno às experiências para ampliar, ressignificar e emergir novas reflexões sobre a profissionalidade do educador e educadora de medida na socioeducação, 3) Aprofundando a compreensão de si e da profissionalidade como educadores e educadoras de medida na socioeducação, 4) A implicação da pesquisadora no processo da pesquisa-formação e da construção da sua profissionalidade no coletivo dos educadores e educadoras.

Esses temas emergiram da mediação biográfica com os educadores e educadoras de medida de internação da socioeducação. Nos encontros reflexivos é que evocamos as experiências, e destas, as reflexões sobre o cotidiano do educador e educadora de medida, sua escolarização e profissionalização a partir de dinâmicas de grupo como dispositivos de discussão e reflexão, como forma de responder à questão de investigação, qual seja: De que maneira os educadores e educadoras de medida socioeducativa da Case – Salvador percebem a sua profissionalidade na socioeducação?

A profissionalidade aqui está sendo compreendida como constituição profissional no interior de uma atividade de trabalho com todos os seus dilemas e possibilidade de criação, recriação, ressignificação de práticas sociais, laborais, afetivas, profissionais. Pensar sobre a profissionalidade é refletir sobre a identidade profissional em construção de uma área de conhecimento e prática de trabalho (NUÑEZ; RAMALHO, 2008; PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2004).

5.1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, ESCOLARES E PROFISSIONAIS QUE MARCARAM A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA NA SOCIOEDUCAÇÃO

No que se refere a essa primeira unidade, de acordo com Passeggi (2011, p. 151), define-se pela “memorização aleatória dos fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, tempos, espaços significativos para a formação”. Com base nas suas experiências formativas, a autora acrescenta:

nesse primeiro momento, temos observado que as lembranças da escola, do primeiro emprego ou das primeiras aulas são evocadas: em sua maioria constituem-se com experiências fundadoras, as quais abrem espaço para o trabalho de compreensão de como elas afetaram a pessoa que narra e a que escuta (PASSEGGI, 2011, p. 151).

Os encontros com os educadores e educadoras foram concretizados pelo uso de dinâmicas de grupo para incentivar a participação e assim evocar as experiências mais significativas do ser educador(a) de medida de internação na socioeducação, como as dinâmicas: a) frase reflexiva, b) contando uma estória, c) discussão mediada, d) construção do barquinho, e) leitura reflexiva do texto de Rubem Alves, f) reflexão a partir da música de Luiz Gonzaga.

Essas dinâmicas foram importantes dispositivos de evocação das experiências dos EMS e nos permitiram alcançá-las de maneira respeitosa e profunda, ao mesmo tempo, estabelecendo laços de confiança entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, mesmo porque a pesquisadora é membro ativo do grupo, porque também é uma educadora de medida. Essas dinâmicas suscitaram categorias, como a organização da atividade de trabalho, e a construção da profissão de educador e educadora de medida.

A dinâmica “frase reflexiva” se constitui da seguinte forma: dispomos numa mesa alguns classificadores com frases reflexivas (Figura 3), por exemplo: *Individualmente, somos uma gota. Juntos, somos um oceano*, dentre outras. E solicitamos que os participantes escolhessem um classificador a partir da frase que mais lhes representasse. Observei que alguns passavam e pegavam logo de primeira a pasta que tinha a frase mais próxima de sua subjetividade, pelo fato de se identificarem, e também por temer que no retorno não mais a encontrasse, ou seja, outro educador já tivesse escolhido; outros, não liam todas as frases e voltavam para pegar aquela que mais tinham se identificado, mas, às vezes, no retorno, a pasta já tinha sido escolhida, e buscavam outra que melhor lhes representasse. Esse momento inicial se deu com uma grande riqueza nas expressões, foi um momento significativo da formação.



Figura 3 – Pastas com as frases reflexivas.
Fonte: acervo da autora (2021).

Em cada frase, os colaboradores voltaram-se para si, principalmente no que tange à vida profissional e às suas experiências na socioeducação, até aqueles que costumam apresentar um perfil um pouco mais introspectivo e tímido se sentiram bastante à vontade no grupo, expressando-se com prazer, desenvolvendo ao falar de si, da sua identificação com a frase e sobre sua prática. As apresentações foram realizadas conforme a disponibilidade do momento de cada participante.

Eles falaram do que era íntimo na sua construção enquanto pessoas e profissionais, a partir da identificação da frase escolhida. Nos olhares e, às vezes, ao balbuciar enquanto o outro falava, havia deslumbramentos. Percebiam que estavam desnudando as suas vidas. A cada um que terminava, o outro sentia que era o seu momento de fala; traziam as suas individualidades e as coletividades na construção de si enquanto pessoas e profissionais.

Sobre as vivências e memórias pessoais, um dos participantes evocou o seu passado, ressignificando ações do presente, quando disse que:

Essa frase me fez voltar ao passado, eu fiz a entrevista para socioeducador, e eu vim para ser socioeducador; como eu tinha nível superior, me ofereceram a vaga para educador de medida e eu nem sabia o que fazia. Trabalhei em horário diferente dos meus colegas, que trabalhavam terça, quinta e sábado; e o outro grupo segunda, quarta e sexta, mas conheci todos os educadores. Sou grato aos educadores por tudo que aprendi (EMS7, 2021).

Outras vivências anteriores foram recordadas, por exemplo, aquelas do mundo do trabalho e que foram importantes para o se tornar educador de medida, como expressa o depoimento:

Fui educador de rua na pior área de Salvador, fui do Projeto Axé. Em 2004, participei do processo seletivo REDA e, em 2005, fui chamado para ser educador de medida. As experiências anteriores me deram régua e compasso. A diferença na rua era você construir tudo num dia e no outro chegar e não encontrar ninguém, não encontrar nada, no outro dia todo mundo ‘de onda’ [...]. Entrei aqui e não tive formação. Levei um mês lendo leis e alguns materiais até ingressar num alojamento. Era um processo novo,

estávamos todos aprendendo, até os coordenadores. E a gente aprendendo também. Já ouvia outros educadores, com um pouquinho de tempo a mais de experiência, alguns meses, e já sabia que chamavam a gente de x9 e que ganhávamos milhões [...] (EMS2, 2021).

Nesse depoimento, é demonstrado que a prática de trabalho foi se constituindo experiencialmente num permanente processo de diálogo e contradições, adequações do trabalho que levaram à constituição de um profissional que antes não tinha identidade e atributos profissionais, mas que vai brotando, ainda que na ausência de uma formação continuada oficial. As experiências anteriores foram centrais para os educadores(as), conforme depoimento:

Quando fiz estágio na FUNDAC como educador de rua era algo novo e foi um teste para saber se eu tinha perfil para esta função, acredito que passei no teste porque não desisti. Ampliei essa experiência no Projeto Axé. No Projeto Social no Pelourinho, onde fui facilitador numa turma só de mulheres, e aprendi a conhecer melhor o universo feminino na perspectiva do olhar feminino (EMS2, 2021).

As experiências profissionais anteriores, independentemente da área de atuação, da natureza do trabalho e do grupo com o qual se trabalhava, foram consideradas como contributivas para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, e para a atuação num lugar, novo para todos, como na socioeducação, como bem explicita o depoimento:

As experiências laborais vividas por mim resultaram em um embasamento extremamente rico em minha vida. Cada emprego foi fundamental para o meu desenvolvimento intelectual e profissional. Analisando minhas experiências em vários ramos de trabalho, agrego todas e as considero como elementos contribuintes que compuseram para a minha formação intelectual e profissional [...]. Todas possibilitaram-me trabalhar nas relações interpessoais, multidisciplinares, em dimensões plurais, inseridas na realidade humana (EMS7, 2021).

Makarenko (2012) nos ajuda a pensar sobre essas experiências e discursos dos educadores e educadoras em relação às suas práticas de trabalho com os adolescentes infratores, quando esse pedagogo, no início do seu trabalho com meninos marginalizados, passou por momentos árduos, mas não deixou de ser criativo entre acertos e erros.

Na dinâmica “contando minha estória”, que intencionava aprofundar questões profissionais, entregamos para cada participante duas folhas de papel ofício, sendo que na primeira estava escrita a frase: “quais as experiências mais significativas que impactaram a sua vida profissional?”. E na segunda folha: “diante da escuta da experiência significativa do outro, o que me recordou e mobilizou no sentido de ressignificar minha prática profissional?”. Solicitei que eles escrevessem as respostas e aguardassem para leitura posterior assim que todos terminassem. Aleatoriamente, cada um foi lendo sua resposta e externalizando seus sentimentos, experiências, reflexões. As respostas explicitaram a formação inicial e continuada e as experiências na atividade de educação de medidas.

Uma fala bastante presente foi sobre o papel da formação inicial e continuada para o

exercício dessa profissão de maneira crítica e reflexiva, como explicita o depoimento:

Posso destacar no meu contexto intelectual o meu encontro com a universidade, que me encantou e me deu a oportunidade de enriquecer o meu aprendizado me mostrando que a história que dar consciência crítica ao homem me mostrando novos caminhos e me qualificando para exercer essa profissão (EMS1, 2021).

Essa valorização da formação inicial e continuada é expressa por outro educador, quando diz que é “importante ter uma base educacional e vê o quanto faz diferença na vida do ser humano e te prepara para a vida, para uma profissão” (EMS8, 2021). Nesse aspecto, tem razão Saviani (2015) quando diz que a formação, do ponto de vista crítico e não reprodutivista, possibilita o acesso aos conteúdos sistematizados que contribuem para a leitura e análise da realidade, preparando melhor os indivíduos para o mundo do trabalho. Pereira (2016, p. 1309) também considera que a formação dos educadores sociais é central para o exercício profissional na área, uma formação crítica e emancipadora para que ele possa emancipar os educandos.

Essa questão foi expressa a partir da consciência desse grupo, de que falta formação continuada para o exercício da atividade de trabalho de educador(a) de medida, pois eles sinalizaram a ausência de uma formação continuada crítica ofertada pela instituição. Acreditam que se houvesse mais formação, muitas dificuldades não teriam enfrentado em suas atividades, porque afirmam que a formação contribui para aprimorar a prática educativa.

Um dos exemplos citados quanto à falta de uma formação foi citado por EMS3 (2021), quando disse que ao chegar na Case para realizar o seu trabalho, as suas atitudes adquiridas na educação social com as crianças e adolescentes em vulnerabilidade tiveram que ser reprimidas, e logo depois revistas, mas que isso aconteceu não a partir de uma formação, mas na prática experiencial do trabalho, o que lhe causou alguns traumas desnecessários no cuidado para com o adolescente autor de atos infracionais, como ele expressa: “eu tive que trancar o educador social dentro de mim e colocar um escudo e armadura que não competia a mim. Ficava de cara fechada e tal, mas era a minha arma para lidar com a situação”.

Sobre a estrutura organizacional do trabalho, podemos enfatizar mais uma vez:

O que foi encontrado no primeiro dia de trabalho? Para mim foi tudo que não vivenciei na vida, um alojamento com mais de 100 adolescentes e um fedor grande no ambiente de trabalho, um espaço com superlotação, mas fui apresentado a todos e segui receoso sem saber se iria continuar ou não, mas enfim, estou aqui até hoje (EMS6, 2021).

A organização da chegada dos adolescentes na instituição se dava pelo “alojamento inicial”, que era o espaço de acolhida aos novos educandos, encaminhados à unidade em circunstância de internação; internação provisória; ou em condição de pernoite (adolescentes que não foram atendidos em horário administrativo pelo juiz ou Ministério Público eram encaminhados à unidade para atendimento em dia posterior). Era nesse espaço que se atendiam

às demandas iniciais de necessidades básicas e se realizava o acolhimento dos educandos. Em muitas situações, principalmente de pernoite, os adolescentes chegavam sujos, maltratados, com a marca da pobreza no rosto, no corpo e nas roupas que usavam.

Atualmente, não existe mais na unidade de internação, constitui-se uma unidade anexa à internação, que denominam de Internação Provisória, com coordenação técnica específica, que acolhe os educandos recém-chegados à unidade, sendo as Cases, únicas e exclusivamente, conforme regimento interno, direcionadas ao atendimento de medida socioeducativa de internação, medida cautelar de internação provisória e internação sanção, não competindo o atendimento à pernoite ou às medidas de proteção. Esse espaço, como se caracterizava pela inserção de educandos novos e com alta rotatividade, tanto por liberação como transferências para os espaços de sentença na condição de sentenciados, comumente também era indicado para os novos educadores e educadoras que ingressavam na socioeducação.

Sobre a experiência do cuidado com os adolescentes, uma dimensão que ficou bastante evidente nas narrativas refere-se à questão familiar ligada à socioeducação. Apesar de um processo complexo que é a privação de liberdade, essa condição foi colocada como a possibilidade de reaproximação familiar. Primeiramente, a importância dada à família para o processo socioeducativo de cada educando; segundo, o destaque ao trabalho na Case Salvador junto à equipe técnica (assistentes sociais e psicólogas), que consegue encontrar a família e resgatar esses vínculos. Destacando, nas palavras da EMS5, “aqui consegue trazer de volta até o reconhecimento de paternidade, tanto para os meninos quanto dos meninos com os seus filhos” (EMS5, 2021); em outra narrativa: “vários adolescentes tinham perdido sua identidade familiar e a Case Salvador conseguiu resgatar isso” (EMS1, 2021).

Sobre essa questão, Craidy (2017, p. 86) sublinha que a socioeducação contribui para recompor aquilo que foi negado aos educandos, sendo “impossível socioeducar sem trabalhar junto com a família e com a escola, principais espaços educacionais”. E, quando se refere à família, enfatiza não só a necessidade de recompor, mas o quão esse processo muitas vezes é doloroso dada a forma como acontecem as rupturas. EMS1, em sua narrativa, traz a situação de um educando que há anos não tinha contato com os familiares e se recusava a vê-los, e como essa reaproximação foi positiva na vida dele, que passou a fazer artesanatos para presentear-los. Outro, EMS6, já registra em sua narrativa a história do educando que a família não queria receber. Essas subjetividades estão constantes nas histórias de vida dos educandos e que de alguma forma impactam também na subjetividade do educador e educadora, porque eles estão presentes nos espaços, acolhendo e sensibilizando os educandos quanto à importância da família, da escola, do lazer, dos sentimentos e da amorosidade para o seu desenvolvimento. Um

dos educadores narra que

Na Casa, a experiência com os educandos me tornou mais humano. Aquilo que nos transcende, nos leva para além do nosso lugar. A disciplina de Mestrado em Educação Pluralidade Cultural ajudou sobremaneira na minha formação acadêmica e prática (EMS2, 2021).

A experiência no trabalho socioeducativo foi considerada como das mais significativas no contexto de vida intelectual e profissional dos educadores. O crescimento individual que contribui para o convívio coletivo e a valorização do ser, conforme evidencia a fala do EMS1: “Na minha vida profissional tive um encontro com a socioeducação, onde tenho vivido experiências significativas, onde lido com adolescentes que não conheciam gestos de amor e, através do nosso trabalho, percebemos a mudança no rosto desses jovens” (EMS1, 2021).

Nas aproximações entre as experiências e as subjetividades dos educadores e educadoras, observamos que se evidencia aquele aspecto apontado por Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019, p. 605), quando dizem que a pessoa que narra “é ao mesmo tempo personagem-autora-narradora das histórias contadas que produzem conhecimento”. Conforme realizávamos as escutas, os EMS traziam novas ressignificações e, além de realizar a leitura da sua narrativa, acrescentavam verbalmente novas compreensões sobre o seu processo.

