

Prática docente na socioeducação: análise das competências sob a ótica docente

ADRIANA MATOS RODRIGUES PEREIRA¹

CHRISTINA PEREIRA DA SILVA²

GERALDO CALIMAN³

Resumo: Neste artigo, busca-se compreender a percepção dos professores de uma escola inserida em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei no Distrito Federal (DF) quanto às práticas do educador social que podem contribuir para a promoção do trabalho na socioeducação. O problema de pesquisa situa-se na perspectiva de identificar em que medida as competências inspiradas nos princípios da Educação Social podem colaborar para as práticas pedagógicas do docente que atua na socioeducação. Esse profissional atua com adolescentes/jovens que, além de estarem enclausurados, estão em fase de desenvolvimento. A práxis pedagógica docente na socioeducação objetiva contribuir para que o estudante perceba o ensino como uma possibilidade de transformação, que desenvolve competências e habilidades essenciais para a compreensão e a reflexão da realidade em que está inserido, com vistas à ressocialização (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010). O referencial teórico propõe a integração dos dados obtidos mediante os estudos de Onofre (2015, 2016), Silva (2017), Caliman (2010, 2015), Moreira (2016), Romans, Petrus e Trilla (2003), Mioto *et al.* (2015), assim como os documentos oficiais disponíveis: o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), o Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Lei n. 12.594 (BRASIL, 2012) e as Diretrizes pedagógicas para a escolarização na socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014). Foi utilizada como metodologia de pesquisa para a coleta de dados a técnica de grupo focal, escolhida por propiciar uma maior articulação entre os atores envolvidos no processo de pesquisa, encorajando uma conversa aberta sobre os pontos determinados e presentes nos objetivos, facilitando a expressão de ideias e experiências dos participantes. O grupo focal foi realizado na escola de uma unidade de internação do Distrito Federal, em 2018, com dez professores. Os dados coletados demonstraram que as competências que fazem parte do educador social são de grande valia para a atuação dos professores nas unidades socioeducativas, pois os obstáculos e a realidade vivenciada pelos educadores sociais são muito próximos daquilo com que os professores das unidades socioeducativas se deparam todos os dias.

Palavras-chave: Prática docente. Educador social. Competências. Socioeducação.

Teaching practice in socio-education: analysis of competences from the teaching perspective

Abstract: This article pursues to comprehend the perception of the professors in relations to the competences of the social Educator which can contribute to the promotion of the Social Education work. It is important to understand that these professors being studied in this article work in a school; situated in a Detention Unity of Juveniles in conflict with Law in the Federal District. The focus of the research is in the perspective of identifying how the competences inspired in the principles of the social education can contribute to the pedagogical practices of the teacher who works at social education. This professional works side by side with adolescents that are not only locked up but are also in phase of growth. The pedagogical practice in the Social Education aims to contribute to allow the student to look at education as a transformation possibility, develop essential abilities to comprehend and reflect on the reality in which they have been inserted and prepare them to return to society (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010). The theoretical references proposes the integration of data obtained through the studies of Onofre (2015, 2016), Silva (2017), Caliman (2010, 2015), Moreira (2016), Romans, Petrus e Trilla (2003), Mioto et al. (2015), as well as the official documents available such as: the Statute of the Child and Adolescent – ECA, Lei n. 8.069 (1990), the Youth Statute – Lei n. 12.852 (2013), The National Socialeducational assistance System – SINASE, Lei n. 12.594 (2012), The pedagogical guidelines for schooling in social education (DISTRITO FEDERAL, 2014) and the data of the field research in progress doctorate, that investigates the teachers of a school inserted in a detention unite of the Federal District. The focus group technique was used as a research methodology as a way of collecting data. This technique was chosen because it promotes a greater articulation among the participants involved in the research process, encouraging an open discussion about the points determined and presented in our objectives, facilitating expression of participants ideas and experiences. The focus group was health in the school of a Federal District detention unit in 2018 with 10 teachers. The data collected exhibits that the competences (belonging to the Social Educator) would be extremely important in the performance of the professors in the social educative unities. This is due to the fact that the obstacles and reality lived by the Social Educators are too close to the daily obstacles and reality of the professors in the social educative unities.

Keywords: Teaching practice. Social educator. Competences. Socioeducation.

Práctica docente en socioeducación: análisis de competencias desde la perspectiva docente

Resumen: En este artículo buscamos comprender la percepción de los docentes en una escuela insertada en una unidad de resocialización para adolescentes en conflicto con la ley en el Distrito Federal (DF), con respecto a las prácticas de educadores sociales que pueden contribuir a la promoción del trabajo en la educación social. El problema de la investigación radica en la perspectiva de identificar hasta qué punto las competencias inspiradas en los principios de la Educación Social pueden contribuir a las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan en la educación social. Este profesional trabaja con adolescentes /

jóvenes que, además de estar encerrados, están en la fase de desarrollo. La praxis pedagógica docente en la educación social tiene como objetivo contribuir a que el alumno perciba la enseñanza como una posibilidad de transformación, que desarrolla habilidades y capacidades esenciales para comprender y reflejar la realidad en la que se inserta, con miras a la resocialización (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010). El marco teórico propone la integración de los datos obtenidos a través de los estudios de Onofre (2015, 2016), Silva (2017), Caliman (2010, 2015), Moreira (2016), Romanos, Petrus y Trilla (2003), Mioto et al. (2015), así como los documentos oficiales disponibles: el Estatuto del Niño y del Adolescente - Ley nº 8.069 (BRASIL, 1990), el Estatuto de la Juventud - Ley nº 12.852 (BRASIL, 2013), el Sistema Nacional de Asistencia Socioeducativa - Ley n. 12.594 (BRASIL, 2012) y las pautas pedagógicas para la escolarización en socioeducación (DISTRITO FEDERAL, 2014). La técnica del grupo focal se utilizó como metodología de investigación para la recopilación de datos, elegida para proporcionar una mayor articulación entre los actores involucrados en el proceso de investigación, alentando una conversación abierta sobre los puntos determinados y presente en los objetivos, facilitando la expresión de ideas y experiencias de los participantes. El grupo focal se realizó en la escuela insertada en una unidad de resocialización para adolescentes en conflicto con la ley en el Distrito Federal (DF), en 2018, con diez maestros. Los datos recopilados demuestran que las habilidades que forman parte del educador social son de gran valor para el desempeño de los docentes en las unidades socioeducativas, porque los obstáculos y la realidad que experimentan los educadores sociales están muy cerca de lo que enfrentan todos los docentes en las unidades socioeducativas.

Palabras clave: Práctica docente. Educador social. Habilidades. Socioeducación.

Introdução

As escolas inseridas em unidades de internação constituem um espaço educativo diferenciado, tendo em vista o fato de estarem dentro de um local de encarceramento. Por consequência, a práxis docente, necessariamente, nesse contexto socioeducativo deve/deveria ser distinta. Ao se tomar conhecimento do funcionamento de uma unidade de internação, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica pode parecer, a princípio, algo fictício, por causa da tensão existente entre a unidade socioeducativa e a escola.

O levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2015 (BRASIL, 2018) mostra que o número de adolescentes nas unidades de internação vem aumentando e que, atualmente, de 26.209 atendidos, 18.381 estão cumprindo medida de internação. Diante desses índices alarmantes, percebe-se, no contexto das escolas das unidades socioeducativas, a importância da realização efetiva de uma educação que abrace a mudança de tal realidade. Neste artigo, busca-se discutir as competências do educador social como proposta para a práxis docente da socioeducação. O problema da pesquisa situa-se na perspectiva de identificar de que forma as competências inspiradas nos princípios da Educação Social podem contribuir para as práticas pedagógicas do docente que atua na socioeducação.

O professor que trabalha nas escolas inseridas nas unidades socioeducativas é um profissional que atua com adolescentes/jovens que, além de estarem enclausurados, estão em fase de desenvolvimento. A práxis pedagógica docente na socioeducação objetiva contribuir para que o estudante perceba o ensino como uma possibilidade de transformação, desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a compreensão e a reflexão da realidade em que está inserido, com vistas à ressocialização (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010).

Na percepção dos gestores da unidade de internação, os adolescentes em conflito com a lei são vistos pelo ato cometido e, em algumas situações, vivenciam o aspecto punitivo. Essa é a descrição do lugar da não liberdade, um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas (IRELAND, 2010).

Em contrapartida, na escola inserida em uma unidade de internação, a qual constitui a segunda instituição, os adolescentes são considerados discentes em desenvolvimento com o auxílio do professor (SILVA, 2017). Além disso, há a existência do aspecto punitivo, pois, algumas vezes, os adolescentes ficam trancafiados em suas celas sem estrutura e sem atrativos (SCHMIDT, 2011). É o lugar da não liberdade, constituindo um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas (IRELAND, 2010).

Todavia, apesar de toda a complexidade presente em uma unidade de internação, a escola não pode abrir mão de sua função precípua e historicamente constituída: a transmissão do conhecimento. Nesse sentido, o professor assume o papel de agente principal do processo educacional ou da escolarização, tendo em vista que, muitas vezes, mediante um trabalho pedagógico de qualidade, ele pode criar condições para que o estudante possa exercer seu papel transformador e atuante na sociedade e sobre si mesmo (SILVA, 2017).

No contexto socioeducativo, a importância da figura docente se sobressai ainda mais, pois os estudantes, por vezes, ficam o período integral na escola, em atividades com os professores. Esse contato pode levar à transformação da realidade, mediante projetos significativos para a vida dos estudantes (SILVA, 2017). Segundo o SINASE (BRASIL, 2006), o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribuam para a formação dele, a fim de que se torne um cidadão capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância, sem reincidir na prática de atos infracionais.

Nesse sentido, Mioto *et al.* (2015) enfatizam que o professor deve assumir responsabilidades de facilitador do processo socioeducativo do adolescente, tendo a capacidade para trabalhar em equipe, estabelecendo boa comunicação com seus colegas, estando presente na relação com o adolescente, sendo firme e claro e transmitindo segurança. Costa (2001), por seu turno, propõe, na socioeducação, um ensino não apenas fundamentado em conteúdos programáticos de

diversas naturezas, mas a aproximação com o educando, a criação de vínculos, a abertura para que o adolescente em conflito com a lei confie o seu emocional, seu afetivo, ao professor, e que dessa ação possa nascer um relacionamento de confiabilidade e de compromisso entre o docente e o educando.

Os estudos de Onofre (2015) sobre professores que atuam em espaços de privação de liberdade corroboram as pesquisas de Mioto *et al.* (2015), quando enfatizam que esse profissional deve ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem, solidário com as características e as dificuldades/potencialidades de seus alunos. Para tanto, é importante que tenha capacidade de articular conteúdos curriculares a conhecimentos pedagógicos; garanta a efetivação de projetos interdisciplinares; trabalhe em equipe e de maneira reflexiva; improvise com criatividade; assuma com autonomia a gestão de seu desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de um profissional com saberes que lhe permitem dialogar com diferentes culturas, mas, principalmente, lidar com conflitos e dilemas para os quais, muitas vezes, não foi preparado na formação inicial e em experiências com outros espaços escolares.

Entretanto, para que se tenha um profissional com tais competências, faz-se necessária a formação do educador social, tendo em vista o fato de que os métodos e as estratégias aprendidas pelos educadores sociais estão sendo desenvolvidos, principalmente, a partir da prática cotidiana, com a reflexão contínua dessa vivência. A maioria não tem oportunidade de formação, muito menos de titulação. Para isso, necessita de suporte financeiro e investimento a fim de superar esse obstáculo (CALIMAN, 2010).

Nesse sentido, Moreira (2016) enfatiza a necessidade de abrir um curso de graduação na área da Pedagogia Social, a fim de que o educador social se sinta seguro nas atitudes e nas intervenções, as quais devem ser efetuadas de acordo com cada situação vivenciada. Assim, o profissional não ficaria esperando ao acaso qual a melhor atitude a ser tomada, mas, com base nos estudos e nas reflexões, faria o melhor para a integração do indivíduo na sociedade.

Em diálogo com os aspectos evidenciados por Conceição e Guimarães (2015), no entendimento de Onofre (2016), os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços de privação de liberdade, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo, apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do presente trabalho, uma vez que ele se concentra na análise das reflexões dos professores que atuam em escolas com adolescentes em conflito com a lei recolhidos nas unidades de internação, tendo sua práxis docente inspirada nas competências do educador social, con-

siderando a proximidade de competências desses docentes com os educadores sociais. Para a reflexão sobre essa temática, busca-se, inicialmente, versar sobre a trajetória da Educação Social/Pedagogia Social no Brasil. Posteriormente, apresentam-se as bases teóricas sobre o educador social e suas competências pedagógicas, as quais nortearam esta pesquisa. Visa-se também elucidar a respeito das especificidades metodológicas desta investigação. Por fim, expõem-se, na análise, algumas reflexões concernentes à problemática que esta investigação propõe: os professores da unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei percebem que as competências do educador social podem contribuir para a práxis docente da socioeducação?

Trajetória da Educação Social/Pedagogia Social no Brasil

Discorrer sobre a trajetória da Educação Social no Brasil requer uma breve menção aos acontecimentos no mundo que influenciaram, de forma significativa, a realidade brasileira no que se refere a esse campo. De acordo com Otto (2009), a origem da Pedagogia Social remonta a meados de 1900, primeiramente tendo sido discutida por educadores alemães como Karl Mager, Adolph Diesterweg e Paul Natorp.

Loureiro e Casteleiro (2009) apresentam a origem histórica da Pedagogia Social dividida em quatro períodos. O primeiro, de 1850-1920, quando a Pedagogia era de cunho sociológico e proposta por Paul Natorp; o segundo, de 1920-1933, quando surgem os problemas de ausência de proteção social por causa da Primeira Guerra Mundial; o terceiro, de 1933-1949, o qual compreende a Pedagogia Social como parte da pedagogia geral, trazendo uma reflexão sobre as ideias de Hitler que interferiram, politicamente, na Educação; e, por fim, o quarto período vai de 1950 até os dias de hoje.

Os estudos sobre a Educação Social surgiram na década de 1930, quando se buscava uma pedagogia mais social, voltada para a educação comunitária. Essa preocupação traduziu-se, inicialmente, no movimento em que os pioneiros da Escola Nova realizaram, no período de 1920 a 1940, por meio do manifesto em que lutavam por uma educação pública que atingisse o maior número possível da população, tornando o acesso à educação menos desigual, pois até então a educação era para privilegiados.

Outro fato que se acredita ter influenciado na Educação Social aconteceu na década de 1960, com a Educação Popular, voltada para jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino “formalizado”. Nessa época, surgiu Paulo Freire com sua teoria e práxis concebendo a educação para muito além do espaço escolar.

Na década de 1990, começaram a surgir pesquisadores com a reflexão teórica na linha da Pedagogia Social brasileira. Entre os precursores temos Costa *et al.* (1990), Costa (1997), Graciani (1997), Caliman (1998) e Gohn (2007).

No Brasil, segundo Machado (2012), o que marcou o início da estruturação e fundamentação da Pedagogia Social e sua busca pela legalidade e institucionalização foi a realização de dois Congressos Internacionais de Pedagogia Social, realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 2006 e 2008, sob a coordenação do professor Roberto da Silva. Com esses dois eventos, houve a estruturação e a organização da Pedagogia Social com suas publicações, reflexões, pesquisas e discussões realizadas. Esses acontecimentos alavancaram as próximas ações do movimento na construção da Pedagogia Social.

A partir dessas ações, a Pedagogia Social, com suas orientações e seus princípios pedagógicos, passou a constituir a dimensão teórica obtida da prática sociopedagógica (Educação Social), fundamentada na crença de que é possível influenciar as circunstâncias sociais por meio da educação (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009 *apud* MOREIRA, 2016). Petrus (2003) acrescenta que a Educação Social propõe uma ação intercultural a partir do respeito à origem de cada indivíduo.

A Educação Social pressupõe um desenvolvimento pessoal e comunitário fundamentado em muitos aspectos da proposta e do pensamento de Paulo Freire, considerado pelos teóricos da área o patrono e inspirador da Pedagogia Social no Brasil. Muito embora ele não tenha utilizado o termo/expressão “Pedagogia Social”, todavia, quando se lê a sua literatura, percebem-se com muita propriedade e intensidade as mesmas intenções.

Caliman (2015) lembra que a Educação Social, em sua dimensão prática, não ocorre necessariamente nas instituições de ensino e pesquisa, mas sempre foi muito intensa no Brasil, principalmente na década de 1970. Nos anos 1970 e 1980, inúmeros foram os projetos concebidos na prática para o atendimento à infância e à juventude.

[...] Em geral a vontade de responder aos desafios sociais e educativos da comunidade, ou de “fazer o bem” sobressaiu sobre as exigências do profissionalismo. Somente em um segundo tempo é que emergem tanto a necessidade de sistematizar um projeto pedagógico da “obra social”, e de responder às necessidades de qualificação ou mesmo de profissionalização dos quadros funcionais (CALIMAN, 2015, p. 188).

Contudo, a dimensão teórica da Educação Social, que parecia ter uma lacuna, passou a ser uma realidade, a partir do esforço de sistematização teórica da Pedagogia Social no Brasil, utilizando-se das contribuições provenientes do seu desenvolvimento em países europeus como Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Finlândia. Esse mesmo pesquisador pontua que:

a Pedagogia Social passa a ser um avançado campo experimental da educação. No entanto, como não basta a prática, a partir de

certo momento sente-se a necessidade de desenvolver reflexões para além da prática, que fizessem uma ligação também com as teorias pedagógicas que fundamentam e alimentam o “que fazer” e o “como fazer” dos educadores sociais (CALIMAN, 2010, p. 346).

Caliman (2015) comprehende que foram inúmeros os desafios enfrentados, os quais serviram de estímulo para a construção das bases teóricas da Pedagogia Social brasileira, entre eles: a) o reconhecimento da Pedagogia Social como uma disciplina; b) a identificação, em caráter de urgência, da profissão de educador social; c) a criação de currículos formativos com vidas à profissionalização e qualificação dos profissionais atuantes na Educação Social, principalmente os educadores sociais; d) a organização das instituições socioeducativas em rede, com vidas à obtenção da força para exercerem influência nas estruturas e nas políticas públicas; e) o estabelecimento de diálogo entre as áreas esportivas, culturais e artísticas, reconhecidamente espaços de grande potencial educativo, com vidas à motivação, perspectivas de vida, projetos de vida e construção de um referencial de valores e de senso, dentro das atividades pedagógicas dos projetos socioeducativos. Nesse sentido, a dimensão humanística é essencial na práxis educativa da Educação Social.

Nesse sentido, emerge no Brasil a figura do educador social, representado por um profissional que começou a se destacar, sobretudo a partir da década de 1980, em meio às diversas mudanças políticas, econômicas e sociais (MOREIRA, 2016).

Por causa disso, emergiu, antes mesmo da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o trabalho do educador social, para fazer frente às necessidades da camada da sociedade dos excluídos, que, por sua vez, acabam por “engrossar” as fileiras das instituições socioeducativas, as quais procuram resgatar esses indivíduos e inseri-los na sociedade de maneira digna (CALIMAN *et al.*, 2012).

O educador social e suas competências pedagógicas

A trajetória do educador social iniciou-se com um trabalho voluntário, o qual começou a ganhar espaço na ciência da educação e foi, gradativamente, sendo reconhecido no âmbito social por meio de suas ações e de seus resultados efetivos. Esse educador atua aonde a educação não costuma chegar, geralmente em lugares com situações de vulnerabilidade social.

O educador social é um profissional que começou a se destacar, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, em meio às diversas mudanças políticas, econômicas e sociais (MOREIRA, 2016). No processo de desenvolvimento econômico, o risco e o mal-estar social vêm em forma de pobreza, disseminação de drogas, abandono e indiferença social.

É fato que, apesar da importância da atuação do educador social, este ainda necessitava da regulamentação. Sabe-se que, desde 2009, no Senado Federal, estava em tramitação o Projeto de Lei do deputado federal Chico Lopes propondo a criação da profissão do educador social. Politicamente, as discussões sobre a regulamentação desse profissional foram iniciadas na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em janeiro de 2011, pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Entretanto, em virtude do término da legislatura, a contenda foi interrompida e reiniciada em fevereiro de 2011, tendo o deputado Ângelo Vanhoni a incumbência de fazer a relatoria do Projeto.

O reconhecimento legal do educador social se fez no dia 14 de dezembro de 2011, com a aprovação do Projeto de Lei nº 5.346/09, em que, pela proposta, as ações dos educadores sociais são direcionadas às pessoas e comunidades em situação de risco, violência e exploração física e psicológica (BRASIL, 2009).