Quanto à construção do ser educador, uma das educadoras (EMS4) sinalizou a ausência de registro da profissão, que implica no não reconhecimento social e institucional desse profissional, bem como pondera sobre a ausência inicial de uma formação continuada, de um saber fazer específico para atuar como educador e educadora. No depoimento, essa educadora ainda narra como é sua atividade de educadora de medida de internação:

Eu estou educadora; quando estou algo, tenho que dar o melhor, tenho que me descobrir e me redescobrir em todo momento. Às vezes, posso dar a resposta que não gostaria. Nossa função é criada e não há registro, não há uma receita. Pensei na frase que me escolheu. Eu tenho paixão pelo que faço, encontramos um outro e ele é desconhecido no começo. [...] Nunca achei que estaria nesta realidade. Eu via essa realidade na TV, mas estava lá. Quando cheguei aqui, evitava usar o prontuário para não desencantar, para não desapaixonar, pois estamos para dar apoio e compreender o adolescente. Por mais que seja difícil, o brilho existe, mas são meus olhos que têm que mostrar a luminosidade que ali está (EMS4, 2021).

A narrativa aponta para a construção da profissão no processo constante de reconstrução indicando o caráter dinâmico da profissionalidade. A educadora se encontra diante de uma realidade que antes era “distante”, e passa a constituir a sua prática. Outra educadora (EMS5) complementa esse pensamento quando diz que “desconstruímos estereótipos e conseguimos construir um trabalho. Trabalho que se desenvolve com qualidade”. Essa narrativa se refere a uma prática anterior de estigmatização dos educandos, tanto pelos processos midiáticos, ou quando os educadores baseavam seu fazer diário a partir da consulta de um prontuário. Esse

movimento levava a uma estigmatização dos adolescentes quanto ao ato infracional, uma vez que os processos jurídicos constavam nesses documentos.

A escuta do educando foi se tornando mais importante nesse processo. E é nesse sentido que corroboramos Freire (2005, p. 113) quando diz que “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Somente aqueles que escutam aprendem a “falar com eles”. Nos afastamos da prática dos prontuários para nos aproximarmos à prática da escuta.

A constituição do ser educador e educadora de medida foi sendo construída com muitas angústias, contradições e sentimentos de impotência sobre esse fazer. E isso interferiu diretamente no reconhecimento de si como educadores e educadoras de medida na socioeducação. Um exemplo de equívocos foi relatado por um dos educadores quando diz que “me imaginava professor e não educador, e passei a ensinar algumas coisas para os adolescentes” (EMS7, 2021), transferindo uma prática conhecida, a de sala de aula, a de ser professor, para responder a uma situação que não conseguia dar respostas. Somam-se a essa questão, outras, como o distanciamento entre os EMS e socioeducadores, ou ainda educadores de medida e a equipe técnica da instituição, como verbaliza a educadora EMS4:

Cada educador de medida sabe o significado da sua existência dentro da socioeducação. Escutar o que cada educador tem a dizer de acordo com as suas experiências e expectativas é alimentar-se de si, nutrindo-se com o outro. Nos completamos todos os dias, a cada instante (EMS4, 2021).

Desse modo, a luta pela afirmação da identidade e do movimento coletivo para a sua construção esteve presente no processo dos EMS, quando se confirma a importância da escuta do outro EMS e das suas experiências. Nessa primeira unidade, a busca pelas experiências significativas no campo intelectual e profissional reviveu-se nos EMS, as primeiras vivências com a socioeducação. Podemos caracterizar esses primeiros momentos como constituidores da sua profissionalidade.

[...] encontrei um ambiente de pessoas sofridas, insatisfeitas e que acreditavam que os novos profissionais [educadores de medida] estavam ali para vigiá-los... percebi que o vínculo não seria construído só com os adolescentes, mas com os demais funcionários, desconstruir mitos. A prática começou desconstruindo resistências, somar e não dividir. Parecia ser que todos precisavam de atenção, de cuidados. Os cuidadores estavam muito fragilizados (EMS2, 2021).

Essa situação relatada pelo educador interfere no fazer pedagógico, e na constituição da profissionalidade do EMS. Outras questões também foram delineadas na chegada dos educadores e educadoras: as relações profissionais. O grupo apontou que os profissionais que ali já se encontravam não tinham um bom vínculo ou olhar positivo sobre a presença dos educadores e educadoras de medida. Transparecia um ambiente de pessoas com grande

insatisfação, que viam aqueles que chegavam na instituição como um grupo que estava ali com a função de vigiar e denunciar as suas práticas. E, dessa percepção, concluiu-se que a construção do vínculo não se daria apenas com os educandos, mas também com os outros profissionais, na desconstrução de resistências, pois todos ali precisavam de atenção e de cuidados.

Outrossim, os EMS referiram-se ao distanciamento da equipe técnica, formada pela assistência social e psicologia, que, no início, foi uma relação marcada por tensionamentos, por atividades que, por vezes, eram atribuídas e cobradas como se fossem profissionais subordinados à equipe. Por meio dessa reflexão é possível ter esta percepção: “Nesse não saber o que fazer, começamos a fazer tudo. Foram atribuídas coisas que não eram nossas. E, para gente, sem formação para saber o que fazer, fomos fazendo: coisas de líder de alojamento, coisas de socioeducador” (EMS2, 2021). Nesse processo, os EMS buscaram emergir a autonomia do seu trabalho somando sua atividade à equipe, e não subjugando-se.

Essas vivências se conectam sempre ao acolhimento e troca com outros educadores e educadoras. Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019, p. 605) esclarecem que na pesquisa-formação é possível pensar numa personificação do eu, “trata-se da construção de um sujeito coletivo, com experiências e pensamentos semelhantes, reconhecendo o grupo como uma unidade”; percebemos a personificação do *eu educador* e do *eu educadora* no contexto da socioeducação, quando, por exemplo, na fala dos EMS, como: “os educadores completam um ao outro” (EMS2, 2021), ou “eu aprendi socioeducação com cada educador me ensinando de modo particular. E cada um me ensinou de maneira diferente” (EMS7, 2021), bem como: “não tive a oportunidade de uma formação quando cheguei aqui, peguei um pouquinho de cada um” (EMS8, 2021), ou ainda: “eu colhi um pouco de cada um de vocês na minha mudança profissional” (EMS5, 2021).

Fica evidente que o fazer do grupo é amalgamado na experiência do outro, colocando o *outro educador* como ponto de partida de sua prática. Isso se observa quando se discute sobre o desenvolvimento, o crescimento, o aprendizado, as particularidades, o fazer diferente e, ao mesmo tempo, com semelhanças do *aperfeiçoar* que um educador foi oferecendo ao outro, caracterizando a incompletude. A prática da formação nessa configuração não prescritiva permite a reflexão e a compreensão da sua prática como vemos no depoimento a seguir:

Analisar a nossa prática fortalece a nossa função, nos fortalecemos juntos para dizer não. A gente concordava e discordava para chegar ao nosso fazer. Temos que nos alinhar nessa caminhada. Nos fortalecemos em nossa prática que é paixão, amor, florescer. Passei por várias crises por não saber o que fazer. Ver o trabalho de outros colegas já dava gás. Mas tinha momentos que eu não sabia o que fazer. Um artista que precisava criar e não vinha nada, não vinha nada, não vinha nada, nada [*emoção e choro*]. Eu me perguntava ‘será que chegou a minha hora?’. Fiz uma análise, agora, da minha prática (EMS2, 2021).

Podemos representar esse momento de análise da prática com uma narrativa trazida pela EMS4, que discute a socioeducação como experiência profissional significativa em sua vida, a vivência de um trabalho realizado em equipe que envolvia também outros profissionais, como a assistente social, a psicóloga, a coordenadora de espaço e os socioeducadores, junto às famílias, como momento gratificante e significativo, marcado pela relação de respeito, acolhimento e descontração entre as famílias, adolescentes e equipe.

A socioeducação só se faz em conjunto, em comunhão, em equipe. O educador e educadora se fortalecem num fazer educativo quando todas as dimensões do atendimento do educando estiverem alinhadas. A experiência socioeducativa predomina em todos os critérios como significativa, e, para cada educador e educadora, de maneira diferente, como explicita um dos educadores: “A socioeducação me fez enxergar a outra realidade da vida no meu contexto de vida intelectual e profissional [...] vejo a vida de uma outra forma depois que passei a trabalhar com a socioeducação” (EMS6, 2021). Assim, observamos como cada experiência marca as subjetividades; esta, por sua vez, retorna às novas experiências como práxis. Em Freire (2018), a práxis está implícita no trabalhador social quando o educador problematiza a realidade dos educandos, num processo de desmitificação e transformação para uma conscientização crítica da realidade, portanto, das próprias condições opressoras.

O aprofundamento reflexivo sobre a socioeducação se deu a partir da percepção que os educadores tinham sobre os educandos – os adolescentes em privação de liberdade. Utilizamos a dinâmica da discussão mediada por uma questão reflexiva como forma de estimular a reflexão crítica e de encontro de solução da questão. Colocamos no Powerpoint a questão: “Quem são, onde estão e de onde vêm os sujeitos que atendemos?”, trazendo os dados da DPBA (2020) sobre escolaridade, cor, núcleo familiar e ato infracional, que se encontram na discussão teórica desta pesquisa. As reflexões de Castell (1997) sobre o processo de marginalização, e a compreensão sobre as instituições totais a partir de Goffman (2015), serviram de elementos teóricos desta reflexão e de posicionamento dos educadores sobre a realidade da socioeducação.

Para Freire (2018), a compreensão de uma realidade permite levantar hipóteses sobre ela e os desafios que ela oferece em busca de soluções, tornando possível transformá-la, e transformar o seu eu. Nessa dinâmica, aproveitamos questões do encontro anterior, relativas aos atos infracionais dos adolescentes e às influências sociais da mídia na opinião popular, que levam aos discursos que “bandido bom é bandido morto”, ou “olho por olho, dente por dente”. Ao apresentarmos os dados da Defensoria Pública sobre os educandos que cumprem medida, fomos retornando sempre aos dias anteriores às discussões e às relações com a atualidade. Os processos de marginalização e a dinâmica das instituições totais que afetam não só a vida dos

educandos, mas também a vida dos profissionais que ali atuam.

Embora Goffman tenha baseado a sua análise com o foco nos internos e não nos dirigentes das instituições totais, compreendemos a influência que esse tipo de instituição tem sobre os sujeitos, não apenas sobre aqueles que estão internados e que passam pelo processo de “admissão”: sua história de vida, fotografias, avaliação médica, enumeração e retenção dos materiais pessoais, corte de cabelo, uso de fardamento específico.

Desde a nossa entrada para a realização do trabalho, ainda que de uma forma diferenciada, somos avaliados, em nossa “admissão”, com histórias de vida verificadas por antecedentes criminais, fotografia para registro e uso de crachá, avaliação médica, revista diária para adentrar o local de trabalho e restrições na entrada de materiais, por medidas de segurança. E, ao longo da jornada de trabalho, que, no caso dos educadores e educadoras, corresponde a seis horas diárias e trinta semanais, passamos parte de nossos dias nesse contexto. Recebemos as influências desse espaço na nossa constituição.

Nessa compreensão, abrimos uma grande discussão sobre os adolescentes e suas relações familiares, não apenas adolescentes do contexto de privação, mas, principalmente, aqueles externos a esse contexto, com outras oportunidades e outras vivências. Nessa discussão, foi interessante quando um dos educadores (EMS3) narrou sua experiência de vida, sintetizando desde a infância, passando pela adolescência e demonstrando as dificuldades vivenciadas, a questão da criação monoparental, a ausência da paternidade, os riscos que vivenciou nesse período de desenvolvimento e, depois, o que representou estar como educador de medida e as possibilidades positivas que esse trabalho lhe oportunizou. E, no final, ele expressou sua gratidão ao movimento desta pesquisa, quando diz que,

Nossa formação/estudo está sendo algo mágico, a tutora consegue chegar em alguns pontos da nossa profissão/nosso fazer ao qual faz você refletir e se reconhecer naquele momento. Os diálogos, os desabafos, estão sendo fantásticos, é como se estivéssemos em um processo de emagrecimento, onde primeiro você desincha e depois você vai perdendo peso. Estou me sentindo muito feliz em estar ouvindo e sendo ouvido sem retaliações ou apontamentos, cada um sabe o que passou para estar aqui hoje, quando digo aqui, não me refiro ao trabalho, e sim estar vivo nessa sociedade [...] (EMS3, 2021).

Esse depoimento desencadeou outros e os projetos que têm diante das novas responsabilidades. Foi um momento muito importante, cada participante se voltou à sua história, trazendo outras reflexões. O grupo, naquele momento, sentiu a necessidade de mais integração e aprendizagens sobre eles no contexto da socioeducação. A busca pela experiência do outro, reconhecendo-se e se desconstruindo em preconceitos e se construindo em novas possibilidades.

Aprofundando a discussão sobre “quem são, onde estão e de onde vêm os sujeitos que atendemos?”, questionamos a nossa responsabilidade, compromisso e fazer educativo, como

educadores e educadoras de medida diante desse contexto específico. Para Freire (2008), não é possível que haja o processo de reflexão e ação fora da relação que se estabelece entre homem-realidade, que vai além da esfera dos contatos, constitui-se em relações que implicam a transformação, através das experiências nas relações estabelecidas, onde se desenvolvem sua reflexão e ação.

Ampliamos a nossa consciência de que somos nós os responsáveis pela promoção da cidadania desses adolescentes, em particular, a questão da sua escolarização, pois a primeira sensibilização para o retorno ou continuidade do educando na escola, quando adentra a instituição, realiza-se através dos educadores e educadoras de medida. Por meio desse profissional, no acolhimento ao educando, encaminha-se ao pedagógico para a realização do teste de sondagem e posterior matrícula escolar. E, nesse processo, realiza-se o diálogo sobre a importância da escola para além da construção de um relatório técnico, visto que o educando que adentra a unidade com o histórico de evasão escolar se move, inicialmente, pela construção de um relatório que vai possibilitar a sua saída da privação de liberdade.

A presença dos educadores e educadoras no espaço de convívio realiza a sensibilização diária à participação nos espaços escolares, contribuindo, com os profissionais professores e professoras, para uma nova compreensão da escola. Na experiência, percebemos, conforme narra EMS6 (2021), “agora, são duas coisas que envolve, viu, para ir para escola, é o relatório e a merenda” e pondera a EMS5:

Tem outra questão da educação, um adolescente, sabe, um adolescente que tá há tanto tempo afastado da escola e ele vem para a escola municipal para concluir ou fazer um TAPIII... vai passar pelo processo silábico de alfabetização que não vai ter tanta responsabilidade no Fundamental II que já é responsabilidade da escola estadual... Então, a aproximação, a afetividade da municipal, corta o vínculo quando vem para cá [escola estadual]. Aqui [escola municipal], você tem um professor que está dedicado à sua aprendizagem. Quando passa para o Fundamental II, dez professores que vão te dar a responsabilidade que você nunca teve... Não é comprometimento, é formação! Os professores da escola municipal são capacitados para atender às necessidades da socioeducação, apesar de não ter a qualificação especificada. [...] a capacitação de professores para trabalhar na socioeducação deveria acontecer. A municipal e a estadual deveriam passar pelo mínimo que a pessoa quando entra na FUNDAC (EMS5, 2021).

Observamos, pelo depoimento acima, que os(as) educadores(as) incentivam a escolarização dos adolescentes, trabalham para que eles tenham uma visão positiva da educação e do professorado. Educadores(as) e professores(as) estão em harmonia nesse processo de reintegração social dos adolescentes, assim como outros profissionais da socioeducação. Um dos educadores narrou que, quando o grupo detecta algum processo de aprendizagem entre os adolescentes, por exemplo: observa-se que o adolescente não sabe ler e/ou escrever, os educadores, então, em conjunto com outros profissionais, organizam atividades lúdicas que

possibilitem ou facilitem a aquisição da leitura e escrita, do tipo oficina de cordel, na unidade, que findará em um concurso.

O trabalho do educador é esse contínuo de valorização de inclusão que se desperta antes da liberação propriamente dita dos adolescentes, o educador acredita nessa parceria e que isso faz toda a diferença na vida dos educandos.

Essa sensibilidade deve acontecer em todos os espaços (EMS9), sugere uma educadora diante da afirmativa de que “muitas vezes o adolescente se recusa à escola e à atividade, porque não sabe ler e escrever” (EMS5, 2021); entra, então, o diálogo com o educando para que, antes de promover qualquer ação pedagógica, os educadores e educadoras já conheçam algumas dimensões pedagógicas do educando que está à sua frente para que as atividades sejam adequadas e os constrangimentos, que por ora se apresentem, não favoreçam a recusa, mas que seja possível a interação e a participação escolar.

Esse ponto é bastante ressaltado pelos educadores, por conta de que os adolescentes chegam na instituição com várias questões de defasagem educacional devido aos processos de reprovação e evasão escolar. Esse é um aspecto que explica por que a socioeducação trabalha com a EJA no processo de escolarizar os adolescentes. Os educadores e educadoras fazem críticas ao processo anterior de escolarização desses adolescentes, quando perguntam se os professores se formaram na EJA para fazer um trabalho digno: “fez algum aperfeiçoamento para a EJA? Não tem. E como o menino sai de uma escola municipal para uma estadual se não é nem silábico?” (EMS5, 2021). Essa fragilidade, que incide na não permanência dos educandos na escola, é como Pereira (2016) afirma: a educação para esses sujeitos ainda se configura numa aprovação reprovada.

5.2 RETORNO ÀS EXPERIÊNCIAS PARA AMPLIAR, RESSIGNIFICAR E EMERGIR NOVAS REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA NA SOCIOEDUCAÇÃO

Esta unidade de análise, a partir da concepção de Passeggi (2016), caracteriza-se pelo exercício de tomada de consciência, de reconceitualização daquilo que foi evocado no tema anterior e que agora ultrapassa a evocação para alcançar a reflexão crítica. Esse processo se dá com hesitações, dúvidas e aproximações que vão delineando o movimento de se reinventar (PASSEGGI, 2016). Para iniciarmos esse encontro, realizamos uma dinâmica do barquinho, que consistiu em construir um barquinho de papel ofício, ouvindo a música de fundo “O barquinho”, de João Gilberto. Quem tivesse dificuldade para fazê-lo, poderia solicitar

orientação ao colega; em seguida, cada um falaria sobre o seu sentimento na construção do barco; finalizado, presentearia o colega com o barco.

De início, todos apresentaram dificuldade em construí-lo, dizendo que já haviam aprendido, mas não lembravam, haviam esquecido, e seguiam-se risos. Alguns, não conseguindo, logo tentaram improvisar: com a folha de ofício aberta, fizeram dobras e chamaram de canoa, de iate; outros, tentavam lembrar, e retornaram à infância e às orientações que tiveram, como: “primeiro, um pombo, ou primeiro um chapéu, e daí daria a forma ao barquinho” (EMS3, 2021). Um educador, em alto tom, falou “por favor, gente, quem construir o barco não me deixe à deriva” (EMS6, 2021). Os membros do grupo olhavam para o papel, olhavam uns para os outros em busca da resolução de como construir um barco, e alguns começaram a ficar ansiosos, outros achavam divertida a situação, disseram que a dinâmica era uma pegadinha. Enfim, a primeira colaboradora conseguiu encontrar a dobradura. Em seguida, outro também conseguiu, e assim foram compartilhando o “como fazer” o barco. Desse modo, conseguiram finalizar os seus barcos.

Após todos terminarem, foi realizado o questionamento sobre o que sentiram construindo o seu barco. O sentimento trazido pelo grupo foi de insegurança por não lembrar de como se fazia um barco de papel; as expressões usadas como sinônimos desse sentimento foram que se sentiram *boiando, à deriva, sensação de insegurança absurda*.

Nesse momento, oportunizou-se que eles refletissem sobre algumas unidades experienciais abordadas no item anterior (5.1), como vivências e memórias pessoais anteriores ao ser educador e educadora de medida, formação inicial e continuada, estrutura organizacional do trabalho e a construção do ser educador. Essa dinâmica suscitou sentimento e reflexões sobre esses itens, envolvendo a socioeducação, o trabalho coletivo e o compartilhamento de saberes no ambiente de trabalho, como expressa a educadora:

Eu tentei fazer o barquinho e não consegui, eu precisei de ajuda, eu me senti insegura como se estivesse à deriva, se não chegasse alguém pra me ajudar, eu poderia morrer, se eu tivesse, né, no mar. E, com ajuda, eu consegui construir, com ajuda do colega pescador que chegou, e eu consegui me salvar e construir meu barquinho. Isso mostra que a gente tá sempre precisando um do outro, né? Que o trabalho é coletivo, não é individual, que a gente não vai andar sozinho, seja aqui, seja no mar, seja em qualquer lugar, que a gente vai precisar um do outro. O trabalho ele é realmente coletivo. A gente não faz nada só! (EMS1, 2021).

O processo de reflexão a partir dessa dinâmica de grupo também trouxe uma relação com o “não saber o que fazer”, sobre o início como educador, sobre a socioeducação e sobre a atividade de trabalho evocada na primeira unidade quando do ingresso dos EMS na socioeducação. Essa compreensão direciona ao pensamento da imprescindibilidade do trabalho coletivo dos educadores e educadoras de medida. Esse processo reflexivo corrobora o

pensamento de Freire (2018), em que a busca do “ser mais” não se dá de maneira individual, ela é feita com os outros, com outras consciências. Assim que se implica o exposto pela EMS, que precisamos uns dos outros, “que não se anda sozinho”, e, na socioeducação, o trabalho é coletivo.

Responder ao questionamento sobre o sentimento em construir o barco levou para além daquela tarefa, permitiu, a partir dali, a compreensão da importância do outro em qualquer espaço; dos diferentes saberes que cada qual carrega; a compreensão que o trabalho coletivo fortalece um grupo, o sentimento de segurança e a construção positiva de uma identidade.

Após expressado o sentimento na construção do barco, em seguida, solicitou-se que cada colaborador presentearse outro colaborador com o seu barquinho. Cada qual se levantou, dirigiu-se ao outro, com risos, com burburinhos, até que todos tivessem trocado os barcos. Ao se sentarem, perceberam que um dos participantes não havia recebido um barquinho e nem entregue o seu barco. E daí iniciaram uma contagem para entender onde haviam “falhado” na lógica. Se A entregou a B, B a C, C a D, D a F, F a G, G... alguma coisa estava errada, e realizaram o mesmo procedimento novamente e não encontravam a lógica em uma pessoa não ter trocado o barco.

O grupo se agitou, os participantes começaram a falar ao mesmo tempo, questionar, achar a situação engraçada, muitos risos, e a refazer o pensamento. Alguém concluiu que não se tratava de lógica matemática, mas que o barco poderia ter sido dado por preferência à pessoa e, portanto, não seguiu uma lógica exata, assim percebemos as subjetividades nas relações.

Começaram a buscar alternativas de como resolver o que foi considerado impasse, alguns começaram a sentir calor. E, em dado momento, alguém responsabilizou o que estava sem barco por não ter se movimentado, por ter ficado parado, estático, e este se defendeu: “eu dei, sim, eu dei... mas ele tinha recebido e ia ficar com dois, aí eu disse: ‘me dê de volta [risos]’”, relatando que havia tentado entregar a dois outros colegas, mas que já haviam recebido. Enfim, decidiram todos tomar de volta seus barcos e reiniciaram as trocas: todos presentearam e foram presenteados: “agora não tem problema, todo mundo tá incluso [...] deu certo porque a gente organizou” (EMS5, 2021).

Continuamos a discussão a partir dos itens: vivências e memórias, formação e construção do ser educador, a partir da questão: qual foi o primeiro sentimento que vocês sentiram quando chegaram na instituição? “Insegurança”, responderam. A partir de qual momento vocês se sentiram seguros com seus barcos? “Quando construímos”, responderam. Ao adentrarmos a instituição, não sabíamos como fazer um barco, como ser educadores e educadoras, não conhecíamos a socioeducação. E fomos nos construindo, fomos nos moldando,

e fomos nos ajudando, assim como fizemos com o barco. E continuamos nos construindo. Nos sentimos inseguros no começo, mas com muita vontade de construção. O momento mais “seguro” foi quando construímos o barco, ou seja, construímos uma prática. Formamo-nos em encontros e desencontros, como um barco que ainda não estava pronto, e “improvisamos” algo, naquele momento, que nos permitisse “boiar”, como expressaram os educadores, sentíamos medo de nos afogar.

As práticas e as trocas, a relação com o outro, fortaleceram o grupo, a organização e, a partir do sentimento de confiança, com o barco já pronto, fomos moldando a nossa identidade. Assim, utilizamos a nossa criatividade, “quando consegui fazer o barco, fui dando detalhes” (EMS4, 2021): continuamos, enquanto educadores, nos formando. O “molde” constante diante do permanente processo educativo nos direciona mais uma vez, e ratificamos, ao inacabamento, que Freire (2018) discute: somos inacabados, a educação somente se torna possível porque nos sabemos inacabados e isso implica uma constante busca.

Discutimos a relação com o outro, pois, apesar do grupo compreender que a situação só estava bem e “resolvida” quando todos tinham recebido o barco, houve a responsabilização de um EMS. O que nos levou a questionar: o que podemos fazer para ajudar aquele outro que achamos que está fora, para que todos estejamos no processo? A dinâmica contribuiu com o processo de reflexividade sobre a construção coletiva, a importância da experiência do outro, sobre os processos criativos no constante desenvolvimento; por isso, ao fazer o barco, continuar pensando em detalhes, em formar novos moldes. A reflexividade, de acordo com Passeggi (2011, p. 152), é central nessa unidade.

Inserimos no debate outra questão: o que as experiências que marcaram a minha vida fizeram comigo? Solicitamos que escrevessem sobre isso e depois lessem para que todos pudessem ouvir. Eles realizaram a leitura falando do amadurecimento profissional, a construção de novos valores sociais e emocionais, a consciência de seres incompletos no desenvolvimento das suas atividades de trabalho, como explicita um depoimento:

Essas experiências me fizeram amadurecer, perder o medo de muitas coisas, de conhecer pessoas incríveis [...]. Atualmente, continuo como Educador de MSE e venho aprendendo até hoje, tanto com o público que trabalho, bem como com meus colegas de trabalho que dividimos experiências. Vivemos num mundo plural, pois a sociedade é dinâmica (EMS7, 2021).

Observamos que as experiências são colocadas como construção do ser, é a compreensão do que foi vivido como compreensão de si mesmo. E, como nos coloca Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 373), que o ato de reescrever o vivido é um ato primordial para o processo formativo do sujeito, pois “escrever e interpretar o que foi significativo para

determinar modos de ser, seja como aluno, seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras”.

Essa reflexão agrega as diversas dimensões do ser, seja o social, o pessoal, o formativo e o profissional, como transparece no depoimento de vários educadores, por exemplo, na afirmação do educador abaixo:

As experiências que marcaram a minha vida foram significativas, pois me trouxeram à realidade desconhecida por orientação dos meus pais, ou seja, ausência de informações que eram necessárias para a minha formação, a importância do estudo, do conhecimento para o que sou hoje, e com isso não desisti, fui em busca e estudei, insisti em mim mesma, fui além do que acreditava que era, chegar a uma universidade e cheguei (EMS8, 2021).

Nesse sentido, têm razão Passeggi e Silva (2010, p. 120), quando afirmam que “o sujeito sofre as ações do meio no seu processo de socialização, inserção social, filiação a um grupo etc., mas ele deve se tornar ao mesmo tempo, agente da ação capaz de intervir em seu meio para modificá-lo”. Esse pensamento reafirma o não determinismo nas relações e reforça o que é defendido pelas autoras, que somos agentes e pacientes das interações sociais. Evidenciamos como o contexto influencia nas nossas possibilidades de escolhas.

Para Passeggi e Oliveira (2019), essa unidade promove um renascimento pela reflexão, é refletir as memórias evocadas, conforme percebemos na narrativa da EMS1 (2021), quando diz que: “essas experiências que marcaram a minha vida fizeram com que eu me tornasse uma pessoa crítica, reflexiva, autônoma, com opiniões críticas e contextualizadas, resgatando valores esquecidos e construindo novamente importantes valores sociais”.

Esse momento contribui para pensar sobre aquilo que já fazem, já realizam, e ultrapassem esse fazer através da reflexão crítica, através da busca teórica, de revisão de atitudes e de valores. Nesse ponto, segundo Passeggi (2016), as narrativas contribuem para a reconceitualização do sujeito, bem como para a superação da visão ingênua de si mesmo e, assim, alcança uma concepção crítica sobre si e seu entorno, como observamos no depoimento:

Estes encontros têm nos levado à reflexão de um tema que já trabalhamos, abrindo um espaço para que os educadores falem da socioeducação sob diferentes olhares, contribuindo para o desenvolvimento da expressão verbal e da fala coletiva, nos dando a oportunidade de compartilhar momentos e situações de alegrias e tristezas, desejos e frustrações, seriedade e agitação, encontros e desencontros. Diante de todos os desafios (sociais, econômicos e políticos) vivenciados pelos educadores de medida. As atividades desenvolvidas serviram de reflexão e orientação para os educadores no decorrer do nosso atuar com o grupo, discussão, participação e integração nas práticas pedagógicas (EMS1, 2021).

A cada encontro foi perceptível o aprofundamento das vivências dos educadores e educadoras, seja trazendo aspectos da infância, da família, do trabalho, da profissão, nas construções que tornaram o ser de cada um, e na espontaneidade com a qual cada um foi se

sentindo mais à vontade em se colocar.

E, complementando a dinâmica anterior, para aprofundar as questões sobre o atendimento socioeducativo, o cuidado com o adolescente, o aprendizado dos adolescentes e a formação e trabalho do educador, iniciamos com a dinâmica da leitura reflexiva do texto “A arte de produzir fome”, de Rubem Alves, abrindo assim uma discussão que colocou os EMS no centro da sua prática com os educandos.

Após a leitura do texto de Rubem Alves, discorremos sobre outro texto, em forma de carta, de um dos adolescentes da instituição, que escrevera para um dos educadores narrando sobre questões que estava vivenciando no seu cotidiano institucional e familiar e que impactavam as suas relações sociais, afetivas e escolares. A reflexão que solicitamos foi que, a partir desses dois textos, os educadores refletissem como sua atividade de trabalho era impactada diante dos desafios sociais impostos aos adolescentes.

Os educadores sinalizaram que uma das questões que mais impactam o seu fazer é a questão do vício e do tráfico de drogas presente na vida dos adolescentes, isso, ao mesmo tempo, estimula uma prática de amorosidade para com esses educandos.

Os educadores entendem que se não fizerem nada para frear essa situação, muitos adolescentes vão continuar seu crescimento na chamada “escada do tráfico” quando saírem da instituição. Os educadores tentam projetar novos caminhos, não dando *a faca e o queijo*, como citado no texto de Rubem Alves, mas fazendo com que os educandos sintam a fome pela mudança. Quando eles sentem esse tipo fome, correm atrás daquilo que desejam, de novos sonhos, e de novas possibilidades.

A reflexão dos EMS a partir dos dois textos evidenciou a responsabilidade deles no processo de busca de dias melhores pelos adolescentes. Um dos participantes disse que o “educador é o referencial em tudo, por exemplo, referência na parte pedagógica, profissionalizante, para o vínculo de família. Ele é para o socioeducando uma referência” (EMS5, 2021). Os educadores e educadoras acreditam que sem o olhar sensível, de amorosidade, esses profissionais podem fazer um movimento contrário, e não é isso que eles querem, como evidencia o depoimento:

Dizer ao adolescente que ele não merece o queijo. Frustrá-lo... muitas vezes não é só porque ele não quis tentar, ele ouve tanto aquilo, ‘por que você merece? Você não merece, você não é digno disso, você não faz por onde’. E desde criança você ouvindo isso. Então, como é que você vai lutar? Qual vai ser a arma que você vai usar para mudar aquilo... soluções existem, mas até chegar a um meio para encontrar no caminho alguém que diz: você merece o queijo! você não teve o queijo, mas tem que ter! (EMS4, 2021).