Em sua essência, o projeto criava a profissão de educador social não só com o caráter pedagógico, mas também social, para atuação fora do âmbito escolar, envolvendo pessoas em situação de risco, preservação cultural, segmentos sociais excluídos, infratores em cumprimento de medidas socioeducativas, privados de liberdade e pessoas com necessidades especiais. O texto aprovado atribuía ao Ministério da Educação a responsabilidade de elaborar uma Política Nacional de Formação em Educação Social, estabelecendo o Ensino Médio como nível de escolarização mínimo para o exercício da profissão.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal publicou edital para seleção do Programa Educador Social Voluntário, no ano de 2018, oferecendo 6 mil vagas para candidatos interessados em inserir-se no programa em questão, instituído pela Portaria nº 22, de 2 de fevereiro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018). Esses educadores atuam com alunos da rede pública de educação integral e também estudantes da educação especial, creches públicas integrais, indígenas matriculados nas unidades escolares, estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque, unidades de internação socioeducativas de Planaltina, São Sebastião, Recanto das Emas e Santa Maria.

O educador social voluntário tem se sobressaído em várias atividades educativas, em instituições preferencialmente de educação não formal, nos ginásios poliesportivos, nas atividades em quadras para a melhor idade, creches, conselhos tutelares, orfanatos públicos, asilos, abrigos e em contextos de medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, também está costumeiramente presente em diferentes campos educacionais, tais como: presídios, asilos, instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, programas de redução de danos de drogas, instituições de contraturno social que atendem a crianças e adolescentes em situação de risco, entre outros espaços de prevenção e cuidado (MOREIRA, 2016).

O educador social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura (ONÃ, 2005 *apud* NATALI; PAULA, 2008). Ele é o personagem que entra em cena para fazer acontecer os processos pedagógicos específicos da Educação Social, pois está em contato direto com o educando que necessita de informações, capacitações e muita orientação. Esse profissional promove atividades de interação entre os colegas, a comunidade e os familiares, também visando à integração do indivíduo na sociedade. Além disso, importa ressaltar as competências do educador social. Todavia, faz-se mister relembrar Perrenoud *et al.* (2001, p. 8), quando afirmam:

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis.

Perrenoud *et al.* (2001) destacam ainda a existência de um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de um educador. Enfatizam que algumas delas são recentes ou adquiriram uma crescente importância na contemporaneidade em função das transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho docente. Essas competências foram divididas em 10 grandes “famílias”, a saber: 1) organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) gerar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da gestão da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar as novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) gerar sua própria formação contínua.

Ao olhar mais detalhadamente as competências, está-se, acima de tudo, lutando por uma formação profissional dos professores fundamentada na realidade das práticas. Em pesquisa realizada na área da formação do educador social, em que se ouviu educadores sociais de diversas partes do Brasil, Caliman *et al.* (2012) apresentam 11 competências do educador social: 1) capacidade e facilidade de se trabalhar em equipe: organizar, exercer liderança e saber tomar decisões; 2) capacidade de elaborar e gerir projetos educativos; 3) formação e fundamentação teórica; 4) criativo: ser dinâmico, inventivo e proativo; 5) capacidade de mediar: solução de conflitos e diferenças, e habilidades de trabalho com indivíduos em situações de vulnerabilidade; 6) experiência e habilidade de lidar com adolescentes/juventude: conhecer a realidade juvenil; 7) compreender a realidade social: dispor de uma boa compreensão de mundo e das necessidades sociais; 8) comunicação e adaptação: ter facilidade de se expressar e de adaptar-

-se a novas situações; 9) relação de cuidado e tratamento: ter amor pelo próximo e interessar-se pelo bem-estar do outro; 10) compromisso sociotransformador: demonstrar capacidade de intervenção social; 11) respeito pela diversidade, em matriz dos valores morais-religiosos: acreditar na educação como sacerdócio, acreditar que educação é coisa do coração. São competências muito similares às necessárias para um professor que atua com adolescentes em conflito com a lei em ambientes de privação de liberdade

Diante do exposto, acredita-se que a relação de competências do educador social apresentadas por Caliman *et al.* (2012) se aproxima das competências necessárias para um professor que atua em escolas inseridas em unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei, tendo em vista os inúmeros desafios postos a esse profissional. O educador social depara-se com uma realidade que se contrapõe a todas as iniciativas de favorecer o aprendizado e a construção do conhecimento, assim como ocorre com os professores que atuam na socioeducação.

Metodologia

O presente artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa exploratória, em que a coleta de dados foi feita por meio do grupo focal, realizado em uma escola, dentro de uma unidade de internação no Distrito Federal. A metodologia escolhida objetivou compreender a percepção dos professores de uma escola inserida em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei, no Distrito Federal, quanto às competências do educador social que podem contribuir para a promoção do trabalho na socioeducação.

São apresentadas, neste estudo, as “falas” de um grupo focal, realizado em 2018 e composto de 10 professores que se voluntariaram a partir da reunião de informação realizada por esses pesquisadores. Nessa instituição trabalhavam 23 profissionais, dos quais 12 eram concursados, 9, contratados temporariamente, e 2, coordenadores, sob a tutela de um centro educacional, constituído como escola regente.

A escola apresentada na presente pesquisa é responsável pelo atendimento socioeducativo de adolescentes do sexo masculino (faixa etária de 12 a 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa estrita) e do sexo feminino (de 12 a 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de internação estrita ou provisória). Trata-se de uma instituição, das seis unidades existentes no Distrito Federal, destinada a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Cada uma dessas unidades está subordinada à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), órgão da Secretaria de Estado da Criança do Governo do Distrito Federal (SECRIANÇA).

É importante ressaltar que essa unidade atende, simultaneamente, adolescentes dos sexos masculino e feminino no Distrito Federal e tem capacidade para receber até 90 adolescentes em cumprimento de internação provisória. Na unidade de internação, segundo dados fornecidos pela gestão da escola, somam-se 155 socioeducandos, sendo 140 do sexo masculino (140) e apenas 15 do sexo feminino. Desse quantitativo, 60% estão cursando o 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental.

No tocante à formação acadêmica, dos 10 professores que participaram do presente estudo, apenas 3 docentes, além da docência em Pedagogia, possuíam graduação em Letras ou Matemática. No que se refere aos cursos de extensão, somente 3 professores dessa escola inserida na unidade de internação realizaram cursos de extensão em docência na socioeducação e em direitos humanos. Ademais, uma professora estava cursando disciplina como aluna especial no mestrado em Educação Física na Universidade Católica de Brasília. Infere-se desse contexto que não há um interesse significativo em realizar cursos relacionados à socioeducação.

A técnica do grupo focal foi escolhida por acreditar que poderia proporcionar uma maior articulação entre os atores envolvidos no processo de pesquisa, encorajando uma conversa aberta sobre os pontos determinados e presentes nos objetivos, facilitando, assim, a expressão de ideias e experiências dos participantes. Gatti (2005) pontua que o grupo focal possibilita o entendimento de sentimentos e possíveis argumentos que influenciam a compreensão.

Análise dos dados

A análise da pesquisa aqui apresentada partiu das “falas” dos professores no grupo focal. Nesse sentido, no processo de análise, buscou-se compreender as competências do educador social abordadas por Caliman *et al.* (2012), como proposta para a práxis docente da socioeducação, tendo por base as percepções dos professores sobre seu trabalho na unidade. A análise foi organizada em 11 tópicos, relacionados com as competências do educador social. A partir disso, discorreu-se sobre a importância delas para o professor da socioeducação e organizaram-se os resultados.