A privação de liberdade, a socioeducação, o encontro com educadores e educadoras,

considerando, nesse contexto, todos aqueles e aquelas envolvidos no socioeducativo, contraditoriamente se apresenta como esse caminho. E não se tratam de méritos, mas dos direitos dispostos no ECA: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária e à escola. Os adolescentes são, muitas vezes, privados de um desses direitos em seus percursos de vida, como, por exemplo, o não acesso a uma escolarização de qualidade, as péssimas condições sociais de moradia, descontinuidade de alimentação básica etc. É diante desse quadro que emergem, de forma salutar, o ser educador e o ser educadora.

Nós somos instrumentos na construção do protagonismo destes jovens. Instrumentos precisam ser firmes, mesmo com toda a fragilidade que nós temos, certo? E entendermos que esse protagonismo não é papel principal de novela, é muito mais que isso. É firmeza, é direcionamento, é perceber que existem outras possibilidades na vida: de ser um indivíduo, de ser um ser ético de uma maneira diferente da que trouxe eles para cá, independente das razões. Possibilidades de, com a gente, eles construir um outro lado (EMS2, 2021).

O trabalho dos educadores e educadoras de medida vem se desenvolvendo em meio à pandemia de maneira intensificada diante das *ausências*: da escola, da restrição presencial da família, das atividades pedagógicas externas, redução das atividades profissionalizantes etc. Essas ausências são suprimidas na medida do possível pelos educadores e educadoras, lidando com as ansiedades dos educandos, por meio do planejamento e execução das atividades sociais e pedagógicas.

Os processos educativos realizados pelos educadores e educadoras nas Cases se afastam dos modelos didáticos escolares, mesmo porque não trabalham com a escolarização dos adolescentes, mas com a sua reintegração social por meio de atividades educativas outras. Partimos de um tema anual, por exemplo, como foi no ano de 2021: “novos caminhos na socioeducação”. Esse tema geral se desdobrou em temáticas quadrimestrais, com uma diversidade de subtemas, conforme identificação das necessidades de cada espaço. Entre algumas temáticas está a questão do racismo, intolerância religiosa, respeito à mulher e a cultura da paz como superação de realidades sociais perversas. Sobre essa questão, Barboza (2020, p. 131) afirma que

As práticas desenvolvidas pelos educadores e educadoras estão estreitamente ligadas a uma postura inclusiva, reflexiva, de compreensão da realidade, de construção de novas formas de pensar a vida, e de ampliação de conhecimentos, que estão ligados principalmente à condição e situação de vida de cada adolescente privado de liberdade.

O planejamento é concretizado a partir dos diversos grupos de trabalhos com os adolescentes, seja nos espaços de leitura, sala de vídeo, sala de informática e nas salas de aula da escola. O diálogo e a escuta individualizada são concretizados nessas atividades.

É nesse sentido que os EMS são profissionais que acolhem os educandos e que contribuem nos aspectos educativos e sociais da caminhada desses sujeitos para que possam construir e alargar os seus caminhos; enquanto os educadores e educadoras alargam e constroem as suas práticas pedagógicas. Acolher é compreendê-los nos desafios que trazem, descobri-los e fazê-los descobrir também a sua potencialidade. É se aproximar, fazer parte da vida desse educando. É ter uma visão crítica e reflexiva para criar oportunidades em despertar em cada educando o seu processo crítico.

5.3 APROFUNDANDO A COMPREENSÃO DE SI E DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA NA SOCIOEDUCAÇÃO

Essa unidade se caracteriza pelo aprofundamento da compreensão de si como educadores e educadoras da socioeducação, que refletem sobre a sua prática e constituição da sua profissionalidade. As discussões, as dinâmicas, os slides, a organização, o dispositivo de pesquisa, todos os elementos semióticos empregados nos encontros buscaram “garantir um melhor acolhimento e acompanhamento dos processos de biografização, que passam de mera evocação à conscientização” (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 604).

Nessa unidade, optamos por trabalhar com a música *Asa Branca*, dos autores Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, como dinâmica de reflexão, tendo como referencial de aprofundamento a concepção de sujeito, de formação e de educação em Paulo Freire, a partir de alguns pensamentos desse teórico.

A dinâmica se constituiu da seguinte forma: distribuímos folhas de papel ofício com escritos sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire para que cada educador realizasse a leitura e trouxesse à discussão a sua compreensão, depois de ouvir a música *Asa Branca*, que seria o dispositivo de ampliação reflexiva. Após ouvirem a música, foram introduzidas reflexões sobre o contexto do qual o cantor fala, as questões sociais, econômicas, de trabalho, culturais, como, por exemplo, a cultura nordestina, a seca, a falta de condições sociais do povo, o processo migratório etc. Todos iam participando e, ao mesmo tempo, trazendo o pensamento de Paulo Freire para pensar a realidade do país em termos de educação e sociedade.

As frases do pensamento de Paulo Freire utilizadas foram: a) *não há saber mais, não há saber menos, há saberes diferentes*; b) *ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática*; c) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a*

sua própria produção ou a sua construção; d) ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, sempre aprendemos.

Pontua-se que, antes da análise mais crítica da relação educação, sociedade, cotidiano, os educadores e educadoras rememoraram lembranças familiares, culturais, por exemplo, a importância das festas juninas, a dança, o forró, o arraial, a quadrilha junina; criou-se um momento de descontração e risos, assim como de emoção. Foi externalizado o lamento diante da pandemia, por conta da covid-19, e a suspensão desse evento cultural de importância para o Nordeste.

Retornando à dinâmica, esta transcorreu com riqueza de reflexões, mobilizando narrativas de construção da educação na infância e adolescência. Iniciamos com a contextualização da história de vida do educador nordestino, sua família, as condições em que nasceu, as mudanças ocorridas pela perda paterna, a sua formação, e a experiência com a educação de adultos. A partir do pensamento em que dizia Paulo Freire: “não há saber mais, não há saber menos, há saberes diferentes”, uma das educadoras deu um depoimento de como passou a entender essa frase:

Uma vez participei de uma dinâmica e a professora perguntou quem sabia fazer bolo de chocolate, aí todo mundo disse que sabia, aí ela: ‘como é o seu, A?’, ‘Como é o seu, B? Como é o seu, C?’. E daí, partiu para colocar a gente para refletir que o resultado seria o mesmo, mas com técnicas diferentes, formas e ingredientes diferentes. Aí, a galera: ‘ah, mas todo mundo usa o forno, mas todo mundo usa leite’. Aí eu: ‘não, eu não uso leite’, e assim, com coisas simples que a gente faz, a gente já alcança um resultado e que às vezes não é compreendido pelo outro. Eu escolhi essa frase porque lembrei dessa dinâmica... Aqui, com os meninos, eu nunca tinha pego na minha vida esse origami, não sabia nem pra que lado vai, até hoje eu não compreendi como é que costura, sabe, e assim... quando eu chego pra os meninos e faço uma caixa, quando eu pego qualquer papel que estou conversando com eles, que eu faço uma caixa, eles fazem, ‘pô, educadora, qual foi aí? Me ensina aí’. Quer dizer, que uma coisa que para mim é tão prático, que eu faço, cortando papel, para ele é uma coisa extraordinária, como o origami é para mim! Eu penso isso, dentro desse mundo da educação, eu aprendi tantas coisas com os meninos (EMS5, 2021).

Adentramos, assim, a importância dada ao saber, através da discussão levantada pela primeira frase de Freire, compreendendo que cada um traz um saber; o adolescente com o qual lidamos também tem o seu saber, e esse saber precisa ser respeitado “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2005, p. 64). Dito isso, enfatizamos, conforme Freire, o saber como uma busca que se dá permanentemente, que se trata de uma superação constante e que não pode ser visto como uma doação de um para o outro, como se dá na educação bancária.

Os adolescentes possuem uma linguagem própria, tanto aquela construída na adolescência, na relação com os pares, quanto outras, por representações de um “lugar”; aqui,

referimo-nos à condição e lugar da *infracionalidade*. Nós, educadores e educadoras, no processo de escuta, algumas vezes buscamos o caminho de aproximação, com muita sutileza. Assim, às vezes nos deparamos com um “castele aí, educadora” e logo estamos, “tô castelando”, compreendendo que esse é um chamado que eles nos fazem para a reflexão, é uma abertura ao diálogo.

E, a partir dali, realizamos o encontro que possibilita os dois modos de diálogo. Então, em dado momento, temos outra circunstância quando o adolescente conta para a educadora que a mãe, na ligação, disse que ele está falando bonito, e que ele respondeu ter aprendido com a educadora (EMS9, 2021). Assim, a socioeducação é diretiva e possibilita a diversificação nas formas de estar social e de desenvolvimento pessoal e social.

O depoimento do educador EMS3 é bastante interessante quando diz que “a primeira vez que eu escutei essa frase de Paulo Freire, eu saí maluco, de verdade, sério mesmo, quando eu estava na faculdade ainda [...] eu disse pra mim mesmo que quem sabe, sabe, quem não sabe, não sabe, e acabou, o meu pensamento era esse”. E continuou expondo ao grupo sobre um livro de Platão e tirou a seguinte frase: “quem está em cima, vai querer estar sempre em cima, não vai querer vir para baixo, enquanto ele puder te deixar embaixo, não pense que ele vai querer que você suba, não, porque para ele estar lá em cima ele precisa que você esteja lá embaixo, porque se você subir, ou você pode ficar igual a ele, ou ele pode cair”.

Relacionando com a frase de Paulo Freire, o EMS relata que esse pensamento tem muita importância no seu trabalho de educador de medida, pois percebe que os adolescentes realizam comparações do tipo: “ele não sabe nada”, “corre morto”, referindo-se àqueles que não correspondem ou não respondem às suas expectativas e/ou demandas. O educador enfatiza as formas diferentes, de acordo com os saberes, de realizar as atividades, trata-se de saberes diferentes, podemos saber as mesmas coisas e realizarmos de maneiras diferentes.

Esse diálogo foi aprofundado quando os educadores falaram sobre a equipe de segurança da Unidade e, ao questionamento sobre uma divisão que, às vezes, apresenta-se fissurada nas atitudes da segurança e nas atitudes pedagógicas, quando deveriam ser convergentes. No papel da segurança na socioeducação e o papel do setor pedagógico, “rema-se contra a maré para pegar o fluxo do barco”, disse um dos educadores (EMS3, 2021).

Lembrando que o eixo “segurança”, disposto no Sinase, compõe os Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, e apresenta nos seus primeiros pontos

- 1) estruturar e organizar as ações do cotidiano socioeducativo e investir nas medidas de prevenção das situações-limite (brigas, quebradeiras, motins, fugas, invasões, incêndios, agressões e outras ocorrências deste tipo) compõe o conjunto de ações fundamentais do núcleo de intervenção estratégica de segurança preventiva; 2) assegurar que a organização espacial, funcional e a estrutura física das Unidades de

atendimento socioeducativo – orientadas pelo projeto pedagógico – favoreçam a convivência entre os profissionais e os adolescentes em um ambiente tranquilo e produtivo onde as situações críticas tenham chances reduzidas de eclosão e proliferação (SINASE, 2006).

A compreensão da segurança na socioeducação se confunde com os aspectos de opressão e repressão que se vivencia socialmente no nosso cotidiano. A segurança socioeducativa deve investir no caráter preventivo, favorecendo relações e convivências que reduzam as possibilidades de situações críticas como brigas e agressões. Deve ser orientada por atitudes pedagógicas e, desse modo, converge-se a um processo educativo e de construção de novas relações e novas respostas às situações, diferentes daquelas vivenciadas no contexto dos adolescentes e jovens adultos, antes da internação.

A frase: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58), suscitou algumas reflexões quanto à evolução da profissionalidade do educador, que se inicia por uma necessidade de sobrevivência, sem muito ânimo, ou sensibilidade, ou vocação para trabalho com os adolescentes, mas que a prática coletiva, a busca pelo conhecimento e o didatismo profissional possibilitaram uma consciência crítica e de amorosidade para com a socioeducação, porque aprendem a ser educadores na prática.

Tem razão Costa (2001, p. 10) quando diz que o educador quando adquire um aprendizado prático “nunca será apenas um educador. Será sempre um educador-educando. Alguém disposto sempre a agir como um aluno incansável e como um professor incansável dos seus educandos”. O saber de um educador completa o saber profissional do outro, como sinalizam dois depoimentos, por exemplo: “eu aqui tenho aprendido tanto, mas tanto, porque para mim ouvir essas coisas é tão enriquecedor” (EMS8, 2021), “o conhecimento é muito gostoso” (EMS1, 2021).

A frase: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 22) aprofundou a questão anterior sobre a prática de trabalho, como se processa, que elementos pedagógicos estão presentes, como a valorização do saber dos adolescentes, a criatividade didática, a relação educador e educandos. O depoimento abaixo evidencia essas questões:

quando a gente ensina, aprende também, aprende com nosso aluno, aprende com nosso colega, aprende com todo mundo... O estudo fica chato, intransigente, quando você quer trabalhar fora da realidade do indivíduo. Quando trabalhava na EJA era assim, trazia a realidade, um vendia picolé, outro era faxineiro, outro era motorista, outro era cobrador, então a gente lia muito Paulo Freire... temos que ter a preocupação de formar cidadãos reflexivos, que possa dialogar, reivindicar seus direitos... aquele conhecimento eu ia levar pra sala de aula, mas primeiro eu ia rever meus conceitos.

Aqui eu aprendi muito com os meninos... a gente aprende o tempo todo com o outro (EMS1, 2021).

Os educadores têm conhecimentos pedagógicos e aplicam no cotidiano com os adolescentes, a questão da conscientização está presente nos discursos, a necessidade de mudança da vida dos meninos oportunizada pela educação prática na instituição é muito presente nas falas. E são próximas daqueles conceitos de conscientização e mudança presentes em Paulo Freire, que fundamentam a prática pedagógica socioeducativa. Para o autor,

A conscientização não consiste num 'estar diante da realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato 'ação-reflexão'. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (FREIRE, 2016, p. 56).

Essa frase de Paulo Freire trouxe à tona outras questões sobre a prática pedagógica escolar e a dos educadores no interior da Case; por exemplo, nos depoimentos era recorrente a questão sobre a desmotivação dos adolescentes em frequentar a escola. E que os educadores e educadoras atuavam na linha de frente para estimular esses educandos a se interessarem pela escola. Foi lembrado que havia um incentivo para que as professoras das escolas visitassem os espaços de convívio da Case quando os educandos faltavam às aulas, principalmente se estes apresentassem alguma questão de saúde. São os educadores e educadoras que se manifestam primeiramente, para saber o porquê da ausência, para a sensibilização para que continuem na escola.

Muitos profissionais que atuam na Unidade, nas escolas ou outros setores, não conhecem os espaços de convívio dos educandos, nunca entraram num "alojamento". Os educadores não aprofundaram criticamente essa questão por não compreenderem se as questões administrativas e de gestão da escola interferem nesse posicionamento, ou de compreensão do fazer dos professores. Os educadores e educadoras de medida denunciam que, como forma de obrigar os educandos a permanecerem nas aulas, os educadores já foram convocados para entrar na sala de aula como forma de assegurar a permanência dos adolescentes na sala, mas compreendem que isso afronta a autonomia dos professores e professoras, bem como se distancia da sua função laboral.

A frase: "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo [...]. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso sempre aprendemos" (FREIRE, 1989, s/p), revelou que os educadores estão preparados para ouvir críticas sobre sua prática e aprender com essas críticas e com o outro, ainda que isso cause algum tipo de crise entre eles, mas que é sanada com a forma de aprender com o outro na amorosidade.