Capacidade e facilidade de se trabalhar em equipe: organizar, exercer liderança e saber tomar decisões

Em todas as organizações, educativas ou não, faz-se necessária a interação dos indivíduos e dos colaboradores. A capacidade de trabalhar em equipe contribui para perceber a atividade de forma abrangente e estratégica, fazendo parte de um plano maior que é o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, sem

contar a importância do exercício da liderança para que os estudantes possam compreender esse processo, no qual os objetivos não visam aos benefícios individuais, mas aos coletivos.

Nesse sentido, Moscovici (2003) mostra que o desenvolvimento de uma equipe é o desenvolvimento interpessoal. Segundo a autora (2003, p. 103), “as habilidades interpessoais são facilitadoras de processos grupais básicos, tais como: comunicação, liderança, processo decisório, negociação, administração de conflitos e análise de processo”. Outro ponto a ser analisado é a perspectiva trazida por Delors (2003) sobre a importância do trabalho em equipe para a melhoria na qualidade da educação.

As decisões são tomadas em grupo, tudo é decidido junto. Quando alguém está fazendo uma decoração na escola, o outro professor, pelo instinto de cooperação, já pega a turma e faz com que a escola avance, pois o aluno não fica sem aula... (Professor 1).

A fala anterior relaciona-se com os aspectos trazidos por Delores (2003) sobre a importância do trabalho em equipe para a melhoria na qualidade da educação, visto que ele aponta a participação dos professores nas decisões da escola como fator motivador, resultando na melhora do desempenho desses professores.

Como é possível perceber, o professor faz relevante comentário, demonstrando de que modo a participação coletiva contribui para a integração dos professores e também dos alunos que interagem para além dos interesses de sua turma, em um pensar coletivo visando à escola como bem maior e reforçando a ligação entre ela e a comunidade, trazendo para o processo de ensino uma simbiose com o meio.

Capacidade de elaborar e gerir projetos educativos

Ao pensar na essência da instituição educacional, parte-se do seu macroprojeto que é o PPP. É a partir dele que se inicia a primeira etapa da construção de um projeto pedagógico, e será nele que os educadores se fundamentarão para a construção de novos projetos que possam atender às demandas do processo pedagógico. De acordo com Cavalieri e Ribeiro (2005, p. 1), “Um projeto é um empreendimento único, com início e fim determinados, que utiliza recursos e é conduzido por pessoas, visando atingir objetivos predefinidos”. Dentro de um espaço socioeducativo, é importante que se possa pensar em outras estratégias de ensino para as demandas que, muitas vezes, emergem de situações inesperadas ou mesmo dos conflitos entre os adolescentes.

Aqui na escola da unidade fazemos vários projetos educativos como objetos de mediação. Na culminância destes projetos todos os pro-

fessores participam. Há lanche com chá (para deixar os meninos menos nervosos na hora de lembrar como se escreve cada palavra), refrigerante, cachorro quente, música, premiação comprada pelos professores. Já tivemos projeto de rapper, pintura, desenho que foi exposto até mesmo na Câmara Distrital (Professora 2).

A professora 2 apresenta como é importante a habilidade de criação e a autonomia do professor para a elaboração de projetos que possam construir novas propostas educativas e atender à diversidade de necessidades da socioeducação. Nesse sentido, requer-se que o educador pense “fora da caixa”, saia do convencional, ouse propor linguagens educativas que possam ir ao encontro dos adolescentes em privação de liberdade. Para tanto, observa-se que projetos como oficina de rap e grafite são muito bem-aceitos pelos adolescentes da socioeducação e despertam o gosto pela educação e pela escola.

Formação e fundamentação teórica

Acredita-se que cada instituição tem suas características e acaba por requerer do educador conhecimentos e competências diferenciadas para cada situação que emerge do contexto pedagógico. Estando a instituição pesquisada inserida em uma unidade socioeducativa, essas competências acabam por se tornar mais específicas para esse público.

As questões aqui vivenciadas ultrapassam muito o conhecimento e o domínio do conteúdo das disciplinas, requerendo do professor um profundo conhecimento sobre as características do adolescente e o contexto de violência e, sobretudo, a realidade de vulnerabilidade social da qual emerge.

Os professores, de forma geral, não têm uma formação específica para trabalhar em uma unidade socioeducativa; muitos chegam lá com uma concepção distorcida da realidade, e, mesmo depois que entram, são poucos os cursos e as oportunidades de formação em que participam, conforme apresentam os excertos a seguir:

[...] às vezes, a gente tem dificuldade porque foi mal treinado... aqui é uma realidade que a gente não se preparou pra isso! (Professora 2).

[...] é um grande desafio para nós, porque a nossa formação não foi na socioeducação, a gente teve um curso ou outro. Às vezes, eu penso: - Como que eu vou aprender a lidar com isso, e isso não é tratado, isso não é treinado, isso é uma luta pessoal... e, muitas vezes, a gente se vê assim (Professora 3).

[...] Mas assim, ainda assim, né? Você... porque não é só meu conhecimento que eu aplico, é o conhecimento que chega pra mim como pessoa, porque aí entra uma outra situação, entra formação e depois entra como que eu como pessoa, como mãe, como cidadã,

vou trabalhar os meus valores dentro da minha prática vivendo numa situação de pressão (Professor 1).

[...] nós temos a profissão mais difícil de todas, o médico pega o doente “se tem tuberculose, vou te dar medicação” e acabou, a gente trabalha com o subjetivo, né? Com a emoção das pessoas também e isso é muito difícil, porque o que eu falei, a gente não aplica só, a gente tem que tá preparado também, é essa minha dificuldade (Professor 6).

Percebe-se, nas falas dos professores, que há uma real necessidade e preocupação com as questões relativas à formação específica para a atuação na socioeducação. Os professores percebem a fragilidade de sua atuação diante dos grandes desafios evidenciados por uma realidade atípica que enfrentam. Possuem o desejo de fazer o melhor dentro do processo educativo, mas seus desejos esbarram na falta de preparo e na falta de conhecimento sobre o sujeito em questão. O educando da socioeducação ainda é um grande enigma para o educador, que não comprehende suas demandas, assim como os caminhos para acessar o processo pedagógico.

Sabe-se que o currículo dos cursos de graduação em Pedagogia ou o conteúdo de qualquer disciplina de graduação para a licenciatura na Educação Básica não possuem uma preocupação clara e explícita de oferecer formação na perspectiva para a socioeducação.

Criativo: ser dinâmico, inventivo e proativo

Nesse contexto, a escola passou a ser um ambiente propício ao desenvolvimento e à expressão da criatividade. De acordo com Alencar e Martínez (1998), o desenvolvimento da criatividade na educação exige do professor que ele tenha essa criatividade ou que a desenvolva, pois, segundo as autoras, para despertar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, é preciso que haja professores com práticas pedagógicas criativas, pois servirão de inspiração e estimularão a criatividade em seus alunos.

Para que os professores possam atingir seus objetivos pedagógicos dentro de um contexto da socioeducação, em que o solo para a aprendizagem se faz árido, é necessária muita criatividade por parte do professor. Trazer os adolescentes em conflito com a lei para o espaço do conhecimento e despertar neles o desejo de aprender é, sem dúvida, um dos maiores desafios do professor, pois os temas e assuntos ali abordados, muitas vezes, apresentam-se incompatíveis com a realidade dos menores nessa situação de reclusão.