E, em relação aos educandos, ocorre da mesma forma, os adolescentes são orientados

pelos educadores e educadoras de forma que ouvem e respeitam as aprendizagens na Case, pois, dizer para os educandos a verdade sobre o seu processo na medida socioeducativa, mesmo que eles não queiram ouvir, leva a um processo libertador, porque a educação libertadora não omite fatos, não passa a mão pela cabeça, essa educação respeita o educando e instrumentaliza, é humana (FREIRE, 2015).

Os educadores e educadoras de medida compartilham muitos códigos e acordos tácitos de convivência do espaço; junto aos educandos, esses acordos são construídos, não para os educandos, mas com eles, permitem que os tornem parte do processo. Dessa forma, eles respeitam, reconhecem-se e socializam para os educandos novos que estão chegando, e a cada tempo se faz necessária uma nova discussão e construção, pois os EMS acreditam que regras impostas não são obedecidas, porque os adolescentes não se reconhecem naquelas regras. O diálogo como um processo reflexivo entre os educadores é fundamental, é potencializador de novas práticas na socioeducação, como evidencia o depoimento:

Quando eu vim trabalhar aqui, diálogo era muito difícil, principalmente, até com os nossos colegas colaboradores. A gente precisava ter um diálogo fluente para poder chegar ao menino e também para ter uma boa relação entre os meninos e o menino entre nós, educadores. Aqui tinha muito a questão de, como a gente falava, pedagogia do porrete, do barrote. As coisas foram melhorando, a gente foi se aproximando dos colaboradores, que de certa forma, impediam a gente de se aproximar mais dos adolescentes. E até hoje a gente vem aprendendo, porque vidas são dinâmicas, o aprendizado é dinâmico e o diálogo é tudo. Ele é transformador. Ele faz com que a gente se conheça e conheça o outro, se aproxime do outro, e a gente vai aprendendo até, uma coisa interessante, a gente vai crescer com a gente, com o outro e o diálogo é uma ponte necessária (EMS7, 2021).

Percebemos o quanto o diálogo constitui as relações interpessoais e educativas na instituição. O que antes era impossível, hoje se torna princípio no fazer socioeducativo. Freire (1983, p. 50) aponta a pretensão no diálogo quando diz: “o que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. O diálogo construiu pontes para uma nova forma de pensar e fazer educativo, reelaborando ao fazer da socioeducação.

5.4 A IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA NO PROCESSO DA PESQUISA-FORMAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DA SUA PROFISSIONALIDADE NO COLETIVO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS

Um dos aspectos que salientamos é sobre a implicação da pesquisadora na pesquisa-formação quando ela é parte do grupo em que o estudo ocorre. Desse modo que, através de

multirreferências, Passeggi (2011, p. 150) argumenta, no domínio da formação, a ideia de “coconstrução do sentido entre o formador, o grupo e a pessoa em formação”. O sentido de uma prática formadora protagoniza a todos na sua formação e mobiliza experiências de um mesmo contexto que aproxima e se expande pelo caráter diverso e, ao mesmo tempo, semelhante do coletivo.

Ancorada nessa coconstrução de sentidos, a minha implicação se inicia no ano de 2008, já formada em pedagogia, quando ingressei na Case como educadora de medida. O período inicial foi marcado por desafios diferentes que, na oportunidade da pesquisa-formação, puderam ser percebidos em outras vozes, uma vivência individual que agora se faz coletiva. Por isso que, ao narrar, como bem salienta Passeggi (2011), damos sentido a essas experiências. E, ao ouvir, aprendemos com a experiência da outra pessoa e nos reconhecemos nessa outra pessoa.

As pesquisas, por vezes, iniciam-se com a desconfiança de um grupo e relutância na participação, por serem representadas por atores externos aos espaços pesquisados, questionando-se as intencionalidades. Nesta experiência de pesquisa-formação, o primeiro encontro evidenciou uma recepção calorosa, em que os educadores e educadoras colocaram uma perspectiva positiva sobre a pesquisa, sobre o ser educador e ser educadora, trazendo de imediato, no primeiro encontro, diversificados questionamentos, participação e o ideal de reverberação sobre a nossa prática do querer falar de si e de solicitude em querer fazer parte.

Esse primeiro momento também se configurou, na prática, para mim, formanda e formadora, do mais próximo de uma pesquisa centralizada no sujeito, pois, nessa ocasião, cada voz já demonstrava seus anseios, suas expectativas. E como já discutimos em Josso (2004), a pesquisa-formação institui os sujeitos no seu projeto de conhecimento. A partir do seu lugar, cada educador e educadora explicitava o retorno e riqueza individual e coletiva nesse tipo de pesquisa, através das suas inquietudes. Foi perceptível que a inquietação que me motivou a esse processo de pesquisa era, de alguma forma, uma inquietude coletiva.

Desenvolver uma pesquisa com dispositivos que demonstram um novo modo de pensar a construção dos conhecimentos – diferente daquele tradicional e prescritivo – que envolvem os conhecimentos da prática, por ora desvalorizados, requer a interpretação e a compreensão de si num processo hermenêutico. Compreender a profissionalidade de um grupo profissional do qual se faz parte solicita um retorno a si e uma reflexão sobre a sua trajetória de vida e acontecimentos que marcaram o caminho até chegar à formação profissional e compreender a própria profissionalidade.

Tomar a si mesmo, sua trajetória pessoal e profissional, como objeto de investigação e

reflexão, compreende a atitude de reflexividade autobiográfica, que se associa às escolhas feitas pelo sujeito ao narrar a partir das suas representações. Souza (2018, p. 299) infere que o “movimento de autoanálise permite que cada sujeito construa um ponto de vista particular sobre si e o mundo”. Torna-se um momento de revelação de si e conhecimento de si.

Cada narrativa, cada depoimento, levavam-me à reflexão acerca das minhas vivências, experiências e à integração e reflexão dessas práticas a teorias existentes que, às vezes, passam despercebidas. Pensar sobre os impactos vivenciados por cada educador, conforme trazem em suas narrativas, nas suas chegadas à unidade, e que de forma semelhante também fui impactada, é refletir que não é um mundo isolado, e que o impacto é um posicionamento diante de uma realidade que precisa ser questionada, pois, se assim não fosse, o encontro com esse lugar e suas contradições seria naturalizado. Nessa perspectiva que a crítica é parte da minha e da nossa profissionalidade.

A minha chegada na instituição pode ser caracterizada, também, pelo abalo estrutural, principalmente mediante o fato de ter adentrado logo após a circunstância de uma rebelião. As marcas desse episódio estavam registradas nas paredes escurecidas pelo fogo e fumaça, e o distanciamento humano marcava polos. Desse modo, com mais intensidade, fixavam-se os polos entre os profissionais e educandos relutantes das conduções geradas por processos que trazem expressões de violências, como uma rebelião.

Compreendo que o vínculo com o educando foi imprescindível para o fortalecimento da prática do educador e educadora no início da atuação, mas essa prática só é completa quando se trabalha em conjunto. E essa percepção aumentou a minha clareza com a narrativa do educador que trouxe uma reflexão sobre a condição de cuidado que aqueles profissionais ali também precisavam, ampliando a minha compreensão do pensamento de Freire sobre as teorias dialógicas e antidialógicas. Posso considerar uma evolução significativa a possibilidade de desenvolvimento de atividades em conjunto com os socioeducadores e as suas compreensões do trabalho educativo e socioeducativo a partir das práticas dialógicas impetradas.

A atitude dialógica, que nos confere Freire (1983), implica a união, a colaboração, organização e síntese cultural, e se contrapõe à invasão cultural característica da ação antidialógica em que “o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação” (p. 43). Esse novo espaço estava marcado por uma cultura e história que precisavam ser repensadas e recriadas diante das caracterizações que já evidenciamos, entretanto, somente possíveis se pensadas com o outro. Se não for dessa forma, torna-se antidialógica (conquista, manipulação e messianismo): “o diálogo é encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a

humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 43).

Posso caracterizar que esse processo da pesquisa-formação foi encantador, em outras palavras, lindo. Eu consegui me aproximar mais da compreensão das teorias que já havia delineado nas seções anteriores, na formação inicial, e perceber aproximações quanto às minhas experiências. Isso eleva a confiança com o nosso ser educadora e eleva a autoestima e o olhar sobre o nosso fazer.

Outras significações estão sendo apreendidas a partir do coletivo e percebi a necessidade individual das pessoas em falarem sobre si, falarem da sua prática. As avaliações que mais me surpreenderam de forma positiva não são aquelas que falam da minha atuação enquanto formadora em formação, apesar de serem gratificantes, mas aquelas que se autoavaliam no processo, e expressam as novas significações e ampliam a minha percepção sobre o ser educadora; sobre a pesquisa centrada no sujeito; assim como a minha ampliação sobre a prática e, por conseguinte, sobre minha profissionalidade. Rever todo o material me deixa deslumbrada e realizo diversas relações e me realizo e me construo e me reconstruo, e me emociono também.

Antes do início de cada formação, entusiasmo e satisfação se observavam, expressando comumente a palavra leve e leveza, referindo-se ao sentimento sentido em cada encontro; dessa forma, saio também de cada encontro com estima e leveza. Esse sentimento tem resvalado, guardados os princípios éticos, após as formações, outras expressões nas relações. O grupo continua conversando em outros ambientes sobre o que tem avaliado importante e interessante, e se dispõe em reconhecer e parabenizar os outros colegas de grupo pelas construções que vêm realizando. Os educadores e educadoras foram participativos em todas as etapas, permanecendo até o final de cada encontro que, marcadamente, foram finalizados com palmas, e essas palmas compreendem o trabalho conjunto, dado o retorno que os colaboradores deram.

Tenho aprendido nesta pesquisa que a beleza no processo de conhecimento é justamente o respeito ao conhecimento do outro, o que está muito longe da sisudez de que Freire fala, e da imposição teórica. Quando as pessoas trouxeram no grupo que se sentiram leves no processo, uma das minhas compreensões se deve ao “diálogo”, “valor”, “horizontalidade”, “confiança” e “respeito” às suas vivências e aos seus conhecimentos. Foi a partir dessa noção de soma das riquezas individuais e dos desafios que cada um trouxe consigo é que se permitiram estar à vontade em falar, narrar e expressar emoções.

A pesquisa-formação é, antes de tudo, vida, porque fez pulsar em mim os diversos aspectos da dimensão humana, infância, adolescência, família, educação, trabalho, amor. Nos dois primeiros encontros, as pessoas falaram de amor, amor com o outro, amor na acolhida aos

adolescentes que, muitas vezes, chegam sem essa referência. Trata-se de um processo de formação, transformação, autoformação. Eu me formo, transformo-me e cada um se forma e se transforma, e vou dando vida a esse trabalho que, com certeza, está sendo uma das experiências mais lindas e fascinantes da minha vida.

A amorosidade como parte da nossa profissionalidade é um salto para mim: a possibilidade e potencialidade de um grupo através da troca de vivências e saberes, se constituir e construir um conhecimento, pois a amorosidade é esse diálogo possível que desperta no outro educador e educadora o desejo de “ser mais” e isso ficou muito aparente nas expressões dos educadores e educadoras.

O conhecimento gera encanto, tem que ser encantador. A cada construção que claramente se dava a partir do outro, eu sentia vontade de vibrar, comemorar, sentia prazer e sei que não sentia sozinha. Podia me perceber e me construir. Após um dos encontros, já na sala dos educadores, uma educadora verbalizou para a outra sobre um momento de construção desta, e disse ter sentido vontade de gritar, em comemoração, explicando que era como se fosse uma apresentação de trabalho na faculdade que a gente assiste e, ao final, sente vontade de externalizar. Bem como um educador disse que não via a hora de chegar a quarta-feira para ouvir a continuidade da história do outro, era um sentimento mútuo. Havia sentido para todos nós.

A experiência com a qual adentrei para o trabalho, no que tange à formação inicial, foi a pedagogia. Esse curso contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento e proposição de atividades pedagógicas, o trabalho em grupo, a valorização da educação e dos processos educativos e críticos. Esses conhecimentos amalgamados ao conhecimento do lugar, dos educandos, e ao conhecimento dos educadores e educadoras, formaram o trabalho socioeducativo e esta pesquisa ampliou significativamente.

E somo ao desenvolvimento socioeducativo as diversas categorias profissionais com suas representações que enriqueceram e ampliaram a minha jornada. A minha equipe de referência (assistente social e psicóloga), com pessoas com compreensões, aprofundamentos belíssimos sobre a socioeducação e busca constante de conhecimentos, olhar humano, que deram fundamento aos diversos trabalhos desenvolvidos em conjunto. Essa integração é uma condição *sine qua non* na socioeducação: o trabalho em equipe.

Podemos nos desenvolver mais, podemos ser melhores e dar o melhor de nós. Podemos desenvolver o olhar sobre as vivências desses adolescentes, que trazem marcas de violências diversas. A prática socioeducativa refletida neste coletivo me desperta esse querer ser mais. Essa abertura que explicita uma imensidão de histórias e práticas individuais em que nos

localizamos traz ao encontro as convivências.

Para atender aos requisitos da “Associação internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa biográfica em Educação – ASIHVIF”, que requer do pesquisador-formador ter vivenciado a experiência de um processo autobiográfico, foi que também cursei, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da UNEB, o componente curricular “Pesquisa (auto)biográfica: perspectivas metodológicas”, tendo como trabalho final uma construção que objetivava a compreensão da minha profissionalidade. E dessa integração com a pesquisa-formação e as vozes dos educadores e educadoras, entrecruzando inquietações, angústias, vivências individuais que são mais coletivas do que imaginava, construo de maneira inacabada uma compreensão da minha profissionalidade.

Ratifico o conceito de educação que reflete essa profissionalidade, que é aquele ancorado no conhecimento e problematização da realidade em vistas à sua transformação, que, de acordo com Freire (2018), prescinde da reflexão sobre o homem, e aqui falamos da reflexão das pessoas, dos educadores e educadoras sobre a sua realidade e condições culturais direcionando a uma educação para a mudança.

Desse modo, este processo me trouxe à compreensão que a profissionalidade do educador traz a necessária crítica de conhecimento da realidade, principalmente a que se demarca nas desigualdades, no intuito de promover situações para que os educandos possam agir sobre elas no sentido da mudança e de dignidade; corrobora no sentido de tornar possível a crença de que a mudança é possível. A profissionalidade do educador é sensível ao diálogo e à escuta ao acolhimento dos educandos, identificando as situações de violações e intervindo sobre elas. E, distante de uma educação tradicional, respeita a autonomia e as potencialidades dos educandos para o seu protagonismo.

Nesse sentido que a leitura da realidade traz, no âmbito da minha vivência pessoal e de leitura da realidade desses jovens, questionamentos como o porquê das escolas públicas (em que estudei) e particulares (em que trabalhei) de classe média que atendem jovens de uma mesma sociedade limitam uns e possibilitam aos outros projeções e perspectivas tão discrepantes, que se convergem a reproduções de desigualdades sociais. Impõe-se nos diversos “porquês” a serem impetrados para uma prática crítica e reflexiva que pode servir para a compreensão das dinâmicas sociais. Assim, Arroyo (2013) problematiza esta condição:

Como voltar à infância não vivida? Como dizer aos educandos das escolas públicas: ‘recorda-se de seu futuro e caminha a sua infância’? Que infância? Perguntar-nos-ão. Não vivi a infância, me foi negada esta vivência. Fui ‘adulterado’, obrigado a lutar pela minha sobrevivência como adulto desde o início de meu percurso humano. Como voltar à estação primeira da infância se meu trem nela não parou? (ARROYO, 2013, p. 48).

As instituições precisam de humanização, as unidades socioeducativas precisam de humanização. E perceber essa necessidade é conhecer e problematizar a realidade na qual atua. É recuperar a humanidade tirada desses jovens e promover uma educação que, ainda que condicionada, não pode nos furtar do desejo e da luta pela mudança. Completa Arroyo (2013, p. 48): “sem paixão e indignação não aprenderemos a ser educadores de uma infância e adolescência desumanizadas”. Como bem salienta a educadora quando diz que a nossa prática é paixão.