Faço uso de palavras cruzadas, músicas, filmes e outros como forma de atrair os alunos, fazendo com que a escola seja um espaço onde a educação vá além do prescrito curricular. Falo: - Gente,

vamos parar a aula, ver outra coisa! Aí coloco vídeo pra eles assistirem rappers (Professora 3).

Para que eles escrevam, digo que sei interpretar sonhos! Então todos os dias eles me entregam algo escrito para que eu possa dizer o significado dos sonhos (Professora 2).

Os professores apresentam uma grande vontade de fazer do espaço pedagógico algo lúdico, interessante e que desperte o desejo dos adolescentes em participar das aulas. Eles possuem a consciência de que o tempo dentro das celas é deprimente e que o tempo passado dentro da escola deve ser de oportunidade de aprendizagem e de ressocialização. Nesse momento, o adolescente que está em privação de liberdade precisa que o processo de escolarização seja atrativo, dinâmico e criativo. Para tanto, é preciso que se tenha na sala de aula um professor criativo, envolvido com a realidade do adolescente, motivado e proativo.

Capacidade de mediar: solução de conflitos e diferenças, e habilidades de trabalho com indivíduos em situações de vulnerabilidade

Sabe-se que o conflito faz parte das relações humanas. Conforme Maffesoli (1987), na sociedade há uma “harmonia conflitual”, ou seja, toda harmonia possui uma dose de conflito. Os educadores vivenciam a todo instante situações de conflito no espaço escolar.

Nesse sentido, acredita-se que estar em privação de liberdade poderá gerar um conflito interno no adolescente, que tende a transbordar a ponto de se constituir em passagem ao ato. O docente da unidade socioeducativa precisa saber lidar com a heterogeneidade, realizar acordos e fazer negociações. O conflito é uma situação que surge entre pelo menos dois ou mais protagonistas, na qual se produz uma confrontação de interesses (FERNÁNDEZ, 1998).

Aqui a gente é meio um goleiro que agarra várias bolas ao mesmo tempo, é muito complicado isso, pois a maior parte das demandas dos alunos está ligada à sua condição de vulnerabilidade. Muitos adolescentes estão envolvidos com a cultura do tráfico e por isso perderam seus vínculos familiares e foram abandonados, não recebem visitas, entram em depressão sem querer sair daqui (Professor 4).

São jovens que vêm, que chegam aqui... a adrenalina tá batendo na testa, o moleque, pô, ele foi preso, no máximo 30 dias quando ele cai na mão da gente. E foi preso diante de quê? Não foi a polícia que bateu na porta dele, não; ele foi preso na disputa de tiro, ele foi preso no furto, ele foi preso durante uma ação criminosa, porque normalmente os que vêm pra cá é isso, eles só vêm quando são pegos no ato, né? (Professor 7).

Nesses breves relatos dos professores, pode-se perceber que existem vários tipos de conflito: o conflito entre os adolescentes, o conflito dos adolescentes em relação à sua condição de privação de liberdade e vulnerabilidade, o conflito dos educadores ao se depararem com a vulnerabilidade dos adolescentes e sua atuação enquanto professores.

Assim, pode-se dizer que, para atuar em situações de conflito, é preciso que o educador, além de noções básicas de mediação, tenha consciência de sua atuação não como salvador da pátria, mas como alguém que pode ajudar a esses adolescentes com simples gestos de escuta e de um olhar sem rótulos ou preconceitos.

Experiência e habilidade de lidar com adolescentes/juventude: conhecer a realidade juvenil

Os autores do presente artigo, com suas experiências em projetos inseridos em unidades de internação e também em inúmeras conversas informais que tiveram com professores das instituições, perceberam que eles apresentavam queixas e relatos sobre comportamentos e atitudes dos adolescentes em conflito com a lei, demonstrando uma falta de entendimento sobre as características peculiares dos adolescentes.

De acordo com Golpe e Molero (2012), a concepção que se tem da adolescência faz parte do imaginário social, que nem sempre é o mais correto ou profundo, como sendo um período de vida considerado conturbado e de problemas. É necessário que os educadores sociais e os professores da socioeducação tenham uma maior compreensão sobre a complexidade da adolescência e suas características.

Nossos alunos não têm aquela paciência né... eles são bem imprevisíveis, né. E assim a escola lá fora não interessa mais a eles, né... a escola realmente é muito tradicional, né. (Professora 10).

Atualmente, ainda se esbarra em alguns conceitos sobre a adolescência que remetem a questões cronológicas e pouco às questões comportamentais; com isso, a maioria dos educadores, por ter pouca informação sobre a adolescência e seu processo, não comprehende determinados comportamentos, acreditando que as situações vivenciadas são atípicas, quando, na verdade, fazem parte do ser adolescente.

O relato da professora deixa claro que, além de não compreender o comportamento do adolescente, também não percebe que essa agitação e hiperatividade podem estar ligadas às questões de drogadição. Outro ponto a destacar é o fato de a escola não ser interessante para o adolescente não por ser tradicional, mas por não dar espaço de atuação e construção para além da escolarização.

Compreender a realidade social: dispor de uma boa compreensão de mundo e das necessidades sociais

Os autores do presente estudo acreditam que a base do trabalho pedagógico se dá no conhecimento dos atores envolvidos e sua realidade social. Aliás, Paulo Freire fez esse processo de forma primorosa e deixou grandes ensinamentos sobre a importância da compreensão da situação pessoal, social, cultural e política do estudante. Tratando-se da socioeducação, não poderia ser diferente.

Os adolescentes em conflito com a lei estão inseridos em um contexto de fragilidade e vulnerabilidade e, antes mesmo da privação de liberdade, já estavam privados de diversos direitos. A ausência desses direitos acabou por sentenciá-los a uma condição futura de passagem ao ato.

Mas assim em sua grande maioria, digamos 80% deles, realmente, não veem a escola como uma forma deles estarem aparecendo. O que os jovens querem? O jovem quer aparecer de alguma forma, né. Se eles não são uma figura positiva lá fora, aqui dentro eles têm essa possibilidade de ser, né... (Professora 9).

Ao ler essa fala da professora, pode-se compreender que o desejo de “aparecer” ao qual ela se refere pode estar ligado ao protagonismo, tão importante na fase da adolescência, e que pode ser um dos fatores que levam o adolescente a cometer o ato infracional. Quando a professora diz que o adolescente quer ter um *status* positivo dentro do sistema prisional, nem sempre esse sistema oferece oportunidade de construção desse protagonismo. Na verdade, nem dentro, nem fora da socioeducação o adolescente encontra facilmente espaço para desenvolver o protagonismo que é tão importante para seu desenvolvimento.

Comunicação e adaptação: ter facilidade de se expressar e de adaptar-se a novas situações

Acredita-se que o trabalho docente não se resume à mera transferência de conhecimento. Por isso, os autores do presente artigo, ao apresentarem a competência da comunicação e a adaptação às novas situações para o docente da socioeducação, também atribuem a ele o conhecimento sobre outras necessidades dos adolescentes em privação de liberdade. De acordo com Libâneo (1994), o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos.

Sendo assim, no espaço da socioeducação, onde a interação social e grupal é limitada por causa da privação de liberdade, corrobora-se o papel essencial da

comunicação professor/aluno. Assim, essa comunicação com o professor poderá ser uma das poucas formas de reflexão que esse adolescente tem sobre seus atos.

A gente vem pra cá a cada dia preparado pro inesperado [...] A gente prepara um senhor material e não usa. Você tem que ter a sensibilidade de perceber que não vai fluir e se adaptar ... (Professora 10). Até ele conseguir se adaptar aí é complicado, né? Porque ele tem que se adaptar a... ao barraco deles, eles têm que se adaptar aos novos colegas, porque não são do mesmo espaço, né? Até por conta das rixas que têm. Em sala tentamos administrar isso (Professora 9).

As professoras aqui relatam com clareza a importância de um planejamento flexível e de um olhar sensível às necessidades desses adolescentes, visto que, dentro da situação de privação de liberdade, ser ouvido é tão importante quanto aprender diversos conteúdos. A adaptação no sistema prisional é um grande desafio para qualquer ser humano, e, em se tratando de um adolescente, essa adaptação é ainda mais dolorosa.

Relação de cuidado e tratamento: ter amor pelo próximo e interessar-se pelo bem-estar do outro

Inicia-se essa reflexão partindo do pensamento de Paulo Freire (1974, p. 96), ao pontuar que “a educação é um ato de amor”, pois ela passa pelo cuidado e pelo olhar do professor para o aluno, enxergando nele um ser em desenvolvimento. Então, acredita-se que o professor seja o principal elo de conexão do adolescente em privação de liberdade com o mundo externo. Essa é, sem dúvida, uma das oportunidades de resgate desse aluno para a mudança de perspectiva de vida.

Aqui a gente pega na mão do moleque de 17 anos que já deu tiro, que já matou, que já estuprou e fala: – “Olha, tu podes começar a partir daqui, a andar, a trilhar um outro caminho social, pode rever tua vida, entender que a vida não acabou, ela tem uma continuidade e pode ser diferente” (Professora 4).

[...] eu procuro criar aquele vínculo, pra que eles exponham um pouco da vivência deles lá fora e o que eles planejam fazer quando saírem daqui... (Professor 3).

Dentro do processo de reflexão, relacionando a fala dos professores com a teoria, pode-se compreender que a afetividade no espaço da socioeducação é mais importante e necessária do que em qualquer outro lugar. Muitas vezes, um simples gesto, um olhar, abre uma porta para que esse adolescente acredite na reconstrução de seu amanhã.

Compromisso sociotransformador: demonstrar capacidade de intervenção social

Comunga-se da ideia de que o professor tenha um papel social que lhe possibilita exercer uma intervenção, influenciando nas ações dos adolescentes, no tocante à conscientização política, social, ética e cultural.

Nessa ótica, ensinar é também desenvolver valores, promover a transformação social, construir pontes entre os homens e o pensamento reflexivo, levando o adolescente da socioeducação a pensar sobre seus atos e interpretar as visões do mundo.

Como é que vai ser quando estes adolescentes saírem daqui ou quando forem fazer a prova do ENEM? Penso que, com o meu trabalho aqui, posso intervir de alguma maneira para mudar a realidade destes meninos (Professora 3).

Nota-se que há uma grande preocupação dessa professora com relação ao seu papel no que tange ao futuro dos adolescentes em conflito com a lei. Ela percebe que sua atuação precisa repercutir em um processo de mudança que aponte novos caminhos para esse adolescente.

Nesse sentido, é preciso que se tenham propostas pedagógicas que possibilitem pensar no futuro, em projetos e perspectivas de atuação do adolescente no campo profissional. Para tanto, retomam-se as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que se determina: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008). Sabe-se que a maioria dos adolescentes em unidades de internação está cursando a EJA e não realiza nenhuma articulação com as questões profissionalizantes.

Respeito pela diversidade, em matriz dos valores morais-religiosos: acreditar na educação como sacerdócio, acreditar que educação é coisa do coração

A competência apresentada aqui se inicia pela necessidade de respeito à diversidade, pois, quando se dialoga a respeito dessa temática em educação, remete-se à ideia de inclusão de todas as pessoas no espaço escolar, independentemente de raça, crença, religião, gênero, cultura ou etnia. A proposta de trabalhar com a diversidade leva à possibilidade de reconhecer os seres humanos como diferentes, pois cada pessoa é única. Logo, essa competência desenvolverá nos alunos a construção da cidadania, que comporta o respeito às diferenças e às diversidades entre os indivíduos. De acordo com Gadotti (1992, p. 21),

[...] a escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.

Outro aspecto a ser refletido nessa competência é a perspectiva da profissão docente percebida como um sacerdócio, e não unicamente como uma profissão. Essa dualidade, ainda muito discutida e debatida no âmbito acadêmico, não dispensa que o professor, além de ser um profissional competente e com formação, perceba seu papel como um ofício que necessita de muitos dons. Esses podem ser interpretados como competências e habilidades para o trabalho docente, requerendo entrega e confiança na educação como caminho transformador.

Eu adoro trabalhar aqui, mas a gente tem uma sobrecarga. Aí acaba que eu fico estressada em casa, estressada com meu namorado, com tudo, mas mesmo assim acredito que posso mudar essa realidade. (Professor 10).

O educador, como qualquer outro profissional, necessita amar e se identificar com o seu trabalho, pois, diferentemente de algumas profissões, ele lida diariamente com pessoas, com vidas que podem e devem ser influenciadas positivamente. Para tanto, é necessário que o professor respeite as diferenças, acolha com o coração e ensine muito mais pelo exemplo do que por palavras.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscou-se identificar em que medida as competências inspiradas nos princípios da Educação Social podem contribuir para as práticas pedagógicas do docente que atua na socioeducação. Observou-se que as competências do educador social estão muito próximas à práxis docente da socioeducação. Para tanto, utilizou-se das percepções de professores sobre o trabalho que eles desenvolvem com adolescentes em conflito com a lei em uma escola inserida em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei, no Distrito Federal. Dada a complexidade inerente a esse espaço de atuação, esse professor necessita ter competências diferenciadas.

Emergiu deste estudo a percepção de que, das 11 competências tratadas por Caliman *et al.* (2012), muitas precisam de um maior aprofundamento, mas especificamente duas das competências abordadas pelo autor encontram-se em uma perspectiva superficial e quase inexistente na prática docente da socioeducação. A primeira se refere à necessidade de aprimorar a formação para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo. Na prática, o fato de não haver

uma formação específica para a práxis docente compromete a percepção do professor, que acaba não percebendo o seu trabalho como uma possibilidade de transformação da realidade discente. Essa percepção da ausência de competências parece despertar no docente um sentimento de desamparo diante das adversidades cotidianas.

A segunda competência, quase não percebida nos educadores, está ligada à primeira e se relaciona à experiência e habilidade de lidar com adolescentes/juventude: conhecer a realidade deles. Nesse aspecto, pode-se dizer que muitos professores escolhem trabalhar nas unidades de internação sem o mínimo de conhecimento específico sobre adolescência e seu significado, suas características e suas complexidades. Falta conhecimento sobre a realidade do adolescente em conflito com a lei, assim como suas principais necessidades para a construção de perspectivas futuras. Grande parte dos educadores fala das atitudes dos adolescentes como sendo contrárias ao comportamento de um adolescente. Isso demonstra como os educadores não conseguem diferenciar um comportamento próprio do adolescente de um comportamento atípico.

Outra questão importante para ressaltar refere-se aos motivos que levam os docentes a optar por trabalhar nas unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei, pois alguns decidem em função da gratificação salarial e, quando se deparam com a realidade, percebem o grande desafio e a falta de preparo para enfrentar a sala de aula.

São inúmeras as competências que o docente da socioeducação precisa ter para exercer sua profissão, pois são grandes as dificuldades encontradas ao longo de sua jornada. Acredita-se, então, que as competências que fazem parte do fazer pedagógico do educador social são de grande valia para a atuação dos professores nas unidades socioeducativas, pois a realidade e os obstáculos vivenciados são muito próximos daquilo que os professores das unidades socioeducativas enfrentam todos os dias. Logo, infere-se que as competências dos educadores sociais podem contribuir muito para educar os adolescentes para além da escolarização obrigatória.

Em última análise, ao olhar mais detalhadamente as competências, está-se, acima de tudo, lutando por uma formação profissional dos professores fundamentada na realidade das práticas. Contudo, isso também significa ter meios para fazer a profissão evoluir mediante o desenvolvimento de novas competências.

O ensino não é uma profissão tranquila, pois o professor constantemente precisa confrontar-se com o outro, sua resistência, sua opacidade, suas ambivalências. Entretanto, por causa das suas múltiplas transformações, parece cada vez mais difícil ensinar e, sobretudo, fazer aprender, principalmente na socioeducação (PERRENOUD *et al.*, 2001). Hoje, o desafio do educador é muito maior que apenas dominar o conteúdo; ele precisa avançar no conhecimento sobre o sujeito, suas necessidades e suas possibilidades.

Esta pesquisa trouxe à tona muitas questões em relação às competências necessárias ao educador, como também abriu os olhos para os conflitos vividos por esses educadores ao se depararem com sua limitada atuação. Os educadores sociais, ao perceberem o quanto é frágil sua intervenção, acabam por se sentir angustiados, com um sentimento de frustração em relação ao alcance de seus objetivos. Muitos se queixam do fato de não conseguirem ensinar o conteúdo proposto e também não obter êxito no processo de ressocialização de seus alunos. Ou melhor, os docentes percebem que possuem poucas ferramentas internas, além do pouco conhecimento sobre o contexto no qual estão inseridos.

Acredita-se que, para que esses educadores compreendam e atuem de forma mais eficaz e com as competências discutidas por Caliman *et al.* (2012), eles precisam mais que uma formação didática; requerem, acima de qualquer coisa, uma formação que os leve a conhecer em profundidade o sujeito com quem trabalham, ou seja, o seu aluno e suas reais características.

Recebido em: 22/08/2019
Revisado pelo autor em: 06/10/2019
Aprovado em: 29/10/2019

Notas

1 Pedagoga, mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como professora do curso de professores da UNIP e pesquisa os vários campos da adolescência, socioeducação e formação de professores. E-mail: drios1000@gmail.com
2 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2019). Mestre em Educação pela UCB (2007). Graduada em Letras pelo Centro Unificado de Brasília (UNICEUB) (1994). Especialista em Metodologia de Ensino Superior (2000). É professora no Ensino Médio e Superior de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação no Colégio Militar de Brasília. E-mail: christinapereiradasilva@gmail.com

3 Doutor em Educação pela Università Pontifícia Salesiana di Roma. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Professor do Programa *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: ger.caliman@gmail.com

Referências

ALENCAR, Eunice; MARTÍNEZ, Albertina. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras provisões. Brasília, 3 jun. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); n. 7.560, de 19 de dezembro de 1986, n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, n. 8.315, de 23 de dezembro de 1991, n. 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual Sinase 2015**. Brasília: MDH, 2018. Disponível em: www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014. Acesso em: 5 jul. 2018.

CALIMAN, Geraldo. **Desafios, riscos e desvios**. Brasília: Universa, UNICEF, 1998.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana/SP, ano XII, n. 23 p. 341-368, 2º sem./2010. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 8 ago. 2019.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, Jason Ferreira; BATISTA, José Carlos; BAPTISTA, Ana Maria. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p. 187-203.

CALIMAN, Geraldo *et al.* Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais. In: AMPARO, Deise Matos *et al.* (org.). **Formação do educador social através do ensino a distância**. Brasília: Liber Livro - Editora UnB, 2012. p. 181-194.

CAVALIERI, Adriane; RIBEIRO, Pedro A estrutura e a norma de gerenciamento de projetos. In: DINSMORE, Paul; CAVALIERI, Adriane (org.). **Como se tornar um profissional em gerenciamento de projetos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

CONCEIÇÃO, William Lazaretti; GUIMARÃES, Áurea Maria. Oral history of life: narratives of teachers who work with young offenders. In: COLLOQUE INTERNATIONAL EN ÉDUCATION, 2., 2015, Montreal. **Proceedings...** Montreal: CRIFPE, 2015.

COSTA, Antonio Carlos da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antonio Carlos da *et al.* **Brasil, criança urgente**. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas para a escolarização na socioeducação**. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 22, de 2 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial [do] Distrito Federal**, Brasília, DF, 5 fev. 2018.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevención de la violencia y resolución de conflictos**: el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea S.A., 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOLPE, Laura; MOLERO, Norma. Memoria generacional: historia oral y dispositios grupales. In: ENCUENTRO NACIONAL, 9.; CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA ORAL, 3., 2009, Buenos Aires. **Annales...** Buenos Aires, 2009. Disponível em: <https://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009/MemoriayDerechosHumanos/Golpe-Laura.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 1997.

IRELAND, Timothy. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen Maria (org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. p. 23-36.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1994.

LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. A Pedagogia em Portugal. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 83-95.

MACHADO, Evely Monteiro. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABES, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/25.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MIOTO, Silvia et al. Perfil do educador na socioeducação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 9., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: UniCesumar, 2015.

MOREIRA, Maria José. **O educador social em uma instituição socioeducativa no Distrito Federal**: atribuições, perfil e expectativas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo**: a multiplicação do talento humano. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília Teixeira de. Educadores sociais atuantes nas ONGs: reflexões sobre a formação profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/301_117.pdf. Acesso em: 8 ago. 2015.

NUNES, Mirian Abreu; IBIAPINA, Ivana. Discussões preliminares sobre prática pedagógica em contexto de medida socioeducativa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI. 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_05_2010.pdf. Acesso em: 24 jan. 2018.

ONOFRE, Elenir Maria. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ONOFRE, Elenir Maria. A prisão: instituição educativa? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 97, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRUS, Antoni. Novos Âmbitos em Educação Social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão:** educador social. Tradução de Ernani Rosa Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-48.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão:** educador social. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHMIDT, Fabiana. **Adolescentes privados de liberdade:** a dialética dos direitos conquistados e violados. Curitiba: Juruá, 2011.

SILVA, Nilcea Moreno. **Professor e sistema socioeducativo:** conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.