A humanidade se torna, assim, uma questão necessária e central nos processos educativos e socioeducativos. A prática socioeducativa desperta, através da abertura, a “humanidade”. Quando acolho um educando, também sou acolhida por ele. E criamos conjuntamente outro ciclo, que potencializa em ambos o querer “ser mais” e crescer mais, e isso se atravessa por paixão e amorosidade. A profissionalidade do educador e da educadora se carrega, assim, dessa subjetividade, porque é humana.

Refletir sobre a minha história, a minha formação, a minha profissionalidade, sob uma análise científica, é considerar os condicionantes socioeconômicos e culturais, pois o ensino é, para Schön (1999), uma prática social, porque reflete a “cultura e contextos sociais a que pertencem”, desse modo também é a educação. Assim, Arroyo (2013) discute que a escolha da formação – e aqui nos atemos à pedagogia – reflete a socialização que tivemos ao longo da vida, e escolhemos aquelas profissões que são possíveis à nossa realidade socioeconômica. Arroyo sugere que há uma adequação entre a classe social e a socialização, não reduzindo o magistério como opção única às camadas populares, existindo outras profissões que se aproximam dessa camada.

Colocada essa compreensão, a origem familiar e social influencia fortemente nas escolhas que fazemos. Uma vez quebrada uma das barreiras, que é o ingresso na universidade, a classe popular lida com o labor para sustentar os estudos. A condição de trabalhar enquanto estuda, segundo Arroyo (2013, p. 127), “afeta as possibilidades e dedicação ao estudo, de tempos livres, de contato com a cultura acadêmica e extra acadêmica”, o que afasta e retarda os aprofundamentos na vida acadêmica.

A cada vivência colocada desde as ações engendradas no ingresso ao sistema socioeducativo, as experiências foram significadas e ressignificadas conforme as situações e necessidades do contexto, assim como as novas demandas sociais educativas e socioeducativas, reconhecendo o movimento dinâmico e de transformação da sociedade. Esta abordagem de pesquisa superou as minhas expectativas com a quebra das práticas tradicionais das pesquisas

educacionais e acolheu as vivências na construção de si, do ser, e das relações, ampliado o meu ser e estar no mundo.

6 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR E EDUCADORA DE MEDIDA

Nesta seção de análise crítica, as vivências e experiências dão espaço para reflexões formadoras, baseadas na hermenêutica, que, conforme Passeggi (2011, p. 152), “baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico”. Os educadores e educadoras realizaram a leitura das suas narrativas e, após a leitura que se centrava nas suas dinâmicas da vida como pessoas, expressavam para além do que estava escrito, uma leitura reflexiva sobre a dinâmica pessoal e profissional no socioeducativo, como exemplifica o depoimento:

Essas experiências vivenciadas ao longo da minha vida fizeram com que eu adquirisse experiências nas quais me fizeram crescer como ser humano... Utilizo das mesmas para lidar com os acontecimentos do dia no trabalho e na vida pessoal. Assim, eu procuro utilizar esse conhecimento para transmitir aos adolescentes a partir da troca. Procurando valorizar e respeitar o conhecimento que eles trazem onde percebo que é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire, construindo identidades autônomas, intelectual e eticamente capaz de continuar aprendendo ao longo da vida (EMS1, 2021).

As experiências ao longo da vida refletiram no crescimento do ser humano, no crescimento do ser profissional, nas possibilidades de trocas e vivências com os adolescentes e a partir desse reconhecimento. O aprender fazer e ser se encaminham no respeito aos próprios conhecimentos e na valorização da vida. Ainda, segundo Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019), as reflexões em grupo provocam a busca de uma fundamentação através de saberes teóricos para a prática profissional.

Pensar sobre o que fazer com as experiências externalizadas nos grupos de reflexão possibilitaram que os educadores reestruturassem suas práticas profissionais, pensando em novos percursos, reconstruindo suas profissões, como demonstra o depoimento: “me reestruturo, verifico as possibilidades de novos caminhos na minha prática” (EMS2, 2021). Segundo Souza e Meireles (2018, p. 291), essa reflexão que leva ao desejo de mudança de prática profissional ocorre porque “ao narrar suas experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular”.

Essa questão também está presente no depoimento de outro educador, quando diz que “isso me fez olhar a vida de forma diferente, como, por exemplo, valorizar a vida seja ela qual for, de um ser humano, de um animal, seja de qualquer espécie” (EMS6, 2021). Esse movimento de pensar a prática ressignificou os percursos de vida cotidiana dos educadores, conforme

expressado por EMS2:

respeito as minhas fragilidades, crises de estresse, entender que é natural e, muitas vezes, necessárias essas fases. Ter olhar crítico no sentido de analisar até que ponto vale a pena e se devo continuar. Fazer dessas experiências a própria catarse. ‘O conhece-te a ti mesmo’ (EMS2, 2021).

A pesquisa-formação, nesse sentido, possibilita o olhar mais humano à pessoa que se encontra no processo de reflexão da sua prática social e profissional, permitindo maior atenção em perceber “de que ponto de vista ele se percebe, concebe o mundo e se concebe”, e, dessa forma, “se apropriem de sua capacidade de refletir sobre si e sobre sua experiência, de conhecer e de se autoconhecer” (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 606), como fica evidente no depoimento do educador, quando diz que “acredito que o pensamento da vez é se reinventar. O medo da mudança é muito forte, você sai da sua zona de conforto, isso é perigoso, é tenso, é sombrio... tenho muito a mudar e muito a construir” (EMS3, 2021).

Nesse contexto, a vivência se transforma em experiência formadora pelos saberes e conhecimentos que resultam da reflexão sobre aquilo que aconteceu e como fomos afetados (JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2011). O objetivo da pesquisa-formação é empreender uma mudança radical no modo de pensar e agir dos sujeitos a partir de uma consciência própria e engajada, como fica evidente na narrativa de um dos educadores:

Sou um profissional na área da socioeducação por longos anos. Trago comigo vivências de trabalhos anteriores que me amadureceu pelas diversas relações interpessoais que tive. Essas vivências continuarão a fazer parte da minha vida e venho aprendendo até hoje, porque a sociedade é dinâmica e ela se desenvolve com o tempo. Logo quando cheguei na Comunidade Socioeducativa de Salvador (CASE-SSA), o que me chamou atenção foi o aspecto físico dela. Avistei as torres de vigilância que estão desativadas antes mesmo de me aproximar da entrada. Dentro da unidade, as grades, as cores horrorosas de vários corredores eram de se intimidar. Os alojamentos estavam cheios e ficaram assim por muitos anos; alguns, com resquícios de fuligens, por causa de incêndios de queima de colchão, provocados pelos educandos. O cheiro acre de corpos suados misturado à sujeira de excrementos e pacaia davam ânsia de vômito; o clima hostil pairava naquele ambiente escuro e de péssima convivência; as relações entre vários funcionários não eram calorosas e pesavam ainda mais para os educandos. À medida que os anos foram passando, mudanças internas foram impostas, desde a erradicação das agressões físicas para como os educandos (conhecida como pedagogia do barrote), assim como demissões de alguns funcionários que praticavam essa violência. A política de boas relações se instaurou, a pedagogia do diálogo se faz presente até hoje, bem como a extinção da pacaia, que, por ordem judicial, foi extinta. Tive a oportunidade de trabalhar em vários alojamentos e cada qual com sua logística e perfis variados de socioeducandos. Alguns deles me chamaram atenção, seja pelo seu potencial artístico e sensibilidade de falar de uma letra de música, como um, que em meio a sua criação violenta e agressiva, ele era amoroso e tinha uma devoção à sua genitora [...]. Houve também a história de um socioeducando que queria conhecer o seu pai e saber o porquê que ele o abandonou; em meio a esse desabafo, o educando olhou para mim e disse: ‘Somos parecidos, né? Já pensou se você fosse o meu pai!?’.

Durante essas vivências na Comunidade Socioeducativa de Salvador (Case-SSA), observei a importância do diálogo, da pedagogia da presença, da interação dos socioeducandos nos processos cotidianos que definem a relação deles com suas respectivas familiares, nas relações sociais com outros profissionais, com seus pares, com seu modo de vida de ser e de seus valores. Considerando essas dimensões

de aprendizagem, isso me propiciou uma visão diferente do adolescente em conflito com a lei, assim como sua origem familiar, sua história, seu lugar na sociedade, a violência como fator comum e outros fatores que não contribuem para a construção de um projeto de vida digno para esses adolescentes. Segundo Paulo Freire, 'É impossível educar sem assimilar o contexto social do sujeito, ou seja, levar em conta a sua realidade, acreditando ser possível uma transformação de caráter pessoal e político'... Ressalta-se que o referencial para meu trabalho na socioeducação foi as experiências adquiridas com cada socioeducando, pois não existe adolescente padrão, existem vidas que necessitam de apoio para se integrar dignamente nesta sociedade em que vivemos. Deparando-me com tudo isso, posso ratificar que o papel do educador de medidas é mais do que ensinar, é aprender, ou seja, conhecer primeiramente o adolescente e aprender com ele sobre suas experiências de vida. Sou um sujeito político, agente mediador de conflitos que pode interferir na realidade do outro sem manipular. Nenhuma vida é mais importante que a outra. A vida é um grande valor; 'toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-la'. Levarei para minha vida essa experiência adquirida na socioeducação. Sou grato por compartilhar com outros profissionais sociais o nosso trabalho, de modo interdisciplinar, a proteção, integração e promoção social aos socioeducandos (EMS7, 2021).

Considerando os aspectos progressivo e contínuo, a profissionalidade do educador e educadora de medida acompanha o processo do "estar sendo", marcados pelos diversos e diversificados momentos que expressaram as diversas necessidades no desenvolvimento socioeducativo, começando pela emergência de um olhar humano sobre o atendimento dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

É uma profissionalidade que é demarcada pelo atendimento aos direitos básicos do adolescente em privação da liberdade, do fortalecimento de vínculos para a resolução de conflitos, do caráter lúdico-pedagógico e das ações educativas críticas necessárias ao processo de conscientização dos educandos. A autonomia é outro traço inegável para a profissionalidade dos educadores, imprescindível para um fazer educativo dialógico. É através da prática dialógica que a prática educativa se torna possível, e que as intervenções se constroem em ações e sentidos.

A profissionalidade do educador e educadora traz a capacidade crítica de leitura da realidade, principalmente a que se demarca as desigualdades, e promove situações para que os educandos possam agir sobre elas no sentido da mudança; a profissionalidade do educador corrobora no sentido de tornar possível a crença de que a mudança é possível. A profissionalidade do educador é sensível ao diálogo e à escuta ao acolhimento dos educandos, identificando as situações de violações e intervindo sobre elas. E, distante de uma educação tradicional, respeita a autonomia e as potencialidades dos educandos para o seu protagonismo.

A profissionalidade do(a) educador(a) o(a) coloca atento a perceber a desumanização ao redor dos educandos, dos seus familiares e dos profissionais com quem trabalha, tornando o tratamento humano como princípio e o fortalecimento dos jovens para uma vivência social mais

digna e igualitária.

Não tem educador e educadora de medida que não tenha passado por uma situação conflituosa com outros profissionais que, em vez de negar a desumanidade, reforçam-na na vida dos adolescentes. O educador e educadora de medida buscam fazer valer um direito, seja por um simples material de higiene, ou por um direito pedagógico, ou ainda pelo direito a uma ligação telefônica, que muitas vezes é negada, como punição ao adolescente. Mas isso não significa que não haja conflito entre os educadores e os adolescentes, pelo contrário, pois as construções afetivas são complexas. Como diz Costa (2001, p. 38), “mesmo nos contextos mais difíceis, a ação consciente e firme do educador pode conduzir a processos de mudança”.

Os educadores entendem que o contexto onde se dá a sua prática é um espaço dinâmico e vivo, lida-se com adolescentes, pessoas em desenvolvimento, conforme definido no Estatuto da Criança e do Adolescente, há muito potencial e criatividade nesses espaços. Na concepção de educador(a) reflexivo(a), entende-se que são profissionais ativos, capazes de pensar a sua prática, de produzir e construir conhecimentos a partir desta, de participar ativamente dessa construção. A profissionalidade o(a) coloca capaz da sua formação continuada a partir da reflexão sobre a prática e a reflexão na prática, integra os seus saberes pessoais, profissionais, os saberes de experiência, as suas memórias, os saberes legais que envolvem a infância e a juventude.

Nessa perspectiva que a compreensão sobre o fazer a socioeducação é compreendida por cada educador e educadora de medida que se dispõe ao trabalho socioeducativo: “Contribuir para que os educandos possam construir o seu lugar de fala, seu protagonismo, seu lugar no mundo como sujeito de direito” (EMS2); “A construção de uma sociedade digna e humana” (EMS3); “Levá-los a refletir quanto às novas possibilidades de vida a partir de oportunidades” (EMS5); “contribuir na construção da sua cidadania” (EMS1). “A socioeducação é um ato de humanidade, é primeiramente gostar ao que se propõe, pois vidas são sonhos e nós fazemos parte disso” (EMS4).

Na perspectiva da pesquisa-formação, trazemos a avaliação como meio de construção do conhecimento, compreensão do contexto e valorização das experiências em que os colaboradores se situam como sujeitos ativos no processo formativo: uma avaliação libertadora. De acordo com Hofmann (2003, p. 92), uma avaliação libertadora compreende as seguintes características: “concepção investigativa e reflexiva; proposição de conscientização das desigualdades sociais; postura cooperativa entre os elementos da ação educativa; privilégio à compreensão e consciência crítica e responsável de todos”.

Nesse sentido que a avaliação, nesta pesquisa, compreende os aspectos formativos dos

encontros a partir da autocompreensão dos educadores. Nos encontros reflexivos são interessantes os depoimentos dos educadores e educadoras, denotam o impacto social da pesquisa-formação na sua atividade de trabalho, colocando em evidência o potencial transformador dos encontros. Afirmam a importância da formação para a prática profissional e a constituição da identidade desses profissionais, como evidenciado:

Avalio o processo metodológico utilizado na formação como um aprofundamento teórico na construção de um novo saber. Esse compromisso com a formadora em formação foram encontros interativos, com atividades que nos fizeram externar as nossas experiências, registrar nossas vivências, descobrir nossas fraquezas e solucioná-las, além de dar continuidade aos nossos compromissos diante da educação. Nunca participei de processo de metodologia de formação e, particularmente, foi interessante contribuir para isso. Houve embasamento teórico e prática formadora, que também viabilizou apresentação de slides e livros pedagógicos que nos possibilitou reflexões e diálogos. A gestão do tempo foi satisfatória, mas com vontade de estar mais tempo com todos naquela roda de entretenimento. Isso me fez refletir o quanto somos capazes de proporcionar a mudança e a transformação de um ser. Me percebi grande e ainda em construção, porque a prática educacional é um desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, que contribui também para minha transformação (EMS7, 2021).

Sobre a metodologia didática da pesquisa-formação, os educadores acreditam que os encontros centrados em dinâmicas possibilitaram não apenas a participação efetiva deles, mas que os fizeram refletir sobre questões que eles não haviam percebido. É esclarecedor o depoimento da educadora quando diz:

O processo metodológico realizado nesta formação foi bastante interessante, por ter nos dado a possibilidade de podermos avaliar as situações propostas de maneira diversificada, proporcionando interesse e interação no momento em que cada educador de medida expunha suas vivências, através de relatos, demonstrando domínio em sua atuação diária com cada socioeducando. Através dessa metodologia foi possível perceber a importância relevante dos relatos de cada educador de medida, os quais contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, de cada participante, demonstrando que essa função proporciona uma interação entre educador e o socioeducando, criando uma relação que objetiva o nosso crescimento como indivíduos (EMS4, 2021).

Os educadores e educadoras se sentiram sujeitos desse processo formativo ao enfatizar o registro e exposição das suas vivências, o processo de reflexão sobre a capacidade que têm de autotransformação e do desenvolvimento nos diversos aspectos pessoal, profissional e institucional. Evidenciam que, ao falar da prática, e ao construir conhecimentos através dessa reflexão, trazem um sentido para si e para o outro; isso se demonstra no “interesse e interação”, como fica evidenciado nos depoimentos:

Essa jornada veio como válvula de escape, não só para mim, mas para todos os outros educadores, acredito que posso falar por todos: É MUITO BOM SER OUVIDO SEM JULGAMENTO. Os encontros nos deixaram muito à vontade, a metodologia aplicada pela mestrandia é muito acolhedora, muito sutil e forte, posso dizer que é um termômetro de emoções e aprendizados. Essa é a primeira vez que tenho uma formação digna sobre o fazer e papel do educador de medida, a cada encontro saio muito mais feliz e motivado a continuar nessa jornada da socioeducação. Tenho a

agradecer por participar desta jornada, deveríamos ter esta formação trimestral, precisamos nos reinventar sempre, a palavra de ordem é essa, reinventar. Me sinto bem e muito mais confiante, eu posso fazer tudo que eu quiser e posso conquistar tudo o que for possível, basta acreditar e eu acredito muito. Obrigado! (EMS3, 2021).

[...] foi muito bom, não esperava que eu fosse falar não só das experiências enquanto educador, mas também das minhas angústias e ansiedades, foi um desabafo, me senti mais leve. E foi importante a partilha com os demais colegas, porque você vai se percebendo também através do outro. A maneira como foi conduzida a formação de forma clara e tranquila me deu segurança (EMS2, 2021).

Foi recorrente entre os educadores o impacto causado nas suas reflexões quando da dinâmica do barquinho e das frases do pensamento de Paulo Freire; foram momentos de profunda reflexão e autoavaliação do ser educador de medida. Nas falas, é recorrente a questão da elevação da autoestima possibilitada por essas dinâmicas, que afetaram positivamente na sua profissionalidade e no seu saber ser e saber fazer, como expressam dois educadores:

Este encontro de formação foi muito mais profundo e reflexivo, onde podemos com a construção de um simples barquinho de papel nos levar a sentimentos tão diferentes, bem como remeteu a cada um de nós às lembranças tão marcantes da infância e de outros momentos das nossas vidas, trazendo um comparativo de nossa formação como sujeitos. Pôde trazer subsídios necessários para a nossa atuação como educadores num comparativo à formação do perfil do adolescente e seu processo de marginalização muito bem resumido na dinâmica da falta de oportunidade e exclusão social (EMS5, 2021).

Enriquecedora, uma dinâmica que nos trouxe lembranças diversas e nos levou a reflexões profundas e positivas. A troca com os colegas, bastante significativas, um momento, de fato, de aprendizado para a vida. A mediação perfeita. Condução leve onde nos deixou livre para externar nossas angústias e, ao mesmo tempo, satisfação em fazer o que se gosta. Sigo aprendendo e desenvolvendo o que tenho de melhor junto com os meus colegas (EMS8, 2021).

Nesse sentido é que Passeggi (2016, p. 81) afirma que “seu discurso não se distancia da sua prática, anda com ela”, explicitando que isso trará a cada educador e educadora narradores “mais confiança, aumenta sua autoestima, e a encoraja a continuar aprendendo, teorizando, conhecendo e conhecendo-se de forma mais autônoma”. Os educadores(as) enfatizaram o aumento de conhecimento e reflexão gerado pelos encontros, principalmente porque esse profissional, no interior da instituição, nem sempre é ouvido nos seus dilemas, e os encontros empoderaram suas vozes, sentimentos e atitudes em relação ao ser educador e educadora no interior dessa instituição.

CONCLUSÃO

Nestas últimas linhas da pesquisa, que se constituiu como um desafio em meio às complexidades de estudos que se realizam em contextos de privação de liberdade, somado à realidade sensível de uma pandemia marcada pela covid-19, consideramos um processo rico e inacabado que não se esgota neste trabalho. Desse modo, destacaremos, nesta conclusão, os aspectos preponderantes da construção e desenvolvimento desta pesquisa, que traz respostas e contribui com as novas investigações.

Desse modo, trouxemos como questão de investigação: de que maneira os educadores e educadoras de medida socioeducativa da Case – Salvador percebem a sua profissionalidade na socioeducação? Delineamos como objetivo geral compreender a profissionalidade do educador e educadora de medida socioeducativa a partir da pesquisa-formação interventiva, intencionando potencializar a prática profissional do educador, atendendo às novas demandas da socioeducação. Os objetivos específicos foram descrever e analisar as narrativas, reflexões, discursos dos educadores e educadoras sobre sua profissionalidade, no contexto da socioeducação, identificando os saberes de formação e experiências no contexto da sua prática.

Comprendemos por profissionalidade os aspectos formativos e experienciais que constroem a identidade profissional dos educadores e das educadoras de medida de internação na socioeducação. A profissionalidade, nesta pesquisa, implica a possibilidade de compreensão de como os educadores de medida se tornam educadores no saber fazer da socioeducação, tendo como referência o contexto social dos adolescentes, a prática onde se desenvolve a resolução de situações que emergem, o contexto humano dos educadores e educadoras no que se refere à sua constituição e evolução no fazer socioeducativo.

Nesse sentido, a profissionalidade tem a ver com os processos pelos quais os educadores e educadoras vão se construindo, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo uma identidade. É nesse movimento de pesquisa que é teoria, prática, formação e autoformação que concebemos, a partir das discussões teóricas, a profissionalidade que se constrói no contexto da prática; engloba os saberes e experiências trazidos pelos sujeitos no desenvolvimento de sua atividade profissional, e sistematiza esses conhecimentos.

Em linhas gerais, alguns resultados emergiram desta investigação focada na profissionalidade do educador e educadora de medida socioeducativa de internação, como: a) ampliação da consciência crítica dos educadores e educadoras de medida, possibilitando-lhes uma auto-percepção de que são sujeitos de um fazer educativo e social importante e necessário para a

promoção da cidadania dos adolescentes e jovens da socioeducação; b) expandiu a compreensão do trabalho socioeducativo e, por conseguinte, um trabalho coletivo de educadores e educadoras, de fortalecimento de vínculos afetivos e construção de novas identidades profissionais; c) colaborou para um retorno reflexivo sobre o que já é desenvolvido como prática profissional, sobre o que pode ser realizado neste trabalho, repensar atitudes e valores coletivos na socioeducação.

Deste processo investigativo, compreendendo, de acordo com Passeggi (2016), que a cada nova versão que temos da história a experiência é ressignificada, inferimos: a percepção sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras se orienta por um processo de constituição experiencial desenvolvido num permanente diálogo, contradições, adequações e reconstruções do trabalho para respostas pedagógicas, institucionais e sociais e construção de um profissional que não possuía uma identidade própria nem atributos profissionais delineados. Tendo se iniciado como um desafio diante de uma prática que precisava ser construída para atender às novas demandas da socioeducação, a profissionalidade dos educadores e educadoras se inicia pela busca do conhecimento e a institucionalização de uma didática profissional que possibilite a consciência crítica, a amorosidade com a socioeducação.

Outros resultados podemos ainda citar, como a questão da ausência de uma formação continuada no interior da instituição, que precisa ser viabilizada, pois entendemos que a formação oferece um sentido e direção à atividade socioeducativa, constitui-se como geradora de uma prática profissional mais efetiva. Os educadores compreendem a importância da formação inicial e continuada como aprimoramento da prática educativa e potencializadora da crítica e reflexão para o exercício da profissão, e para o desenvolvimento de um trabalho socioeducativo que traz em si a necessidade de uma formação crítica e emancipadora. A formação afirma a identidade profissional e fortalece o movimento coletivo das experiências dos educadores.

O ser educador e educadora de medida, em sua profissionalidade, é construção e reconstrução do seu ser pessoal e do ser profissional que se desenvolvem nas relações do trabalho educativo. Essas relações implicam a escuta como processo de aprendizagem, assim como a não determinação das influências que recebem dos espaços, no que tange às caracterizações de instituições segregadoras. O trabalho do educador e educadora de medida não é aleatório, é diretivo, planejado e acontece na práxis educativa dos espaços de convívio da socioeducação.

Enfim, esta pesquisa mostrou que está em construção a profissionalidade do educador e educadora de medida, uma construção que parte de um intenso processo conscientizador do ser

educador e educadora de adolescentes em privação de liberdade, que considera a formação como uma potencializadora de sua atividade de trabalho, que se apoia no outro como aprendiz do fazer socioeducativo, que tem o coletivo na perspectiva da amorosidade, que tem no protagonismo dos adolescentes a construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nadir Oliveira Galrão Leite de. **Adolescente-mãe em conflito com a lei: vivência da maternidade em cumprimento de medida socioeducativa**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.
- ANDRADE, Fábio Santos de. Desafios da prática docente: diálogos com a Educação Social. **Revista de Educação Pública** [S. l.], v. 28, n. 68, p. 393-401, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8397>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. I, p. 5-19, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- ASSOCIATION INTERNATIONALE DES HISTOIRES DE VIE EM FORMATION. Carta da ASIHVIF. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 177-179, 2016.
- BAHIA. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2012 - 2015)**. Salvador: CECA, 2011a. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/downloads/SAS/sinase/plano_medidas_socioeducativa_bahia_2011_2015.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.
- BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza. **Proposta Pedagógica da Fundação da Criança e do Adolescente**. Salvador, 2011b.
- BAHIA. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2015 – 2024)**. Salvador: CECA, 2015. Disponível em: http://www.fundac.ba.gov.br/?page_id=2816. Acesso em: 20 maio 2019.
- BAHIA. **Portaria Normativa 61/2017**. Institui, no âmbito da Fundac, o Regimento Interno das Comunidades de Atendimento Socioeducativo – Cases de Internação e Internação Provisória da Fundac). Salvador, 13 mar. 2017. Disponível em: www.fundac.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/REGIMENTO-INTERNO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BAHIA. Defensoria Pública. **Relatório sobre perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas Cases Salvador**. Salvador: ESDEP, 2020. Disponível em: relatorio-cases.pdf (ba.def.br). Acesso em: 10 ago. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Surya. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do X. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 79-92.

BISINOTO, Cynthia; BRIGITTE, Olga; ARRAES, Oliva Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo Galli de; STEMLE, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso em: 04 maio 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Seção 1, p. 13.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Panorama Nacional: A execução das medidas socioeducativas de Internação**. Brasília: CNJ, 2012. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Resolução CNE/CEB 3/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 16 de maio de 2016.

BRASIL. Regimento Interno da Fundação da Criança e do Adolescente. **Portaria Normativa nº 61/2017**. 13 de mar 2017. Disponível em: <http://www.fundac.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/RI-pt6117-alterada-pela-Portarai-n%C2%BA-133.19.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

CARDOZO, Gloria Christina de Souza. Educação de Jovens e Adultos e Educação Social: Reflexões sobre o componente (re)instituidor de direitos das medidas socioeducacionais. In: MULLER, Verônica (Org.). **Pedagogia Social e Educação Social: Reflexões sobre práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. Curitiba: Appris, 2017. p. 135-153.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664>. Acesso em: 17 mar. 2020.

COSTA, Antonio C. G. **Parâmetros para a Formação do Socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

COSTA, Antonio C. G. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

COSTA, Antonio C. G. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c.

COSTA, Antonio C. G. **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006d.

COSTA, Antonio C. G. **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente**: Perspectivas e Desafios. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006e.

CRAIDY, Carmem. Medidas socioeducativas e socioeducação. *In*: CRAIDY, Carmem e SZUCHMAN, Karine. (Org.). **Socioeducação**: Fundamentos e Práticas (recurso eletrônico). 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 85-101.

CUNHA, Eliseu; DAZZANI, Maria. O que é socioeducação? Uma proposta de delimitação conceitual. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 17, p. 71-81, 2018. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/index>. Acesso em: 04 jan. 2020.

DANTAS, Tânia Regina. A Educação de Jovens e Adultos: singularidades e perspectivas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 72-88, 2018.

D'ÁVILA, Maria Cristina. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia (Orgs.). **Memória e Formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

FRANCO, Laura. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 9. ed. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. São Paulo: Marco Zero, 1982.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a02.pdf. Acesso em: 24

jul. 2020.

JOSSO, Marie. **Experiência de Vida e Formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 03 set. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/560. Acesso em: 24 jul. 2020.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 3.ed. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Revista Ensaio**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011. Disponível em: [untitled \(scielo.br\)](http://scielo.br). Acesso em: 15 fev. 2020.

NUÑEZ, Isaura; RAMALHO, Betania. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NUÑEZ, Isaura; RAMALHO, Betania. As representações de professores sobre a docencia como profissão: uma questão a se pensar nos projetos formativos. *In: Novos referenciais, novas maneiras de atuar no Ensino Médio: a formação e a profissionalização como componentes de uma nova identidade profissional dos professores*. Natal: Secretaria de Estado de Educação e da Cultura, 2009.

PASSEGGI, Maria C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI, Maria e SILVA, Vivian. (org.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p.

147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 03 nov. 2020.

PASSEGGI, Maria C. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria C.; OLIVEIRA, Roberta; NASCIMENTO, Gilcilene. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. **CIAQ**, v. 01, p. 600-609, jun. 2011.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://independent.academia.edu/InvestigacionCualitativa>. Acesso em: 4 set. 2020.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PEREIRA, Antonio. Os novos sujeitos da eja e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PUCPR, 12, p. 31961-31977, 2015. **Anais [...]** Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21013_8371.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

PEREIRA, Antonio. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela LDBEN n.º 9.394/96. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 11, n. 23, jan./abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 329-343, maio/ago. 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Rio Grande do Sul: eBook, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências Investigativas na formação de professores. *In*: NPI-MENTA, Selma Garrido; GGHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015, p. 286-293.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SISTEMA NACIONAL SOCIOEDUCATIVO. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília: CONANDA, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 5 maio 2019.

SOUZA, Vera Lucia T.; ANDRADA, Paula Costa. Contribuições de Vygotsky para compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set., 2013. Acesso em: 13 fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/etpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt>. Acesso em: 04 maio 2021.

VIGOTSKI, Lev. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 681-701. Acesso em: 04 maio 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. (Originalmente publicado em 1935).

VOLPI, Mario. **O Adolescente e o ato infracional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROJETO DE FORMAÇÃO

PROJETO DE FORMAÇÃO DIÁLOGOS NA MEDIDA

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Pensar os processos formativos na atualidade nos direciona a ações que se distanciam do caráter técnico de transmissão de conteúdos e execução de propostas. Um novo olhar sobre a formação possibilita aos sujeitos a reflexão sobre a prática, colocando-os no papel ativo de construção do conhecimento. Os educadores e educadoras, nessa perspectiva, têm as suas vivências e experiências valorizadas no processo formativo e, nesses termos, dão sentido às suas práticas, construindo-as, fundamentando-as e elaborando novos conhecimentos.

Esse pensamento sobre a formação continuada torna indissociável a teoria e a prática, pois esse diálogo é que possibilita o processo reflexivo de significação e ressignificação desse fazer. Conforme Freire (2005, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. O educador e educadora que refletem sobre a prática se dispõem, no movimento de ação-reflexão-ação, que engendra transformações no ser, e no fazer a educação, contribuindo no desenvolvimento pessoal, profissional e para mudanças no contexto onde se inserem, neste caso, na socioeducação.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

No contexto socioeducativo, a formação continuada favorece novas compreensões sobre o trabalho com os adolescentes autores de atos infracionais; compreensões dos contextos históricos, políticos e culturais; questionamentos sobre o fazer educativo dos educadores e educadoras; reflexão sobre a prática; aprofundamentos teóricos; socialização de experiências, refletindo assim no desenvolvimento coletivo dos profissionais e do ambiente de trabalho. De acordo com Nóvoa (1991, p. 25) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas

de autoformação participada”. Desse modo, sendo contextual, motiva que a sua proposição se realize no contexto da prática e centralize-se no sujeito.

Apesar da exigência de uma formação inicial em nível superior para os profissionais que atuam como educadores e educadoras de medida, que na perspectiva da educação social se apresenta como um avanço, existe ainda uma carência no que se refere à formação continuada. A perspectiva de um movimento de trocas, socialização das vivências e experiências nesta prática educativa pode ser enriquecedora para o trabalho com a socioeducação e potencializadora da prática pedagógica dos educadores e educadoras de medida.

A socioeducação, neste contexto, consideramos como as práticas educativas orientadas ao trabalho no atendimento dos adolescentes e jovens autores de atos infracionais com fundamentos que orientam a possibilidade de transformação do ser e do fazer educativo.

Nessa perspectiva, consideramos a educação um processo permanente, e uma prática transformadora e integradora. Nesses termos, o processo educativo formativo na “socioeducação deve, portanto ser desenvolvida[o] pelos agentes públicos que atuam com esses adolescentes, com ações orientadas para a transformação de sua realidade, numa perspectiva emancipatória” (BAHIA, 2016). O projeto de intervenção, através dos direcionamentos categoriais da pesquisa-formação, a experiência e a reflexão, busca contribuir na formação de profissionais engajados, conscientes do compromisso político com a sociedade e com o grupo social que atendem, adolescentes e jovens privados, que se configuram como grupo marginalizado, em busca da transformação das pessoas e dos espaços.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Oportunizar aos profissionais da socioeducação diálogos que favoreçam os aprofundamentos teórico e conceitual articulados às novas demandas socioeducativas e à compreensão e construção da profissionalidade.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1 Promover encontros formativos dinâmicos que discutam as questões sociais, políticas e históricas sobre a infância e juventude e possibilitem a reflexão crítica dos educadores e educadoras sobre o contexto socioeducativo.

2.2.2 Estimular processos permanentes de diálogos constituindo em reflexões sobre a prática.

2.2.3 Valorizar a construção e fortalecimento de suas identidades.

2.2.4 Socializar práticas pedagógicas exitosas realizadas junto aos adolescentes privados de liberdade.

2.2.5 Fomentar a busca pela sistematização e construção do conhecimento em contexto acadêmico, a partir das experiências práticas.

3 JUSTIFICATIVA

Os processos de institucionalização da infância e juventude no Brasil foram marcados pelas ações caritativas, solidárias, filantrópicas, e de assistência social. Essas ações vêm como respostas às situações de abandono, maus-tratos, violências, abusos e exploração causadas às crianças e adolescentes. As instituições religiosas e de caridade, particulares, inicialmente são as que atuam na intervenção sobre as condições de vulnerabilidade social desses sujeitos, que, posteriormente, através da assistência social, passam a ser responsabilidade do Estado. Os atendimentos se configuram como políticas de manutenção de situações de desigualdade e as ações educativas direcionam-se à permanência do lugar de exclusão e de pobreza.

Estas breves linhas dão indícios da assistência histórica dada à infância e juventude, sem interesse de tirá-los da condição de marginalizados. O Estatuto da Criança e do Adolescente vem romper com esse pensamento, considerando todas as crianças e adolescentes sujeitos de direito com garantias da proteção integral e promoção da cidadania. Essa mudança de pensamento torna necessários processos formativos que acompanhem as novas determinações, transpondo em ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento pessoal e social dos educandos; orientados à transformação da realidade. Conhecer essa realidade e pensá-la criticamente requer processos de ação-reflexão-ação, que podem ser potencializados em encontros formativos com embasamentos científicos.

Este projeto nasce no contexto de um grupo de pesquisa-formação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, realizado junto aos educadores e educadoras de medida que atendem a internação na Comunidade de Atendimento Socioeducativo – Case Salvador.

A partir da reflexão sobre a prática, que direciona à consciência do inacabamento do ser, de que nos fala Paulo Freire, engendra-se a busca pela construção do conhecimento e do “ser mais”. Assim, constrói-se a proposta através de dinâmicas que servirão para orientar as

discussões e encontros no contexto onde se dá a prática.

4 PÚBLICO-ALVO

O projeto se direciona aos educadores e educadoras de medida que atuam nas comunidades de atendimento socioeducativo de Salvador-Bahia e atendem adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação, que se caracteriza pela privação de liberdade. São profissionais que atuam com os adolescentes em espaços de sentença que, no período de internação, podem permanecer, de acordo com a lei, entre seis meses a três anos internados.

5 METODOLOGIA

O Projeto de Intervenção será realizado no formato presencial, por meio de encontros formativos semanais realizados às quartas-feiras, no período matutino, horário que se adequa ao planejamento semanal dos educadores e educadoras de medida, sem prejudicar essa construção. Será organizado conforme quadro que explicita os objetivos, os temas reflexivos e os procedimentos a serem utilizados.

As temáticas reflexivas emergem do contexto da prática dos educadores e educadoras de medida, que a partir das suas inquietações identificadas nas observações sugeriram a necessidade de aprofundamentos teóricos que formaram as linhas de discussões. Os temas sugerem também questões relacionadas ao cotidiano do trabalho, que servirão para o processo de reflexividade. Os encontros acontecerão nos horários das 7h30 às 10h30, perfazendo a carga horária de três horas semanais.

Os processos metodológicos convergem à valorização da prática que oriente à construção do conhecimento no saber fazer socioeducativo. Embasam teoricamente o conceito de professor reflexivo em Schön (1992), sendo considerado o profissional que reflete sobre a sua prática e a torna fonte de conhecimento. E, em consonância com Costa (2006), trabalha na perspectiva de praticar a criticidade, a criatividade e a solidariedade mais do que o acúmulo de conhecimentos.

Quadro 1 – Encontros Formativos.

GRMB	OBJETIVO	TEMA DE REFLEXÃO	PROCEDIMENTOS
Encontro 01	Apresentar o projeto de pesquisa e proposta de pesquisa-formação; orientar quanto à disponibilidade e continuidade no grupo; mediar a apresentação e construção do perfil profissional dos educadores e educadoras de medida.	Os princípios éticos que envolvem este tipo de pesquisa.	Acolhimento dos profissionais; apresentação do projeto; leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; construção do perfil profissional do grupo através de questionário; orientações para a leitura dos temas ECA x Código de Menor.
Encontro 02	Conhecer as experiências de vida individual, social, profissional dos educadores e educadoras que marcaram sua profissionalidade.	Conhecimento de si e do outro na externalização das experiências.	Dinâmica da Frase reflexiva: Organização do grupo em círculo; escolha de uma frase reflexiva que mais se aproximasse de sua representação, disposta em classificadores; apresentação ao grupo a partir dela. Discussão teórica a partir de leitura de trechos de livros e visualização de pontos em slides; discussão das premissas do ECA e as condições que favoreceram a instituição do Estatuto; problematização do contexto e suas relações com o novo paradigma; registro das experiências dos EMS e primeiro contato com a socioeducação. Orientação sobre a questão mobilizadora do próximo encontro e processo de construção dessa narrativa.
Encontro 03	Conhecer as experiências de vida individual, social e profissional dos educadores e educadoras, que marcaram suas profissionalidades.	Conhecimento de si e do outro na externalização das experiências.	Dinâmica mediada contando a minha história: questão mobilizadora que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional? Socialização e leitura da narrativa; discussão teórica de texto, a partir dos autores Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire; articulação e construção do conceito de socioeducação;
Encontro 04	Conhecer as experiências de vida individual, social e profissional dos educadores e educadoras, que marcaram suas profissionalidades.	Conhecimento de si e do outro na externalização das experiências.	Dinâmica da Discussão mediada a partir de questão colocada no recurso Powerpoint: “Quem são, onde estão e de onde vêm os sujeitos que atendemos?”. Discussão teórica com dados da DPBA; processos de marginalização (Castell) e sobre as instituições totais (Goffman); orientações sobre a pergunta mobilizadora
Encontro 05	Analisar os impactos das experiências sociais e profissionais na atividade de trabalho na socioeducação.	Influência das experiências sociais e profissionais no agir dos educadores e educadoras.	Dinâmica do Barquinho: sensibilização do grupo com a música “O barquinho”, de João Gilberto; distribuição de folhas de papel; solicitação de construção de um barco; após a finalização da construção, presentear com o barco outro educador ou educadora; reflexão sobre as unidades experienciais do dia anterior; socialização a partir da questão: o que as experiências que marcaram a minha vida fizeram comigo?
Encontro 06	Analisar impactos das experiências sociais e profissionais na atividade	Influência das experiências sociais	Dinâmica da leitura reflexiva a partir do texto de Rubem Alves, “A arte de produzir

	de trabalho na socioeducação.	e profissionais no agir dos educadores e educadoras.	fome”: leitura do texto de Rubem Alves; leitura de texto de uma experiência da educadora; solicitação de reflexão sobre a atividade de trabalho dos educadores e educadoras e os impactos diante dos desafios sociais que se impõem aos adolescentes; cada educador deverá narrar uma experiência de trabalho que foi significativa e, nesse processo, identificar os pontos positivos e negativos; apresentação de projetos, ações educativas, trabalhos realizados pelos educadores e educadoras, através de recursos da sua escolha. Orientação sobre o debate e questão do próximo encontro.
Encontro 07	Aprofundar a reflexão sobre o que as narrativas de experiências oportunizaram de mudança na prática profissional dos educadores e educandos.	Mudanças oportunizadas pelas experiências e reflexões no processo formativo.	Dinâmica da música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, “Asa Branca”; escuta da música; distribuição de folhas de papel ofício com o pensamento pedagógico de Paulo Freire; compreensões a partir da música e pensamento de Freire; socialização da narrativa a partir da questão: “o que faço agora com o que isso me fez?”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

6 AVALIAÇÃO

A avaliação se dá de maneira processual, considerando o percurso próprio de cada educador e educadora de medida, no confronto com a sua prática, e na construção do saber e saber-ser a partir dela. Nessa perspectiva, em consonância com Hoffman (2005, p. 120), “a avaliação resgata o seu papel verdadeiramente educativo, concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Passa-se a entender, então, a avaliação, não como certificativa, mas como impulsionadora da aprendizagem, enquanto reflexão sobre a mesma”. Utilizaremos, dessa forma, uma avaliação aberta, dissertativa, a cada dois encontros, que considere os aspectos objetivos e subjetivos sobre o encontro a partir do olhar dos educadores e educadoras, com narrativas de como as experiências têm afetado, sendo direcionado, no último encontro, um olhar sobre a metodologia empreendida no projeto.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Resolução CNE/CEB 3/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2016. Seção 1, p. 6.

COSTA, Antonio C. G. **As bases éticas da ação socioeducativa:** referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HOFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

NÓVOA, Antonio. **A formação continuada de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colaborador(a) _____.

Este questionário é parte dos instrumentos utilizados para a construção do projeto de pesquisa: A profissionalidade dos educadores e educadoras de medida no contexto da socioeducação, sendo desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação da UNEB: Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), com objetivo de delinear o perfil profissional que será relevante no desenvolvimento da pesquisa. As informações levantadas terão avaliação exclusivamente científica, sem a divulgação da identidade dos participantes.

Agradecemos a sua colaboração enquanto nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas.

QUESTÕES

1. Sexo

- a. feminino
b. masculino

2. Cor

- a. branca
b. preta
c. parda
d. indígena
e. amarela

3. Idade _____

4. Formação inicial

Graduação

- a. curso regular b. EAD

em instituição pública (curso) _____

em instituição particular (curso) _____

Pós-graduação

a- Curso de Especialização em: _____

b- Curso de Mestrado na área de: _____

5. Formação Continuada

Formação continuada em socioeducação?

sim interna externa à instituição

não

Formação específica para educador(a) de medida?

sim interna externa

não

PERFIL PROFISSIONAL

1. Qual o seu vínculo trabalhista?

Estatutário

REDA

CLT

Outros: _____

2. Há quanto tempo atua com a Socioeducação?

0 a 05 anos

05 a 10 anos

mais de 10 anos

3. Há quanto tempo atua como educador(a) de medida na instituição?

0 a 5 anos

05 a 10 anos

mais de 10 anos

4. Qual a sua experiência profissional antes da Socioeducação?

5. Possui experiência em educação social?

Sim. Especificar: _____

Não

6. Qual a sua média salarial atualmente?

1 a 2 salário(s) mínimo(s)

2 a 5 salários mínimos

mais de 5 salários mínimos

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1/3



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL -
MPEJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUCAO Nº 406/LZ DO CONSELHO NACIONAL DE SAUDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade n:

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento:

Endereço:

BAIRRO:

Cidade: CEP:

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A **PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO**: uma proposta de pesquisa formação junto aos educadores e educadoras de medida na Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador, tem como objetivo compreender a profissionalidade dos educadores e educadoras de medida socioeducativa e propor um processo formativo que potencializa sua prática profissional, atendendo as novas demandas da socioeducação.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios**: tratando-se de uma pesquisa formação com método (auto)biográfico e dispositivo do Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica, oferece aos colaboradores uma melhor compreensão sobre a sua profissionalidade com a possibilidade de reflexão sobre suas práticas; contribui com gestão no que se refere a futuras intervenções sobre o perfil dos educadores e educadoras de medida que atuam nas comunidades de atendimento socioeducativo; os educadores e educadoras de medida como agentes de transformação podem pedagogicamente se potencializar conhecendo a sua função e as possibilidades de apropriação, fundamentação e intervenções na educação de jovens e adultos; os adolescentes em cumprimento de medida por usufruir de um melhor atendimento educacional na medida socioeducativa.

A pesquisa seguirá os protocolos da FUNDAC, utilizados pela Comunidade Socioeducativa quanto a prevenção a COVID-19, seguindo a configuração das Reuniões já realizadas as quartas feiras pelo grupo profissional do qual a pesquisadora faz parte. Apóia-se nos princípios éticos referenciados na Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa biográfica em Educação - ASIHVIF: liberdade; convivibilidade; confidencialidade; autenticidade; direito á autoria; formação do formador e contratualização.

Podemos prever como **riscos**: desistência dos colaboradores por motivos próprio ou por desconforto, vergonha ou incomodo devido ao caráter intimista da pesquisa com o compartilhamento das suas vivencias e experiencias; comprometimento da realização da pesquisa devido as questões psicológicas e de estresse evidenciadas no contexto da pandemia.

Caso o (a) Senhor (a) aceite, serão realizadas entrevistas narrativas e grupos reflexivos de mediação biográfica com gravação de áudio, registros de imagem pela estudante Adriana Santos Barboza do Mestrado do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar será esclarecida pelo pesquisador e caso o (a) Senhor (a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** antonyopereira@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte, Brasília-DF. CEP: 70719-040.

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa: A **PROFISSIONALIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Salvador, de de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CEP

Pesquisador: ADRIANA SANTOS BARBOZA**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 45076921.3.0000.0057**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 4.789.560**Considerações Finais a critério do CEP:**

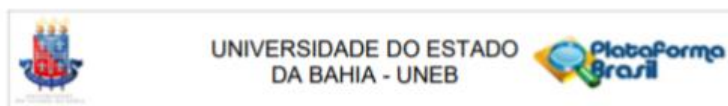
Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1717349.pdf	30/03/2021 08:28:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	30/03/2021 08:26:57	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito
Declaração de Instituição e	termo_propONENTE.pdf	29/03/2021 16:04:30	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Página 03 de 04



Continuação do Parecer: 4.789.560

Infraestrutura	termo_propONENTE.pdf	29/03/2021 16:04:30	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/03/2021 15:53:42	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_plataforma_brasil.pdf	22/03/2021 17:12:09	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo compromisso pesquisador.pdf	13/03/2021 18:57:45	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	13/03/2021 18:56:03	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito
Declaração de concordância	Declaração_concordancia_desenvolvim ento_projeto.pdf	13/03/2021 18:54:09	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	13/03/2021 18:48:34	ADRIANA SANTOS BARBOZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado