



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Eduarda de Souza

**Socioeducação:** uma pesquisa bibliográfica sobre os seus sentidos sociais, históricos e de docentes

Eduarda de Souza

**Socioeducação:** uma pesquisa bibliográfica sobre os seus sentidos sociais, históricos e de docentes

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. Rogério Machado Rosa

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Eduarda de

A docência em contextos socioeducativos :  
desafios, caminhos e sentidos / Eduarda de Souza ;  
orientador, Rogério Machado Rosa, 2023.  
48 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Socioeducação. I. Rosa,  
Rogério Machado. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Eduarda de Souza

**Socioeducação:** uma pesquisa bibliográfica sobre os seus sentidos sociais, históricos e de docentes

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de licenciada em  
Pedagogia e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 29 de novembro de 2023.

---

Coordenação do Curso

**Banca examinadora**

---

Prof.(a) Dr.(a) Rogério Machado Rosa  
Orientador(a)

---

Prof.(a) Ângela Della Flora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.(a) Guilherme Moraes  
Universidade Federal do Rio Grande

Florianópolis, 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Esses longos anos de graduação pude reforçar muitos laços construídos durante a vida e tive a oportunidade de criar outros. Não estive sozinha, tenho muito a agradecer aos que estiveram ao meu lado. Em primeiro lugar, minha família, são eles os meus maiores incentivadores. Em especial, agradeço à minha mãe e ao meu pai, por toda a paciência, confiança e sabedoria dedicadas a mim. Vocês são, e sempre serão, a minha base.

Agradeço a minha irmã Rafaelly, minha maior inspiração e incentivadora. Todas as minhas conquistas têm um pouco de você.

Aos meus primos/as e amigos/as, por todos os momentos, angústias e alegrias compartilhados.

Ao meu namorado, Vinicius, por toda a calma, compreensão e ajuda.

A todos os meus professores/as, foram vocês os responsáveis pela escolha e admiração da profissão.

Aos professores/as do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, obrigada por todos os saberes construídos e compartilhados, me formando uma pessoa crítica e reflexiva. Em especial, ao Professor Rogério Machado Rosa, por ter aceitado fazer parte dessa pesquisa como orientador, exercendo sua presença em cada etapa. Obrigada por toda a sensibilidade referida a mim.

A todas as amigas construídas na universidade, em especial a Bruna, Dâmaris, Amanda B., Janahina e Amanda A. Vocês tornaram esse momento de formação mais leve. Obrigada pela simples e inteira presença!

## **RESUMO**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo conhecer os sentidos sociais, históricos e de docentes atribuídos à socioeducação brasileira através de uma pesquisa bibliográfica. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental na área da educação. A Socioeducação é um conjunto de práticas, serviços e programas voltadas à responsabilização de jovens que cometeram ato infracional, essa medida está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, neste trabalho, apresenta-se o contexto histórico da doutrina de proteção integral das crianças e adolescentes adentrando na Socioeducação e as políticas públicas destinadas a esses sujeitos. A Socioeducação tem como um dos eixos a educação, considerada como possibilidade de propiciar a transformação do sujeito e suas práticas, sendo o/a professor/a um dos responsáveis por essa ampliação de visões de futuro e conscientização. Diante disso, expomos a falta de formação contextualizada e significativa dos professores/as atuantes nesses contextos e seus desafios, vivências e experiências. Buscamos realizar buscas nas produções acadêmicas com foco nos/as professores/as atuantes nos contextos socioeducativos, para compreender os sentidos a eles/elas atribuídos à docência. Para tanto, foram selecionadas teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. No fim desta pesquisa, sinalizamos dificuldades e limites vivenciados por professores/as nos contextos socioeducativos, destacamos os protocolos de segurança e a barragem de materiais didáticos diversificados, a defasagem escolar e a rotatividade de estudantes. Quanto aos caminhos e possibilidades encontrados através da troca entre pares e com os estudantes, destacamos a liberdade com relação ao currículo, a possibilidade de transformação das realidades vivenciadas pelos jovens e seus futuros e a valorização profissional por parte dos estudantes. Constata-se a negligência social e governamental direcionada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa e aos/às professores/as atuantes nesses contextos, demonstrando oferta de uma educação precária e desconexa de sentidos e das realidades vividas pelos sujeitos a quem a ela é direcionada.

**Palavras-chave:** professor/a; docência; Socioeducação.

ATCCs	Atividades Técnico-científicas ou Culturais
BDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNABEM	Fundação centro de Atendimento Socioeducativo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNE	Plano Nacional da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do adolescente
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRICO DA DOUTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O CONTEXTO DOS ATOS INFRACIONAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>SOCIOEDUCAÇÃO: SENTIDOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>HÁ FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS? .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2</b>	<b>EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA FREIRIANA.....</b>	<b>27</b>
<b>3.3</b>	<b>A SOCIOEDUCAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC .....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>CAMINHOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS .....</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>46</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem como objetivo conhecer os desafios, caminhos e sentidos que os/as professores/as atribuem à docência em contextos socioeducativos através da Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental. Para tanto, buscamos compreender suas dúvidas, saberes, conceitos, histórias, afetos e preconceitos e pesquisar a formação de professores/as que trabalham nesses contextos.

De início, justifico a escolha da temática pela forte influência da minha irmã, Rafaelly de Souza, em minha trajetória de vida e também acadêmica. Foi ela quem me apresentou a temática quando, em 2018, formou-se Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina com o seu TCC "A função de pedagogos/as na Socioeducação: limites e possibilidades", e iniciei meu processo de formação na mesma universidade. Nesse período, as muitas indagações dela tornaram-se também minhas, suas pesquisas me envolviam, os debates do almoço em família passaram a ser também, formação para mim. As pesquisas dela concluíram-se com diversas questões, algumas até hoje nos interrogam e nos conversam, quais os papéis que os/as professores/as assumem nos centros de Socioeducação? Qual suas formações e como constroem as práticas com jovens em contextos socioeducativos?

Em todos esses anos, esse tema reverberou em mim, mas não constava no currículo do curso de Pedagogia – UFSC, no qual sou estudante, o que me fazia refletir ainda mais a questão e seus "porquês". Foi então que, a partir de pesquisas em banco de teses e dissertações e documentos oficiais, guiadas por meus interesses e inquietações e complementadas por todas as aprendizagens construídas no espaço universitário da UFSC, que escolhi pesquisar os desafios, caminhos e sentidos atribuídos à docência por professores/as em contextos socioeducativos. Essa escolha foi impulsionada também pela falta de estudos sobre essa temática tão emergente, como é possível alcançar os objetivos de um centro socioeducacional sem que os/as profissionais, e aqui destaco os/as professores/as, envolvidas possuam formação necessária para a construção de um trabalho coletivo, crítico e de qualidade para e com esses jovens?

A Socioeducação gera diversos debates e impactos na sociedade em relação a seu objetivo e efetivação. Esse contexto está intrinsecamente ligado às questões sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais, e que por diversas vezes são negligenciadas, culpabilizando somente o indivíduo ao ato infracional. Essa culpabilização e os estereótipos imprimidos a esses jovens demonstram a Socioeducação como uma questão social urgente. É nesse sentido que se faz necessário a pesquisa, buscando uma transformação de sentidos, estigmas e paradigmas, para além disso, é também através dela que se evidencia sua importância social, interferindo assim na criação e implementação de legislações que assegurem a educação, proteção e segurança para com esses sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa, mas também, para os/as professores/as que atuam nesses

contextos.

Questões acadêmico-profissional e científicas justificam também esse trabalho, considerando a necessidade da pesquisa para que esse campo tenha expansão e exposição e que estudantes e profissionais das áreas que englobam a Socioeducação tenham conhecimento significativo sobre a temática e suas especificidades.

Na Socioeducação, a educação aparece como ferramenta essencial para a reconstrução de práticas desses jovens, o/a professor/a é, então, responsável por ampliar os conhecimentos dos jovens para a promoção de mudanças nas práticas sociais desses sujeitos. Ao analisar entrevistas realizadas em pesquisas de campo com professores/as em contextos socioeducativos, fica evidente a confusão de sentidos, saberes, teorias e percepções que esses profissionais apresentam. Como podem então, toda uma sociedade e órgãos governamentais, depositar tantas expectativas para sobre esses/as professores/as sem prestar os auxílios necessários e básicos para com esses? Por esse motivo surge a necessidade de compreender qual educação se oferta para esses sujeitos e quais as ferramentas de trabalho que se entrega para os profissionais envolvidos, aqui trataremos do/a professor/a.

Ao utilizar "Socioeducação", "Professor/a" nos Bancos de Pesquisa, como periódico CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), Repositório da UFSC, e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), fica evidente a escassez de publicações que tratam desse tema. Das poucas pesquisas encontradas estão em sua maioria relacionadas à educação nas prisões e não em centros socioeducativos, mais uma vez negligenciando o conhecimento sobre a educação de adolescentes e jovens em contextos socioeducativos. O levantamento de dados sobre a temática indicou a escassez de pesquisas realizadas sobre a temática e a necessidade de pensarmos e problematizarmos sobre os/as professores/as atuantes em contextos socioeducativos, sua formação e os sentidos que atribuem à docência. Qual o papel atribuído aos professores/as nesses contextos considerando a negligência político-social e educacional para com esses jovens?

Esse trabalho evidencia uma emergência na formação dos/as professores/as que atuam em contextos socioeducativos como também, uma formação continuada que compreenda e considere os contextos da docência nesses espaços, docência essa sem liberdade dos jovens, mas também, sem liberdade de material didático, de planejamento e execução. A confusão de sentidos atribuídos à docência nesses contextos, seus medos, dúvidas, convicções, saberes, conceitos, percepções, histórias, afetos e preconceitos estão intimamente ligados à formação, ou a falta dela. De acordo com Onofre (2010), os professores/as são duplamente iniciantes, uma vez que iniciam suas carreiras, em sua grande maioria, em escolas básicas comuns, e partem para centros socioeducativos, onde suas experiências anteriores parecem se anular com a grande problemática enfrentadas nesses contextos. Nesse sentido, a formação de professores/as para a atuação na Socioeducação acontece dentro dos próprios centros, entre experiências e troca de saberes entre os colegas de profissão, e com os adolescentes ali presentes.

Com o objetivo de conhecer os sentidos sociais, históricos e de docentes atribuídos à Socioeducação brasileira e na busca por elucidar as muitas questões que a temática possui em seu *corpus*, esse trabalho será elaborado por meio da Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p.65) definem a Pesquisa Bibliográfica como "[...] um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno".

A pesquisa bibliográfica é construída com diferentes análises de diferentes autores. Já a Análise Documental, mesmo que muito semelhante a Pesquisa Bibliográfica, consiste na análise de documentos em sua forma primária, Oliveira (2007) elucida sobre a necessidade de atenção que requer a análise documental, considerando a especificidade de análise ao documento próprio.

Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021) a Pesquisa Bibliográfica possui suas etapas: escolha do tema, levantamento bibliográfico, problema, aprofundamento e ampliação do levantamento bibliográfico, seleção dos textos, localização, fichamento, análise e interpretação.

A escolha do tema deve ser realizada com criticidade e de forma analítica, compreendendo a necessidade da pesquisa para melhores definições, precisão e clareza sobre os documentos já publicados; A segunda etapa é delimitar o tema a ser pesquisado através do levantamento bibliográfico; O "problema", próxima etapa da Pesquisa Bibliográfica, "É a ideia central da pesquisa, é através do problema que o pesquisador tem a orientação para desenvolver a pesquisa." (Souza; Oliveira; Alvez, 2021, p. 72); O aprofundamento e ampliação do levantamento bibliográfico é a busca por fontes que contribuam para a pesquisa; A seleção dos textos é a análise crítica que possibilita a escolha das melhores fontes; A localização trata sobre onde buscar as fontes necessárias para a pesquisa; O fichamento é etapa importante para a realização da pesquisa, é nela que se organiza todas as informações encontradas que colaboram com a pesquisa; A análise e interpretação é relacionado a crítica ao material levantado e; por fim, redigir, com todo o material escolhido e analisado é o momento da escrita da pesquisa.

Por tanto, foi realizado análises de publicações, sendo esses de fontes primárias e secundárias, dando maior ênfase para os de fontes secundárias, aquelas que já foram analisadas por outros pesquisadores. Os principais documentos de fonte primária selecionados para estudo, revisão e análise são: Estatuto da criança e do adolescente (ECA/1990) e a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Como fontes secundárias, considerando nossos objetivos, foram priorizadas teses e dissertações realizadas a partir de Pesquisas de Campo para análise e fundamentação do fenômeno de pesquisa.

Dessa maneira, o texto será estruturado em três seções, a saber: "Histórico da doutrina de proteção integral das crianças e adolescentes e o contexto dos atos infracionais", "Socioeducação: sentidos históricos, sociais e formação docente" e "Caminhos e sentidos construídos no exercício da docência em contextos socioeducativos".

A primeira, "Histórico da doutrina de proteção integral das crianças e adolescentes e o contexto dos atos infracionais", será realizada uma breve apresentação histórica sobre os direitos das crianças e

dos adolescentes, onde perpetuou (e ainda perpetua) o assistencialismo e a punição, serão apresentados também, as mudanças com a publicação do ECA/1990, onde crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos em desenvolvimento e de direitos. Sobretudo trataremos dos direitos dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa da internação com o intuito de contextualizar e compreender as permanências e transformações desses cenários, bem como vislumbrar os lugares e os sentidos da docência na construção histórica dessas instituições.

"Socioeducação: sentidos históricos, sociais e formação docente", segunda seção, disserta sobre a (falta de) formação inicial e continuada do/a professor/a que trabalham em contextos socioeducativos, compreendendo que a educação nesses contextos possuem especificidades, mas também, é marcada por contextos sociais e históricos, junto à embates e desmontes que acontecem em toda a educação.

Por fim, a terceira seção, "Caminhos e sentidos construídos no exercício da docência em contextos socioeducativos", apresenta a análise de teses e dissertações realizadas em pesquisas de campo com professores/as em contextos socioeducativos para assim compreender os sentidos que atribuem às suas docências: desafios, possibilidades, expectativas e temores.

Diante do exposto, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: "quais os sentidos sociais, históricos e de docentes atribuídos à socioeducação no Brasil?".

## **2 HISTÓRICO DA DOUTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O CONTEXTO DOS ATOS INFRACIONAIS**

No início do século XX a criança e o adolescente aparece como questão social a partir de duas abordagens principais, etapa problemática e fase preparatória (Aquino, 2009, p. 26). Com um grande número de crianças e adolescentes abandonadas, pobres e em situação de rua — nesse momento

denominadas como "menores"—, a criminalidade e a delinquência passam a ser atribuída a eles. Esse fato se deu em razão das mudanças do modelo econômico no país, com a crescente industrialização e o movimento da burguesia, gerando empobrecimento em massa e elevando o número de famílias pobres e crianças e adolescentes abandonados. Segundo Aquino (2009, p. 26) a juventude passa a ser uma "categoria sociológica específica, firmou-se na vinculação quase direta entre a temática juvenil e as questões da desordem social [...]". Recai sobre a sociedade e órgãos governamentais a obrigatoriedade de controlar socialmente crianças e adolescentes, por esses estarem indo contra a ordem e progresso do país. Esse controle "[...] estava associada à necessidade de manutenção da ordem e de criação de mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do caminho da disciplina e do trabalho." (Rizzini, 2006).

A pressão social foi fundamental para a criação de medidas para a retirada dessas crianças e adolescentes das ruas visando a diminuição da criminalidade e contenção social. É nesse sentido que são criadas instituições de assistencialismo, em sua maioria relacionadas a igrejas católicas, buscando evitar que os "menores" tornassem futuros marginais. Nesse contexto, questões econômicas e sociais determinam os sujeitos à criminalidade e a violência. É também por pressão social que se criam leis para a proteção das crianças, passando então a ser reconhecida como sujeito em formação.

No âmbito internacional, o primeiro documento jurídico que trata da criança e seu direito à proteção foi na Declaração de Genebra aos Direitos das crianças, em 1924. Segundo Vieito (2017, p. 20) essa declaração está fundamentada em cinco princípios básicos:

"(i) a criança deve ter a garantia aos meios para seu desenvolvimento, tanto material, quanto espiritual; (ii) a criança com fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve ser cuidada, a criança que está com atraso deve ter auxílio, a criança delinquente deve ser recuperada, e os órfãos devem ser socorridos e protegidos; (iii) a criança deve ter prioridade no tratamento e alívio diante de situações de risco; (iv) a criança deve ser assegurada os meios de seu sustento e deve ser protegida contra a exploração; (v) a criança deve ter a consciência de que seus talentos devem ser dedicados aos seus semelhantes."

No Brasil, foi promulgado o Código dos Menores de 1927 que transferiu ao Estado o ato de tutelar, proteger e assistir as crianças e jovens abandonados ou considerados delinquentes. De acordo com Couto e Melo (1998, p. 30) esse código teve outras implicações em sua prática,

"O Código de Menores, de 1927, foi utilizado nessa época como firme propósito de afastar as crianças de seu meio sócio-familiar. A possibilidade de perda do "pátrio poder" pela impossibilidade ou incapacidade, inclusive financeira, dos pais, permitia que o juiz encaminhasse a criança e o adolescente a instituições de internação".

Acreditava-se que a medida de internação era possibilidade de consertar os atos e sujeitos, por acreditarem na ligação dos atos infracionais com padrões genéticos, por isso então a necessidade de afastar os considerados delinquentes do seu meio familiar.

Com o Código, crianças até 14 anos passam a ser isentas das ações penais. Crianças de 14 a 18 anos passam a ser julgadas diferentes dos adultos: medidas de acompanhamento e tratamento eram destinadas para esses jovens; aos casos graves daqueles com faixa etária entre 16 e 18 anos, eram destinados a instituições de infratores de menor idade.

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Segundo Ostenio e Mariano (2008, p. 05) o SAM se assemelhou a um sistema carcerário para jovens e crianças,

“O SAM poderia ser equiparado a um sistema penitenciário voltado ao menor de idade, que se destinava aos infratores penais na forma de reformatórios e casas de correção e aos menores carentes e abandonados como patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.”

Muitos dos jovens que foram levados para as instituições coordenadas pelo SAM não eram jovens infratores, abandonados ou carentes e sim somente considerados como possíveis delinquentes, por razão do seu contexto social e econômico. Essas instituições foram marcadas fortemente com violências, castigos e maus-tratos.

A Declaração Internacional dos Direitos das Crianças foi aprovada em 1959 por diversos países na Assembleia das Nações Unidas, e legitimada pelo Brasil. Essa declaração garantia à criança cuidados e proteção antes e depois do seu nascimento, sendo considerada sujeito de direitos pela Organização das Nações Unidas (ONU). O documento conta com dez princípios destinado à proteção da criança: (1) direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade, (2) direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social, (3) direito à nome e à nacionalidade, (4) direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe, (5) direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente, (6) direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade, (7) direito à educação gratuita e ao lazer infantil, (8) direito à ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofe, (9) direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho, e (10) direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Em 1967 o SAM é substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), seu objetivo era a proteção, integração e ressocialização do jovem na sociedade, o que não se objetivou já que as práticas de violência e maus-tratos se perpetuaram. Cabe ressaltar que esse período é marcado pela Ditadura Militar no país, onde o cenário construído para as crianças e adolescentes era formar bons trabalhadores e cidadãos disciplinados e "controlados".

O novo Código de Menores foi promulgado em 1979 e apesar da reformulação daquele promulgado em 1927, não rompeu os aspetos de repressão e discriminação. O novo Código era

destinado somente para crianças e adolescentes em situação irregular e reafirmava o caráter institucional e assistencialista.

No início dos anos 80, com a desorganização do Regime Militar, mais precisamente com o fim dele, com o grande número de denúncias à política vigente por parte de movimentos sociais e o descontentamento social que mudanças se efetivam. Uma das maiores organizações desse período foi o movimento em defesa de crianças e adolescentes. De acordo com Melin (2005, p. 40), mudanças em relação às concepções de criança e adolescente aconteceram somente após a reformulação estrutural econômica e social,

"A situação começa a mudar somente com o processo de derrocada do regime militar, quando, paulatinamente, a infância e adolescência passaram a fazer parte da agenda da luta por direitos na sociedade brasileira."

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), criado em 1985, foi agente de transformações sociais a nível da garantia de direitos a crianças e adolescentes. Foi um movimento de oposição às medidas de assistencialistas e repressoras da política até então vigente no país, com diversos atos de denúncia. Em seu cerne, o entendimento da criança como protagonista e defendendo a participação coletiva e social na política para as crianças e adolescentes (Nicodemos, 2020).

O marco de transformação do que estava posto até então no Brasil, ao menos em caráter de legislação, acontece com a promulgação da Constituição Federativa de 1988 (CF/88), em razão da possibilidade de manifestação social conquistada através de lutas e manifestações após o fim da Ditadura Militar. No âmbito da criança, o artigo 227 expressa o dever da família, sociedade e do Estado de assegurar o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e a proteção. É também na CF/88 que se viabiliza a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Após dois anos, com a liderança do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua no seu anteprojeto, o ECA/1990 é regulamentado colaborando ainda mais para as transformações, adicionando direitos individuais e coletivos às crianças e adolescentes.

"Art. 3º 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 liberdade e de dignidade" (Brasil, 1990).

Todas as crianças e adolescentes passam a ter como direitos condições de desenvolvimento integral, estando assegurado de vulnerabilidade e violência. O ECA/1990 se contrapõe, ao menos teoricamente, às legislações até então vigentes que assumiram caráter hierárquico, punitivo e com objetivo de controle social.

Fundamentado na doutrina jurídica da Proteção Integral o ECA/1990 expõe os deveres da família, do Estado e da sociedade para com as crianças e adolescentes, reconhece esses sujeitos, são colocados como absoluta prioridade e considera suas especificidades de desenvolvimento. Anterior a isso, as crianças e os adolescentes eram somente considerados sujeitos de direitos quando assumiram caráter irregular, essa fundamentação jurídica denomina-se "Doutrina da situação Irregular" (Leite, 2006).

O ECA/1990 marca a mudança de concepção de criança e adolescente e conseqüentemente dos termos utilizados nos documentos oficiais, passando então de "menores" para "crianças e adolescentes". O termo "menor" era carregado de estigmas e relacionado a condições sociais e econômicas. O ECA/1990 faz a diferenciação por faixa etária, de 0 a 12 anos os sujeitos são "crianças" e para aqueles entre 12 e 18 anos incompletos são denominados "adolescentes".

Nesse momento, uma concepção de criança e adolescente se afirma. São considerados sujeitos de direitos, atores sociais e históricos, sujeitos plenos e em desenvolvimento integral, produto e produtores de cultura, sujeitos com especificidades que interpretam, afetam e transformam o seu meio. (Furlan; Lima; Lima, 2019, p. 84).

As crianças e adolescentes passam a se diferenciar dos adultos (maiores de 18 anos), considerando suas especificidades e a predominância no desenvolvimento. Essa diferenciação acontece também penalmente, o que antes era considerado crime, passa a ser ato infracional. As políticas destinadas às crianças e adolescentes que cometeram atos infracionais assumem agora caráter protetivo e socioeducativo, visando a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Com as medidas de Proteção e Socioeducação, fica evidente a atenção e importância voltada para as crianças e adolescentes como também responsabilidade do Estado, da família e sociedade.

A medida de Proteção é destinada a todas as crianças e adolescentes que sofreram algum prejuízo dos seus direitos. Segundo o ECA/1990, considerando que o ato infracional cometido por uma criança é expressão da falta de proteção para com ela, tendo o entendimento da condição da criança e sua compreensão ainda inicial sobre regras sociais, não são impostas a elas medidas socioeducativas, recaindo a esses, medidas de Proteção. As medidas previstas são as seguintes:

- “I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta” (Brasil, 1990).

A medida socioeducativa é destinada a adolescentes autores de atos infracionais, sem que assuma caráter punitivo e sim de responsabilização. A Socioeducação é complexa e assume diferentes perspectivas. Podendo expressar uma postura de fortalecimento da cidadania ou então no seu sentido



oposto. A educação defendida na Socioeducação não é necessariamente institucionalizada e escolar, sendo desenvolvida em todo ambiente que o adolescente, autor do ato infracional, estiver presente, suas práticas devem ser referenciadas por concepções, métodos e técnicas; e fundamentadas de forma jurídica, política, sociológica, ética, pedagógica, filosófica e histórica.

Podem ser aplicadas para esses sujeitos diferentes medidas para diferentes atos infracionais, levando em conta a capacidade de cumprimento da medida, às circunstâncias e a gravidade da infração.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 1990).

Dentre as medidas socioeducativas, aquelas que não privam o adolescente de liberdade segundo o ECA/1990 está:

I - Advertência: consiste no ato de advertir verbalmente o infrator;

II - Obrigação de reparar o dano: a autoridade determinará ao infrator a obrigatoriedade de ressarcir o dano ou compensar o prejuízo causado pelo ato infracional;

III - Prestação de serviços à comunidade: essa medida prevê que o infrator realize tarefas gratuitas no período de até seis meses, com jornada de até 8 horas semanais sem que prejudique a frequência escolar e o horário de trabalho;

VI - Liberdade assistida: consiste em designar uma pessoa capacitada para o acompanhamento do caso, tendo esse como responsabilidade: orientar socialmente o infrator e sua família; acompanhar a frequência e aprendizagem escolar; aproximar e inserir o infrator ao mercado de trabalho e; realizar relatório de caso.

As medidas de Semi-liberdade e Internação são medidas que privam a liberdade do infrator.

I - Semi-liberdade: está prevista, sem a necessidade de autorização judicial, a realização de atividades externas a unidade de Socioeducação;

II - Internação: é aplicada para aqueles que cometeram ato infracional grave, ameaça ou violência a pessoa, recorrência de infrações graves, e/ou descumprimento de medidas impostas anteriormente justificando a privação temporária da liberdade em unidades educacionais específicas, com separação por idade, condição física e gravidade da infração. Deve ser contemplado nessa medida, e em todas as outras medidas, os direitos do adolescente à educação, profissionalização, acesso à informação, à cultura, lazer, esporte e outros.

A mudança de concepção sobre a infância, criança e adolescente é evidente com a CF/88 e o ECA/1990. Os direcionamentos passam a não ser somente para aqueles considerados delinquentes e abandonados, mas para todas as crianças, sem distinções de raça, etnia, cultura, religião, econômica e

social. A criança e o adolescente passam a não serem mais vistos como "menor" e sim, sujeitos de direitos em pleno desenvolvimento.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 2006 reafirma o que já era garantido na CF/88 e no ECA/1990: todas as crianças e adolescentes possuem direito ao acesso público e gratuito à educação, incluindo os jovens em privação de liberdade.

Em 2006 foi publicado o documento do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE), definido como o "[...] 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). Esse sistema prevê as competências entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para com os jovens autores de ato infracional, recaindo aos municípios maior responsabilidade quanto a execução.

O SINASE é compreendido como uma Política Pública articulada com as demais políticas que devem atuar na promoção, defesa e controle dos direitos dos adolescentes que cometeram ato infracional, como o Sistema Educacional, o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema de Justiça e Segurança Pública e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Esses três eixos - promoção, defesa e controle dos direitos -, são base do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Sua prática se efetiva na tentativa de transversalidade dos eixos e Políticas Públicas. O atendimento socioeducativo deve então assumir caráter intersetorial para que assim, contemple todos os direitos do sujeito, deve ter a participação de toda a sociedade.

“O SINASE é construído a partir de uma série de princípios que visam assegurar os direitos dos adolescentes que cometeram atos infracionais, entre eles: respeito aos direitos humanos; integridade física e segurança; incompletude institucional; municipalização do atendimento; devido processo legal; responsabilidade da família, da sociedade e do Estado pela defesa e promoção dos direitos do segmento; excepcionalidade, brevidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 2006).

O ECA/1990 e o SINASE/2006 sinalizam que a medida socioeducativa de internação deve acontecer em casos de excepcionalidade, sendo esse o último recurso a ser utilizado e seu prazo máximo de três meses.

O Art. 123 do ECA/1990 apresenta a obrigatoriedade de atividades pedagógicas na medida de internação. Quanto ao pedagógico nas medidas socioeducativas, o SINASE situa a necessidade da construção de sentidos, formação para a cidadania e desenvolver autonomia e solidariedade do sujeito. Segundo Flor (2020, p.53) as ações socioeducativas podem ser resumidas em:

"[...] possibilitar o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, fomentar e promover a participação na vida social, bem como respeitar os direitos humanos desses sujeitos a partir de medidas socioeducativas com valores éticos e pedagógicos".

O Plano Individual de Atendimento (PIA), previsto no SINASE, é uma ferramenta pedagógica de garantia de um processo socioeducativo com princípios de respeito à igualdade de direitos, visando acompanhar a evolução do adolescente autor do ato infracional, bem como as suas metas e compromissos. O plano se inicia na entrada do adolescente na unidade de Socioeducação junto a profissionais das áreas jurídicas, saúde, psicológica, social e pedagógica. Esse acompanhamento deve ser realizado regularmente.

A reconstrução das práticas e responsabilização do jovem autor do ato infracional a todo o momento é vinculada à educação, por essa razão questionamos: os/as professores/as nesses contextos possuem formação inicial e continuada para desenvolver seu trabalho? Quais os recursos disponíveis para a construção do trabalho docente nesses centros? Quais os desafios e possibilidades enfrentados por professores/as atuantes na Socioeducação?

### **3 SOCIOEDUCAÇÃO: SENTIDOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE**

Após suscitar o contexto histórico dos direitos das crianças e adolescentes e a política socioeducativa no Brasil, esta seção abordará a formação dos/as professores/as para atuação nos contextos socioeducativos.

A Socioeducação é uma política educacional que se efetiva e consolida na política educacional brasileira, sendo um eixo precarizado dentro dessa política educacional. Não apartada dos movimentos

e políticas transformadoras da educação, a Socioeducação forma e se forma na educação. Essa política educacional se constrói na concepção da educação como um processo social de formação do ser humano. Com base na teoria histórico-cultural, compreende-se que o homem se forma por meio de apropriações de experiências acumuladas historicamente pela humanidade, é no contato com o outro e com as experiências que o homem então se humaniza. Nessa perspectiva, a educação é um processo de construção do sujeito, é a prática social da apropriação das experiências historicamente vividas pela humanidade. Essa concepção de educação, apoiada na teoria histórico-cultural, traz implicações para a Socioeducação, já que nela, o humano aprende através da cultura, os valores, os direitos, os comportamentos e as opressões (Bisinoto, 2014). Por essa razão, esta seção apresentará a formação de professores/as no Brasil, para assim, compreender seus efeitos na Socioeducação.

Historicamente, a profissão docente é uma das mais antigas ocupações, segundo Sales e Silva (2016) estudiosos como Lutero (1483-1546), Erasmo (1466-1536) e Comênio (1592-1670) defendiam uma formação especializada e um perfil próprio para aqueles encarregados a levar ensinamentos aos jovens. A primeira experiência de formação de professores/as aconteceu por responsabilidade do francês, Charles Démia (1637-1689). Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) foi o fundador da primeira escola de formação de professores/as, em 1688. Na França, Lakanal (1762- 1845) em 1774 propôs a organização de escolas normais.

No Brasil, a visão social da profissão do/a professor/a está intrinsecamente ligada aos valores e concepções do período do seu surgimento. Em seus primórdios sua prática não tinha relação com fundamentos teórico-metodológicos, o que direcionava a profissão somente a saberes didáticos e aos atos de cuidado.

"[...] a docência era encarada como uma atividade que não requeria muita preparação, pois era típica de mulheres que tinham “vocação” e características próprias para cuidar de crianças (paciência, doçura). A profissão de professor era comparada a uma “missão” que necessitava mais de idealismo, abnegação, “amorização”, “maternagem” do que de uma formação profissional específica" (Marinho-Araújo, 2014, p.31).

Na década de oitenta, após a independência, as primeiras escolas de formação de professores/as foram as escolas normais, mas nesse período não houve um crescimento considerável de instalações dessas instituições. No fim dos anos oitenta, no período republicano, que se inicia a ampliação de escolas normais no território brasileiro concomitante com o novo ideário que se desejava instalar no país.

Um grande momento para a formação de professores/as ocorreu em 1890 com a reforma da escola normal em São Paulo, onde ocorreu mudanças no currículo. Esta reforma se relacionou também com a implantação do ensino primário de oito anos e pela institucionalização do curso superior de

formação de professores/as. Cabe destacar que nesse período nem todas as mudanças se concretizaram, mas estavam previstas como possibilidade na legislação do Estado.

O desenvolvimento das escolas normais se deu em razão da expansão do ensino primário no país. Essa crescente estava vinculada a iniciativa estatal e também privada, em sua maioria católicas. Essa expansão foi crucial para que gradativamente a ideia de vocação para o exercício da docência fosse substituída pela necessidade de formação.

No período do Estado Novo (1937-1945) foi implementada leis direcionadas à educação pública e também a formação de professores/as. A "Lei Orgânica de Ensino Normal" tratou da uniformização da formação para o magistério, não trazendo alterações no que os estados vinham seguindo. A "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" de 1961 não trouxe grandes modificações para a formação dos/as professores/as.

Com o regime militar de 1964 e as leis destinadas à educação e a formação de professores/as foram descaracterizadas. O ensino obrigatório se estende a duração de oito anos, não mais quatro; a escola normal passa a ter habilitação para o ensino de segundo grau e; o curso de Pedagogia fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas em educação. A teoria pedagógica Tecnicista foi marcada por esse período com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, impactando o currículo e também a formação docente (Scheibe, 2008).

As mudanças relacionadas à ideologia neoliberal no Brasil que aconteceram a partir dos anos 1980 e 1990 alterando significativamente a economia e a vida social. A educação nessa perspectiva é mecanismo do Estado para a construção de cultura, de pensamentos e não-pensamentos. A escola se constitui por conteúdos de habilidades e competências. O/a professor/a é considerado um meio de garantia de formar cidadãos específicos para cada momento, como também, meio de manutenção e contenção social.

Em 1980 inicia-se mudanças no curso de graduação em Pedagogia com objetivo de uma formação direcionada para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 presume a formação em nível superior e também em nível médio na modalidade normal, para a atuação na educação básica. Essa lei designou para o curso de Pedagogia o local de formação dos/as profissionais da educação de forma geral, quanto aos cursos normais, eram exclusivos para formação de professores/as da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reafirmando a necessidade de qualificação técnica sem a produção de conhecimento, o contrário do que defendia os movimentos que tratavam da formação de professores/as.

Em uma tentativa de reconhecimento da profissão docente, a CF/88 prevê a valorização dos profissionais da educação no Art. 206, parágrafo V,

“valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Brasil, 1988).

Mesmo que previsto por lei, pouco se alterou a valorização docente. Além disso, a CF/88 tratou da necessidade de formação superior para o exercício da docência, ao mesmo tempo que não menciona sobre a formação continuada.

A LDBEN/96 direciona ao Estado a garantia de cursos de formação ao professor/a, mencionando o auxílio na relação teoria e prática. Somente nos inícios dos anos 2000 que o Conselho Nacional da Educação (CNE) por meio de Pareceres define o curso de graduação em Pedagogia como uma licenciatura para formar professores/as para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

"As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...]" (Brasil, 2005).

No Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, foram estabelecidos 28 objetivos e metas do nível da formação inicial dos/as professores/as, com o objetivo de melhoria na carreira docente. Tratando sobre o perfil do/a docente à formação específica.

Fica explícito que a educação, como a formação de professores/as, está intrinsecamente ligada a aspectos econômicos, sociais e temporais, para Nunes (2000, p. 19):

"A exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores, e de uma nova escola, encontram-se e inter-relacionam-se no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para (servir) os avanços de uma sociedade tecnológica [...]" (Nunes, 2000, p.19).

Nesse sentido compreende-se que a formação docente é admitida pelo estado como uma espécie de treinamento, com o objetivo de disciplinar e formá-los como reprodutores.

Esse histórico da formação de professores/as, muitas vezes associado ao sacerdote, a maternagem e a vocação e a forte negligência a educação perpetua-se até os dias atuais, esse contexto possui interferência ativa na atuação dos professores/as em contextos socioeducativos.

Veremos a seguir como configura a formação dos/as docentes nesses contextos.



### 3.1 HÁ FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO?

As práticas e os sentidos da docência são aspectos construídos por professores/as que ocupam essa profissão, possuindo relação com valores sociais a eles atribuídos e com a desvalorização profissional historicamente construída. Junto a isso, o/a professor/a tem como função propiciar a contínua formação da cidadania e a autonomia nos estudantes, bem como incentivar mudanças sociais através deles. Onofre (2007) coloca que as funções socialmente atribuídas à docência não se efetivam integralmente em razão da realidade e da condição do trabalho docente.

Ao tratar da educação em contextos socioeducativos esse quadro se agrava considerando a visão socialmente construída. Prevista por lei, a educação nos centros socioeducativos é necessidade e direito dos jovens que lá se encontram, segundo Parigui (2017, p.109):

"[...] pensar nas medidas socioeducativas sem o horizonte da educação seria uma proposta inviável e falível, por entender que a educação compreende processos de auto(trans)formação dos(as) sujeitos[...]".

Considerando a importância da educação para a transformação dos sujeitos, se faz necessário pensar a formação e as práticas dos/as profissionais que trabalham nesses contextos, aqui destacamos os/as docentes, formando profissionais capazes de ampliar a prática da cidadania dos jovens em contextos socioeducativos através da transmissão dos conhecimentos construídos historicamente, como também na formação de uma visão crítica do mundo. De acordo com Silva (2017, p. 16) a formação docente ultrapassa conteúdos curriculares e metodologias, alcançando também dimensões pessoais e subjetivas, sociais e coletivas.

Pesquisas realizadas em bancos de dados, como repositório UFSC, CAPES e BDTD exibem a falta de trabalhos produzidos acerca da temática da formação dos/as professores/as atuantes em contextos socioeducativos. A falta de notoriedade da Socioeducação resulta na pouca ou nenhuma formação e informação sobre o trabalho a ser desenvolvido por professores/as, fazendo que suas concepções de educação para com esses sujeitos e as metodologias de trabalho sejam aplicadas conforme vivências, experiências e teorias inconcretas.

Os/as professores/as que atuam nos contextos socioeducativos tem como uma de suas funções propiciar mudanças de projetos de vida e aprendizagem na vida do estudante, fazendo-se necessário o ensino sistematizado e intencional, com práticas que valorizem possibilidades e limites e relacionadas às vivências e o contexto dos estudantes, assumindo como uma educação para a reflexão (Silva, 2017, p. 18). Dar foco para essas especificidades da educação nos contextos socioeducativos nos leva a questionamentos sobre a formação que esse/a docente deve ter de forma inicial e continuamente. Entretanto, o fazer pedagógico com suas especificidades nos contextos socioeducativos ainda não se faz presente nos currículos de formação de professores/as (Cella, 2007).



Além do que é comum aos espaços educacionais, a docência na Socioeducação possui outras complexidades: contenção de corpos; privação de liberdade; repressão e vigilância permanentes; estereótipos da profissão e dos jovens; limitação de ferramentas e materiais pedagógicos; defasagem de série/idade; rotatividade de alunos (Carvalho, 2021). Essa especificidade da docência nos contextos socioeducativos evidencia ainda mais a necessidade de formação efetiva e significativa destinada aos professores/as atuantes nesses contextos.

A complexidade da prática pedagógica nos centros de Socioeducação demonstra a necessidade de uma formação inicial que contemple discussões sobre a temática, preparando os/as professores/as para atuarem nesses contextos. Se faz também necessário, uma formação continuada que considere os sujeitos e os espaços reais de atuação.

Parigui (2014), Costa Junior (2019), Carniato e Cruz (2020) constataam a fragilidade da formação dos/as docentes que atuam nos contextos socioeducativo e a necessidade de formarem-se através somente das experiências adquiridas com o tempo, em conjunto com aprendizagens e ensinamentos entre os pares. Distanciando-se do exercício dinâmico entre teoria e prática, pois não somente com a prática que o/a professor/a possui elementos necessários para o exercício da sua docência, a teoria é um importante elemento formador do ser professor/a. É através desse exercício dinâmico que se valida e constrói experiências, que se forma e afirma como um professor/a pesquisador/a. A teoria nos aproxima do que já foi experimentado, a prática se efetiva no processo de conhecer, de experimentar. Bisinoto (2014, p. 13) destaca o processo de formação docente como,

"[...] um momento social concreto e eficaz para o desenvolvimento de competências docentes. [...] cria-se a possibilidade de construir novos cenários de interlocução, de revisão das ações e de reconstrução de sentidos, favorecidos por uma prática reflexiva constantemente alimentada pela produção científica".

Ao tratar do/a professor/a nos contextos socioeducativos, Carniato e Cruz (2022) abordam o fato dos/as professores/as passarem a atuar nesses espaços sem formação e informação prévia sobre a Socioeducação e suas especificidades. Essa pouca ou nenhuma formação sobre a temática faz com que os/as docentes se deparam com contextos diferente daquele vivenciado na escola de ensino regular e acabam muitas vezes desistindo do trabalho; utilizando de metodologias de ensino-aprendizagem diferentes das adequadas para o contexto socioeducativo e criando seus próprios sentidos para o exercício da docência.

Nesse contexto, o/a docente atua em um espaço diferente daquele tido como convencional dentro das instituições de formação, com acesso a diferentes conhecimentos, sujeitos, histórias e valores. Essa formação fragmentada e desconexa da realidade socioeducativa nos cursos de licenciatura é um desafio complexo para os/as professores/as, pois o exercício da docência contextualizada parece se perder em meio às especificidades da Socioeducação. Segundo Parigi (2017), o/a professor/a atuante nos contextos socioeducativos é desafiado duplamente,

"É desafiado, duplamente, pela necessidade de exercer uma prática contextualizada, atenta as especificidades, a cultura da comunidade, e com foco nas diferentes trajetórias de vida e expectativas escolares dos estudantes (GATTI, 2010), pois o histórico de sua formação é fragmentada" (Parigui, 2017, p. 104/105).

É através das práticas educativas contextualizadas que formam e transformam cidadãos, sendo esse o objetivo da Socioeducação —contribuir para a plena formação e libertação do sujeito. A necessidade de reconhecimento do/a professor/a como parte estruturante e transformadora nesse contexto é essencial, como também, o reconhecimento do investimento necessário para a qualificação de uma prática docente significativa.

A falta de formação dos/as profissionais que atuam nos contextos socioeducativos tem como consequência o encontro de diferentes concepções (legais e políticas) de Socioeducação, fazendo que os segmentos das suas práticas sejam relacionados também a elas (Carvalho, 2021). Essa dimensão de concepções é resultado da insignificativa formação destinada a temática nos cursos de nível superior, considerando que a formação inicial dos/as professores/as não aborda esse contexto educacional nos currículos dos cursos de licenciatura, se enfatiza ainda mais a necessidade de formação continuada contextualizada nesse cenário.

### 3.2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Essa seção discutirá possibilidades de educar na perspectiva dos Direitos Humanos apoiado em Freire, em especial, nos espaços socioeducativos. Para tanto, será apresentado o educador Paulo Freire (1921-1997) e sua pedagogia libertária e de forma breve a historicidade dos Direitos Humanos.

Um dos grandes nomes da educação no Brasil e no mundo, Paulo Freire, natural de Recife (PE), formou-se em Direito, mas optou por seguir na área da educação. Suas principais obras são referentes a educação e sua pedagogia libertadora, como: Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), Pedagogia da Autonomia (1996), Pedagogia da Esperança (1992) e Política e Educação (1985).

Seu reconhecimento se dá por sua Pedagogia Libertária, onde coloca como questão o modelo social e econômico estruturado e na educação a possibilidade de emancipar os sujeitos oprimidos socialmente. Faz crítica a educação tradicional, denominada por ele como "educação bancária", por defender que a educação deve dar a possibilidade do sujeito construir e aprender conhecimentos, não somente receber e reproduzir. Para o educador, o processo de ensino-aprendizagem é o que forma o sujeito, e nesse mesmo processo, que se possibilita a transformação. A educação na perspectiva Freiriana defende que os sujeitos oprimidos socialmente através de uma educação crítica e com significado, se reconheçam como sujeitos transformadores.

Junto à perspectiva Freiriana de educação, a educação na perspectiva dos Direitos Humanos se faz necessário. De acordo com anúncio feito pela Organização das Nações Unidas em 1948, "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (Organização das Nações Unidas, 1948, p.1). Os Direitos Humanos são então, o conjunto de direitos considerados fundamentais e inerentes a toda pessoa, colocando que todos os sujeitos são iguais perante a lei.

Em 2005 a ONU através do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos recomendou que as instituições de ensino superior fossem responsáveis por um espaço formador e construtor de cidadãos capazes de viver em uma sociedade livre, democrática, que valorize a diversidade. Deveriam então, essas instituições abranger conteúdos para além dos sistematizados, englobando aprendizagens relacionadas a viver em uma sociedade plural. Essa recomendação se originalizou com o intuito da criação de uma cultura universal dos Direitos Humanos, essa cultura universal passa a ser exigência com a mudanças socialmente construídas mundialmente, a necessidade de mudanças de comportamentos, práticas de respeito, inclusivas, humanistas e pautadas na dignidade passam a ser essenciais para o alcance de uma harmonia social (Nascimento, 2022). Essa recomendação reconhece a importância de formar cidadãos na perspectiva dos Direitos Humanos, sendo utilizada como meio para formar a sociedade nesse princípio.

A iniciativa de utilizar a educação para a criação dessa cultura universal dos Direitos Humanos revela que a educação é considerada um espaço de reflexão, transformação e também de reprodução da

sociedade, é lugar com potencialidades para efetivar mudanças ou reproduzir o que está posto, é um espaço possível para criação dessa cultura. Nesse sentido, segundo Gadotti (2004, p. 43) a educação aparece como possibilidade, “a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca”. É então, através da educação que se viabiliza a reflexão e a mudança.

No Brasil, o princípio dos Direitos Humanos de igualdade e garantia de direitos é previsto na CF/88,

"Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]" (Brasil, 1988).

De encontro a recomendação mundial realizada pela ONU em 1948, o Artigo 5º da constituição vigente no Brasil prevê que todas as pessoas são iguais, sem distinção, anunciando a todos direitos sociais básicos.

Contribuindo para a criação da cultura universal dos Direitos Humanos, a resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional da Educação, prevê que as formações de nível superior devem considerar e refletir as temáticas ligadas aos Direitos Humanos.

"Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública." (CNE, 2012).

Esses movimentos na defesa dos Direitos Humanos, em especial os políticos, demonstram a iniciativa em desenvolver uma sociedade mais humanizada, que contemple os direitos fundamentais do ser e tenha como princípio o respeito a todos.

No 1º Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005/2007), a educação na perspectiva dos direitos humanos foi definida como,

"[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados" (UNESCO, 2006).

Essa educação é pautada nos princípios do exercício da cidadania e da reflexão. Freire (2001, p. 97) ao discutir sobre a (falta de) compreensão social sobre os Direitos Humanos disserta que “a visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação depende de como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou um educador”, esse entendimento se relaciona com as vivências pessoais e sociais de cada ser, considerando os aspectos políticos, sociais, econômicos, de classe e etc.

A prática docente nessa perspectiva deve ser crítica, para consigo e para com os conteúdos e metodologias utilizados, deve ser uma prática constantemente vigiada. Criadores, instigadores, inquietos, curiosos, essas devem ser as características de um/a professor/a que atua para o estímulo da transgressão dos estudantes, de acordo com Freire (1968). A ampliação da capacidade crítica do estudante e instigar a curiosidade devem ser os objetivos primários de uma prática docente, devem não somente ensinar conteúdos, mas também, ensinar a pensar de forma crítica. Para isso é necessário formar professores/as conscientes, que tenham como princípio educar para a transgressão, que considerem todos os estudantes como cidadãos de direitos, seres integrais e em pleno desenvolvimento. Freire (1968) coloca a necessidade de reconhecer a inconclusão do ser, pois é baseado no princípio de seres inacabados que existe a possibilidade de educá-los.

Educar na perspectiva dos Direitos Humanos é Educar de acordo com o que defendeu Paulo Freire. Educar nesses princípios é reconhecer os sujeitos de direitos que ali estão; é considerar a negligência de direitos vivenciadas por eles também; é exercer a função social que a docência possui em sua forma intrínseca; é construir práticas pautadas na ampliação do exercício da cidadania; é propiciar os estudantes o conhecimentos dos seus direitos como o direito de todos, além do acesso acerca dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade; mais que isso, ensinar a pesquisar e construir seus conhecimentos. Educar na perspectiva Freiriana é educar através e para o respeito, assumindo a educação como prática e política de emancipação, sendo capaz de conquistar e manter direitos. Segundo Freire, Educar na perspectiva dos Direitos Humanos apoiada na educação libertadora pode ser resumida em:

"Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria do viver" (Freire, 2001, p. 102).

Educar na perspectiva dos Direitos Humanos ultrapassa direcionar conteúdos dos componentes curriculares, é além de prestigiar datas comemorativas e visibilizar sujeitos ou grupos em momentos esporádicos, educar nessa perspectiva é transgredir. É conscientizar. É refletir. É almejar. É realizar mudanças. É considerar os sujeitos e seus grupos em sua forma subjetiva e integral. Educar na perspectiva Freiriana é olhar e considerar o outro. É buscar uma sociedade melhor, e não igual. Uma sociedade melhor para todos com diversidade, respeito e direitos garantidos.

Diante disso, refletimos sobre a Socioeducação, "até quando utilizaremos os eufemismos de chamar o carcereiro de educador social e o presídio juvenil de socioeducação?" (Santana, 2020, p. 130). Nesse sentido, questionamos, seria possível, educar na perspectiva dos Direitos Humanos apoiada em Freire, com a estrutura dos centros socioeducativos que enfatizam o encarceramento?

Freire em suas obras enfatiza que a centralidade da educação libertadora são os sujeitos oprimidos socialmente, buscando combater a dominação e opressão para com esses. Os jovens que cumprem a medida socioeducativa são o público dessa pedagogia libertadora, em razão da realidade opressora que viveram antes da entrada nos espaços socioeducativos, mas também, dentro dela. Para Freire, são eles os sujeitos que devem buscar a transgressão. Para a transgressão dos "marginalizados", Freire coloca a necessidade de conscientização da situação de exploração e dominação exercida pelos que possuem poder econômico na sociedade.

A Socioeducação é um direito dos jovens onde a responsabilização é atrelada com a educação. Nessa perspectiva, a educação passa a ser elemento fundamental, mas não exclusivo, para alcançar a transgressão. Segundo Freire (2000), somente com a educação não existe transformação, mas sem ela, não alcançaremos a transgressão.

Optar pelo exercício da Socioeducação na perspectiva Freiriana é defender esse espaço como uma possibilidade crítica e emancipadora, descartando concepções e ideias associadas ao caráter punitivo, de controle de corpos e da disciplina. Defender essa perspectiva –ou outra, coloca em prova o que Freire (2001) entendeu como a não neutralidade da educação, toda a prática pedagógica carrega uma ideologia, formadas por situações históricas e sociais e atravessadas por questões de poder. Reiteramos aqui a nossa defesa em educar na perspectiva dos Direitos Humanos apoiada em Freire nos espaços socioeducativos e em todos os outros, compreendendo a não neutralidade da educação como também, nela a possibilidade de transformação.

Ao discutir a educação libertadora, Freire (1996) compreende os limites colocados socialmente na educação e afirma a necessidade de adequação. Segundo ele, "se a sociedade está vivendo uma experiência histórica e social muito afastada de um clima de maior liberdade, a educação progressiva deve conseguir métodos adequados para esses limites" (Freire, 1996, p. 60). Com isso, exercer a docência nos centros de Socioeducação, na perspectiva Freiriana, é descobrir seus desafios, mas não se curvar a eles; é ter esperança e assumir posição progressista diante dos limites, manter suas concepções de educação e criar maneiras de se fazer possível alcançar a liberdade.

Esperança para Paulo Freire, não está ligada somente ao ato de espera, aguardo, mas como necessidade ontológica do ser, esperança para Freire é agir.

### 3.3 A SOCIOEDUCAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

Essa subseção objetiva analisar a Matriz Curricular de 2009 do Curso de Pedagogia da UFSC problematizando se há elementos que evidenciam a falta de estudos relacionados à temática da Socioeducação.

"A Matriz Curricular do curso de professores deve possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que sejam elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deve possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se "conscientize de sua ação, para que possa, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente" (Mizukami, 1986, p. 109).

A matriz curricular dos cursos de formação de professores/as deve compor-se de diferentes abordagens, de diferentes metodologias e análises das próprias, deve ser espaço de formação para o alcance de um perfil de um/a professor/a crítico e com autonomia de saberes, instruído para seus múltiplos contextos de atuação e para as realidades que se apresentam.

Com essa compreensão de matriz curriculares de cursos para formação de professores/as que buscamos realizar a análise do Currículo do Curso de Pedagogia. Ressalta-se que a matriz curricular aqui em apreciação será a do ano de 2009. A razão dessa seleção é em decorrência da minha formação no Curso de Pedagogia com essa Matriz Curricular (2009).

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, o Curso de Pedagogia na UFSC teve início no ano de 1960 com vínculo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da instituição. Seu funcionamento iniciou no dia 17 de março com oito estudantes, mas apenas em 1975 recebeu reconhecimento. O objetivo do curso era formar professores/as para o ensino médio, para a docência na Escola Normal e profissionais (bacharéis) para as atividades educacionais não-docentes.

Em 1970, com a reforma universitária, implementada pela Lei nº 5.540/68, criou-se habilitações, sendo essas: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal. Nesse contexto, o curso de Pedagogia passou a formar profissionais com funções especializadas na educação.

O início dos anos 2000 foi um marco importante para o Curso de Pedagogia da UFSC, com reestruturação da organização acadêmica e da matriz curricular do curso. Suas mudanças extinguiram as habilitações específicas, unindo todos os campos de formação em uma mesma matriz curricular.

Em 2009 as mudanças exigidas se efetivaram com uma nova matriz curricular, acarretando em uma ampliação da carga horária e no perfil de formação direcionado não somente para a docência, mas para as especializações escolares (administração/gestão escolar; supervisão escolar e orientação

educacional), se efetivando em um currículo integrado. Essa matriz tem como foco a educação para a infância, dando ênfase à docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

"Ressaltamos, todavia, que a definição desses focos, ao considerar em especial a educação para a infância, não descarta da observação das necessidades e particularidades educativas dos diferentes sujeitos atendidos na escola. Salientamos, em especial, a preocupação com a formação para o atendimento de jovens e adultos inseridos nos processos de escolarização inicial, para as relações étnico-raciais e para as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial" (UFSC, 2020, p. 58).

Devemos problematizar essa docência com o enfoque na educação para a infância, mesmo que, justificando a escolha como tentativa de evitar a fragmentação e o aligeiramento de estudos dentro do curso, deve ser compreendido que todas as escolhas e não-escolhas são atos políticos. De acordo com Silva (1999, p. 15) "o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo", nesse sentido, se questiona as seleções e não-seleções que são realizadas na construção do mesmo, porque esse ato diz de um propósito, se relaciona com a produção de sentidos construídos socialmente. Questionamos assim: se o enfoque é a educação para a infância, conseqüentemente educação em contexto escolar, onde podem os/as professores/as atuantes em outros espaços -destaco aqui a Socioeducação- se formarem?

A Matriz Curricular de 2009 foi ajustada no ano de 2021 em razão da Resolução CNE/CP nº 02/2015, reafirmando a docência como base da formação. Assim, atualmente o Curso de Graduação em Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuação na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como profissionais da educação para atuar na coordenação de atividades educacionais (supervisão, orientação educacional e administração escolar).

O Curso tem três grandes princípios com a formação qualificada do/a pedagogo/a: Quanto à escola, definida como foco na formação oferecida pelo curso, incluindo a pré-escola e creche; quanto o/a professor/a e ao/a intelectual da Educação, considerado sujeito histórico com atividade teórico-prática que favorece o acesso e a produção da cultura e conhecimentos e; quanto ao curso, favorecer o pensamento e conhecimentos pela escola, pré-escola e creche públicas (UFSC, 2009).

Possui dimensões e eixos articuladores: Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. Para além das disciplinas obrigatórias, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC compreende por obrigatórias horas de Atividades Técnico-científicas ou Culturais (ATCCs) podendo ser: I – Ensino e Formação II – Pesquisa III – Extensão IV – Administrativa V – Participação em eventos, sem apresentação de trabalho VI – Artísticas.

A matriz curricular de 2009 constituiu o Curso em Licenciatura em Pedagogia da UFSC por 4128 horas-aula divididas entre 50 disciplinas, dentre elas 3 optativas, com duração prevista de nove



semestres. A análise dessa matriz coloca em evidência a falta de notoriedade da Socioeducação e suas temáticas no currículo do curso.

Para tratar dos Direitos Humanos, o currículo do curso conta exclusivamente com a disciplina de "Educação e Relações Étnico-raciais" alocada na primeira fase do curso com 54 horas/aula. Sua ementa é direcionada a questões étnico raciais e desigualdade, conseqüentemente as questões dos Direitos Humanos está voltada também para essas questões, não trazendo a notoriedade devida para as questões socioeducativas.

A temática socioeducativa aparece também na proposição da disciplina "Educação de Jovens e adultos (EJA)" alocada na quinta fase com 72 horas/aula com a seguinte ementa,

"Processos educativos de jovens, adultos e idosos: processos históricos, políticos e de práticas educativas de EJA. Os sujeitos jovens, adultos e idosos. A juvenilização da EJA. Cultura, relações raciais e a EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Currículo, mediações e alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais de escolarização básica." (UFSC, 2009, p. 11)

Essa disciplina tem potencial para oferecer uma aproximação com a temática socioeducativa, compreendendo que os jovens que recebem medidas de internação são aqueles com mais de 16 anos no qual podem estar situados na modalidade do EJA. Mesmo com essa aproximação, a Socioeducação não é citada na ementa desta disciplina e em nenhuma outra do curso.

Dentro das possibilidades encontradas, a Socioeducação pode ganhar visibilidade dentro apenas de duas disciplinas. Importante destacar que as duas disciplinas citadas não possuem direcionamentos diretos em sua ementa sobre a temática, podendo surgir como uma possibilidade e não obrigatoriedade.

Para além das disciplinas obrigatórias, as horas de ATCCs podem ser admitidas como uma possibilidade de aproximação com a temática, neste caso, cabe ao interesse do estudante procurar atividades relacionadas, quando pouco ofertadas, para um complemento à sua formação.

Nota-se que o estado de Santa Catarina possui 9 unidades de atendimento Socioeducativo, alocadas em diferentes cidades, essas são: Criciúma, Curitiba, Florianópolis, Itajaí, São Miguel do Oeste, Chapecó, Joinville, Lages e São José. Tampouco a Universidade Federal desse estado não prevê formação no Curso de Pedagogia para atuação nesses espaços, qual seria então o espaço para formar professores/as com o conhecimento adequado para a prática pedagógica que esse contexto exige?

O currículo é uma expressão de identidade e poder (Silva, 1999): identidade pois o conhecimento se envolve na subjetividade do sujeito; poder pois exige seleção, privilegiar uma ou outra área e conhecimento. Currículo é então, demonstração de interesse, relaciona-se com "quem desejo formar?" junto à "para que desejo me formar? Após a análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFSC (2009) explicita a negligência sobre a temática socioeducativa, e enfatizamos que consigo carrega-se propósitos e interesses.

Essa análise destaca os direcionamentos que se dá nos cursos de Pedagogia, formando em sua globalidade professores/as atuantes em escolas, sem considerar as tantas variações de espaço de trabalho dos/as professores/as, a importância de sua atuação em todos os espaços em que ocupam, como desconsiderando os contextos que coexistem na sociedade atual, excluindo a necessidade de formação do/a professor/a para a existência de possibilidade de transformação de diversos espaços e contextos sociais.

#### 4 CAMINHOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Essa seção apresentará os sentidos e caminhos construídos por professores/as que exercem a docência em contextos socioeducativos e a relação com a formação inicial precária quanto a Socioeducação, e a formação continuada descontextualizada.

Para tanto, fez-se um levantamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca foi realizada através das palavras-chaves "Socioeducação" e "professor/a". Foram encontrados 41 textos, selecionamos 9 deles após análise do conteúdo. Sendo 7 dissertações e 2 teses, conforme listamos abaixo.

**Quadro 1:** Trabalhos acadêmicos sobre o trabalho docente nos contextos socioeducativos: sentidos e caminhos, portal do BDTD, em ordem crescente de defesa, 2015 – 2021.

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO/INSTITUIÇÃO
2015	JOVENS EM CONFLITO COM A LEI OS SENTIDOS DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS NAS UNIDADES PRIVATIVAS DE LIBERDADE EM GOIÂNIA	Sullyvan Garcia Da Silva	Dissertação/PUC Goiás
2016	DEMANDAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA COMUNIDADE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE SALVADOR – CASE/SSA: PROFESSORES/AS QUE ATUAM NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	Rita De Cassia Alves Neiva Almeida	Dissertação/UNEB
2017	PRODUÇÃO DE SENTIDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SOCIOEDUCAÇÃO	Marcia Maria Razera De Andrade	Dissertação/UTP
2017	PROFESSOR E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: CONQUISTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE	Nilcéa Moreno Silva	Dissertação/UnB
2017	AUTO (TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) EM CONTEXTO	Camila da Rosa Parigi	Dissertação/UFSM

	SOCIOEDUCATIVO: EDUCAR(SE) ENTRE A COERCIVIDADE E A LIBERDADE		
2019	O TRABALHO DOCENTE COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: SENTIDO DE PROFESSORES	Antonio David Costa Junior	Dissertação/UFSCar
2019	O TRABALHO DOCENTE COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UM OLHAR A PARTIR DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO	Christina Pereira Da Silva	Tese/UCB
2020	DENÚNCIAS E ANÚNCIOS: POSSIBILIDADES ESCOLARES NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO	Aline Neves Vieira De Santana	Tese/ UFG
2021	DOCÊNCIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO JUNTO A ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	Juliana Maria De Almeida Carvalho	Dissertação/ UFSCar- So)

Ao utilizar "Socioeducação" como palavra-chave no portal do BDTD, sem a utilização de filtros, encontramos 261 trabalhos, sendo esses relacionados a diferentes áreas como Psicologia, Direito, Ciência Sociais, área da Saúde e Educação. De forma quantitativa consideramos esse número de estudos relacionados ao tema baixo, especialmente quando direcionados para a área da educação. Ainda mais difícil foi encontrar textos direcionados aos sentidos atribuídos à docência por professores/as atuantes em contextos socioeducativos. O baixo investimento em pesquisa em relação à temática produz a perda de sentidos da docência nesses espaços, como também, é nela que se produz seus sentidos próprios.

Ao abordar os sentidos atribuídos à docência por professores/as atuantes em contextos socioeducativos, tratamos de suas experiências íntimas, referimos seus medos, dúvidas, dificuldades, possibilidades convicções, saberes, conceitos, percepções, afetos, preconceitos e histórias. Vigotski (2005, p.181) coloca que os sentidos são “um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual”; sendo nas relações sociais construídas. Os sentidos atribuídos as docências por professores/as possuem pontos em comuns, mas carregam consigo elementos singulares e próprios.

O primeiro aspecto a ser abordado para a compreensão desses sentidos será compreensão dos motivos pelos quais levaram os/as professores/as a atuarem na Socioeducação. Segundo Carvalho (2021) e Silva (2019) o maior número as motivações associadas a questões pessoais e sociais,

"Tendo em vista a importância do trabalho do professor nesse ambiente escolar, segundo Judite, lá ela "sentia que eu posso fazer a diferença", a professora Sonia também compartilha dessa perspectiva, pois já tinha um histórico de trabalho voluntário em movimentos sociais e relata que [...] quando eu fiquei sabendo que existia educação na Fundação CASA, foi meio que assim um despertar sabe... É, vai lá vai ver, vai ver se você consegue fazer algo para esses meninos, se você tem algo para ensinar, algo para trocar nem que seja só o fato de mudar um dia ou 45 minutos da vida deles" (Carvalho, 2021, p. 85).

Essa perspectiva associada a questões sociais se relaciona também com a construção da profissão docente, associada a uma visão heróica de educação. Segundo Sales e Silva (2016) a visão social da docência apresenta-se como a possibilidade de formar os indivíduos, de ensinar e transformar o outro para assim, transformar a sociedade. Para Gatti (2009, p. 39), a docência se relaciona também com o sucesso do outro,

"uma característica forte da docência está na dependência do outro para se alcançar suas metas profissionais e, nesse sentido, a realização pessoal do professor depende também do 'sucesso' do aluno. Quando isso se realiza, o trabalho torna-se, de fato, gratificante [...]"

A docência é então vivenciada como uma forma de realização pessoal, os esforços de ensino no sucesso do/a professor/a. Andrade (2017, p. 78) coloca o trabalho docente nos contextos socioeducativos como uma experiência, associada também a transformação social mesmo com um espaço com condições específicas que, por muitas vezes, dificulta a prática docente.

O/a professor/a assume como responsabilidade não somente ensinar os conteúdos sistematicamente produzidos pela humanidade, mas também, ampliar as possibilidades dos jovens de se reconhecerem e assumirem como seres sociais, históricos, pensantes, criadores, transformadores, como cidadãos. (Almeida, 2016)

A falta de conhecimento dos/as professores/as no momento de ingresso na instituição socioeducativa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, bem como sobre o funcionamento da instituição é uma realidade vivenciada por professores/as atuantes na Socioeducação, que resulta em um trabalho pedagógico desconexo da realidade necessária. Inversan (2011, p. 112) e Costa Junior, (2019) confirma, "conforme análise dos dados uma média de 73% dos professores desconhece ou nunca ouviu falar sobre o processo pedagógico ou funcionamento da Fundação CASA".

Em relação ao impacto no ingresso às instituições socioeducativas, Costa Junior (2019, p. 89) frisa os olhares e atenção para as grades e a disciplina exacerbada, levando professores/as a refletirem

sobre o sentido da escola e nos diferentes espaços escolares existentes.

Ao tratar das peculiaridades existentes na docência nos Centros socioeducativos, Carvalho (2021) e Andrade (2017) destacam a extrapolação da dimensão profissional para a afetividade. A necessidade afetiva existente nos jovens que vivenciam a Socioeducação, em razão da sua história e/ou pelo afastamento familiar, faz com que a exigência dos estudantes para com o/a professor/a em relação a afetividade seja exacerbada. Um exemplo dessa relação afetiva pode ser visto nas falas da profa. Judite, entrevistada na pesquisa de Carvalho (2021):

"Assim, eu me sinto meio que se psicóloga, mãe deles né, eu acho que a intenção de que nós que nós temos que dar para eles é diferente da escola convencional, porque eles são muito carentes. Então, é diferente o trato do professor com aluno em sala de aula numa escola convencional do que no ambiente desse. (profa. Judite)" (Carvalho, 2021, p. 89).

Em decorrência dessa exigência afetiva por parte dos jovens ali presentes se faz necessário uma formação de professores/as que contemple a dimensão afetiva, compreendendo a afetividade como a construção de vínculos de confiança entre professor/a-aluno, sendo necessário considerar o outro com todos as suas potencialidades e direitos (Silva, 2017). Nesse sentido, o/a professor/a se relaciona também com outras atividades que não são de sua ocupação, como citado pela professora Judite na pesquisa de Carvalho (2021), onde muitas vezes sente-se como psicóloga e mãe.

Reconhecer as peculiaridades vivenciadas por professores/as é importante para compreender o significado do afeto nesse contexto e se relacionar com os estudantes. Compreendendo que quanto maior a interação, maior o pertencimento, abrindo possibilidades de ensino-aprendizagem e possibilidades de futuro e vida diferentes daquelas antes vividas, relacionadas ao ato infracional. Essa abordagem segue a linha da Pedagogia da Presença (Costa, 1991), onde o/a professor/a possui como um dos seus objetivos ampliar possibilidades de futuros dos jovens que ali estão.

Essa Pedagogia defende uma educação com práticas mais humanizadas, diante disto, o/a professor/a precisa colocar-se de forma inteira na vida do educando, e relacionar-se de maneira significativa, deve aproximar-se e conhecer o sujeito, seus medos, anseios, dúvidas e desejos para que possa utilizar disso em sua rotina pedagógica de maneira a contribuir com o desenvolvimento de cada sujeito. Ressalta ainda que o/a professor/a deve ser preparado para exercer uma presença construtiva para a aprendizagem, estar presente por inteiro, relacionando-se com a finalidade da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o/a professor/a constrói espaços onde de forma autônoma o estudante consiga compreender a construção do seu "eu" e do conhecimento, desenvolvendo a confiança e acreditando na capacidade de mudança. A Pedagogia da presença não se pauta no julgamento, classificação, estereótipos dos jovens e sim, no resgate do que há de positivo em suas vidas (Costa, 1991).

Dificuldades encontradas por professores/as no exercício da docência em contextos socioeducativos em relação aos alunos, como a indisciplina, o desinteresse dos adolescentes em relação aos estudos, os efeitos da abstinência de drogas, os conflitos entre adolescentes e a defasagem escolar, são também algumas características da Socioeducação (Andrade, 2017, p. 144/145).

Os processos escolares já vivenciados por esses jovens, muitas vezes, de forma desconexas com suas realidades faz com que a baixa autoestima seja uma questão dentro dos centros socioeducativos, podendo afetar no processo de ensino-aprendizagem, sua vida escolar e pessoal. Exercer a docência em centros socioeducativos é também, preocupar-se em ampliar as possibilidades de desenvolvimento da autoestima estudantil dos jovens que ali estão, desenvolvendo um trabalho capaz de quebrar a linearidade de vida já imposta para aqueles adolescentes. Segundo Parigi (2017), sobre a baixa autoestima dos alunos quanto a aprendizagem:

"As narrativas dos(as) professores(as) são carregados de falas dos estudantes que se identificam como incapazes, desacreditados da possibilidade ontológica humana de ser mais (FREIRE, 2011). Ainda assim, os(as) professores(as) não desanimam e seguem buscando diferentes possibilidades de, pelos processos pedagógico-educativos e o diálogo com os adolescentes, reavivar esperanças." (Parigi, 2017, p.125).

O grande número de estudantes com defasagem de ano/série é também uma característica da Socioeducação apresentada por professores/as e autores/as nas pesquisas selecionadas. Isto se dá em razão da negligência de direitos enfrentada por essas crianças anteriormente ao ato infracional, o direito à educação previsto na CF/88 foi negado para muitos desses jovens, essa marginalização se associa a um perfil social. Segundo Souza (2018, p. 40) o perfil do adolescente que cumpre medida socioeducativa pode ser resumido em:

"[...] sua maioria adolescentes do sexo masculino, negros, com baixa escolaridade e que estão centralizados “nas camadas mais pobres da sociedade, em que os impactos e efeitos de questões socioeconômicas marginalizam e criminalizam a população de baixa renda, pondo-os distantes dos direitos garantidos em lei” (Jesus, 2018, p.71)."

O abandono escolar resulta no aumento da probabilidade do jovem em cometer ato infracional, visto que conforme analisado, "o maior índice de primeiro ato infracional é entre 15 e 17 anos e a média de idade de interrupção dos estudos ocorrem na faixa etária de 13,7 anos (Norte e Nordeste) e as outras regiões a partir dos 14 anos" (Souza, 2019, p. 40). As barreiras de acesso ao lazer, à saúde, educação, ao esporte, à alimentação, à cultura e tantos outros direitos das crianças e dos adolescentes auxiliam no quadro de vulnerabilidade e conseqüentemente, na probabilidade desses jovens em cometerem algum ato infracional.

A abstinência do uso de drogas ilícitas e a medicalização aparece como um desafio encontrado por professores/as atuantes em unidades socioeducativas. (Andrade, 2017; Costa Júnior, 2019). O contato anterior vivenciado pelo jovem com as drogas afeta a jovem nas áreas psíquica, física, emocional, familiar e financeira, visto que a dependência em drogas é fator relevante, em uma tentativa de amenizar os efeitos da abstinência utilizam da medicalização, que na maioria dos casos possui efeitos colaterais, atrapalhando no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Iversen (2013, p.122 apud Costa Júnior, 2019, p. 102), a abstinência de drogas, desafio encontrado nos centros socioeducativos, age como um empecilho de aprendizagens,

"(...) outro dificultador no processo ensino aprendizagem é a crise de abstinência do aluno usuário de drogas, embora dopados com remédios e sob suposto tratamento, permanecem em sala de aula sem condições de assimilação de conteúdos ou qualquer tipo de aprendizado".

Outra peculiaridade da Socioeducação são os protocolos de segurança das instituições. Colocados como essenciais para o funcionamento e a proteção dos sujeitos que ali transitam - funcionários e jovens em cumprimento de medida socioeducativa-, são realizados uma série de protocolos, que por diversas vezes são citados como exagerados por parte dos/as professores/as. Almeida (2016, p.85) apresenta alguns desses protocolos:

"Os docentes usam sempre sapato baixo fechado e jaleco, não entram na escola com celular, precisam recolher o material didático que utilizam durante as aulas, como por exemplo, lápis, cadernos, livros, pois os educandos não podem levar esses materiais para o alojamento e em todas as aulas ficam socioeducadores na porta da sala de aula".

As revistas de professores/as e materiais realizados dentro das instituições de Socioeducação são consideradas demasiadamente rígidas e limitam o trabalho docente, quando todo o material é analisado pelo agente de segurança na entrada e saída da sala e muitas vezes questionado sobre sua utilização. Essas medidas fazem com que questões disciplinares e repressivas mascaradas pela questão "segurança" sejam sobrepostas à educação, barrando propostas e materiais pedagógicos. As restrições, junto à postura dos procedimentos de segurança admitida pela instituição como necessária e obrigatória por professores/as, influenciam a qualidade da educação e as possibilidades de transformação pessoal associadas à prática educativa (Carvalho, 2021).

É inegável os limites que devem ser impostos nesse contexto que possui tantas especificidades, mas não se pode reduzir a Socioeducação a uma prisão com alguns momentos de escolarização. O/a professor/a não pode ser somente um reprodutor de conteúdos, deve assumir uma docência com significado e com conexões da realidade dos estudantes. Não podendo ser afetado com questões exageradas de segurança e possibilitando os estudantes vivenciar o processo de ensino-aprendizagem



através dos materiais didáticos necessários, para que assim se efetive a Socioeducação e seus objetivos de transformação humana.

Ainda sobre os materiais didáticos, Costa Junior (2019) em sua pesquisa através das falas dos/as professores/as entrevistados aponta a dificuldade de utilizar os livros didáticos enviados para a instituição por razão dos conteúdos estarem distantes das realidades dos jovens que ali estão, e também, pela disparidade de ano/série existente nesse contexto. Mesmo diante dessa problemática, os/as professores/as desenvolvem suas práticas pedagógicas criando possibilidades e resistências. O mesmo acontece na utilização de outros materiais didáticos, sem recursos na instituição socioeducativa, os/as docentes buscam outros meios de acesso, como trazer o material de casa ou de outra escola.

Em relação aos protocolos de segurança, outro aspecto levantado são os conflitos entre os/as professores/as e os demais profissionais que trabalham nas instituições de Socioeducação. Esses conflitos se dão em razão das diferentes concepções de Socioeducação e dos jovens que cometeram ato infracional que os profissionais da instituição admitem junto a disputa de poder. Segundo Carvalho (2021, p.94/95), essas concepções podem ser resumidas em:

[...] visão do professor sobre o adolescente autor de ato infracional e privado de liberdade: um sujeito que deve ter garantidos seus direitos como alunos da educação básica da rede pública de ensino, de acesso à educação gratuita e de qualidade e de ser formado como cidadão crítico e autônomo, versus a histórica estrutura punitivista que os enxerga como “menores” [...].

É importante aqui ressaltar que o/a professor/a não é o único responsável por ampliar as possibilidades de vida e fomentar transformações na vida dos jovens que ali estão, além de garantir o direito à vida, a dignidade, a saúde, a alimentação, ao respeito e a proteção (Brasil, 1988, p. 109). É de responsabilidade de todos, no caso da Socioeducação, incluir todos os profissionais que transitam neste espaço, sem distinção de cor, raça, religião, gênero e/ou ato infracional cometido. Nessa perspectiva, "[...] todos(as) são compreendidos como socioeducadores, pois estão em contato direto com os meninos e por isso constituem uma referência formativa" (Parigi, 2017, p.145).

Sobre as diversas concepções que permeiam esse espaço, Andrade (2017) disserta sobre as comparações entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional relatada por professores/as entrevistados em sua pesquisa. Um dos seus entrevistados faz a seguinte afirmação:

"Mesma forma que uma cadeia, onde existem normas e regras estabelecidas pelos infratores, onde os educadores são omissos, não funcionam como socioeducadores mais sim como carcereiros; onde a única atividade que os internos têm é a escolarização e após as aulas eles permanecem em celas individuais, onde comem e dormem (Pedagogo A do CENSE Curitiba, 2016)" (Andrade, 2017, p. 173).

A comparação revela que as marcas históricas do caráter punitivo das instituições socioeducativas permanecem nos dias atuais, que os objetivos colocados em legislações e os direitos

previstos estão longe de serem garantidos em sua prática. Essa comparação da Socioeducação com o sistema prisional contraria os documentos previstos para a educação destinada aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, até mesmo, adulterando seu objetivo, que visa garantir a formação integral dos sujeitos que ali estão (Silva, 2015).

Conteúdos pedagógicos e metodologias inapropriadas ao perfil do estudante são sinalizados por Andrade (2017) como uma dificuldade encontrada no exercício da docência em unidades socioeducativas. A formação insuficiente do/a professor/a para atuar na Socioeducação faz com que não adapte suas metodologias e atividades em consideração a realidade do aluno e da instituição com caráter socioeducativo. Freire (1969) defende uma pedagogia como princípio o alcance do exercício da cidadania, é através dela que se alcança as mudanças, a transgressão. O/a professor/a deve assumir-se como pesquisador/a, e acima de tudo, deve respeitar os saberes e as mais diversas realidades dos estudantes que assim seja possível construir aprendizagens significativas e propiciar o alcance da criticidade e autonomia dos estudantes.

Outra problemática encontrada nesse contexto é a permanência dos jovens na instituição. A rotatividade de estudantes é um complicador para atuação docente, no planejamento das aulas e na rotina com os alunos (Costa Júnior, 2019). Visto que cada criança tem um tempo determinado para estar nas unidades socioeducativas e a recorrência de transferências de instituições, não sendo possível por muitas vezes, realizar atividades com continuidade e sentido.

Salas multisseriadas aparecem como um desafio para os/as professores/as nos contextos socioeducativos visto que, os materiais não atendem o ensino multisseriado, sobrecarregando o/a professor/a para construir outras estratégias. Segundo a professora Ana, entrevistada na pesquisa de Costa Júnior (2019), diferentes estratégias são utilizadas nesse contexto,

"As estratégias usadas em face da dificuldade com as salas multisseriadas aparecem na fala da professora Ana, "eu mesmo criei o meu jeito, na língua portuguesa eu mesmo faço minhas aulas, eu faço meu método de ensino tentando trabalhar a realidade deles". (Fala da professora Ana, registrada no Diário de campo no 24, realizado pelo autor em 08/03/2019)" (Costa Júnior, 2019, p.101).

Essas características desafiantes da Socioeducação faz que por diversas vezes sejam manifestados sofrimento por professores/as, o medo, desânimo e exaustão fazendo parte da ação docente socioeducativa, por consequência: debilitação psíquica e física. De acordo com Silva (2019, p.183), o cenário socioeducativo para os/as docentes é marcado pelo mal-estar, questões de estresse, tristeza, medo e insegurança no trabalho por conta das peculiaridades do trabalho socioeducativo e as dificuldades enfrentadas, impossibilitando o alcance do prazer no exercício da docência.

As pesquisas demonstram ainda, que apesar das muitas dificuldades encontradas nos contextos socioeducativos, os/as professores/as acreditam no trabalho de ensino-aprendizagem para o exercício da cidadania com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Andrade (2017, p.126) através

das entrevistas realizadas com professores/as atuantes na Socioeducação cita, "em todos os casos a educação é considerada a melhor forma de inculcar no adolescente novas condutas auxiliando-o na reintegração social".

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho de conclusão de curso teve como o objetivo compreender os desafios, caminhos e sentidos atribuídos à docência por professores/as em contextos socioeducativos. Para alcançar esse

objetivo, iniciamos a pesquisa contextualizando historicamente os direitos da criança e do adolescente no Brasil, seção essa intitulada como "Histórico de Proteção Integral das crianças e adolescentes e o contexto dos atos infracionais"; Em seguida, na seção "Socioeducação: sentidos históricos, sociais e formação docente" explanamos sobre a falta de formação inicial e continuada destinada aos/as professores/as em relação a temática socioeducativas e as interferências dos embates e desmontes destinados a educação para com esse contexto. A última seção, "Caminhos e sentidos construídos no exercício docência em contextos socioeducativos" apresenta através da análise de teses e dissertações que possuem o/a professor/a e os contextos socioeducativos como foco, as especificidades vivenciadas por professores/as atuantes em espaços socioeducativos, para assim, compreender as dúvidas, saberes, conceitos, histórias, afetos e preconceitos.

O histórico da doutrina de proteção integral das crianças e adolescentes é marcado por diversas alterações, retrocessos e avanços. Ao longo da história evidencia-se questões de violência e negligência para com as crianças e os adolescentes, essa marginalização se relaciona com estereótipos construídos para com esses sujeitos, sua maioria relacionada a aspectos econômicos.

Somente com a mudança da estrutura social e econômica no país, junto com a CF/88 e o ECA que a concepção de criança e infância é transformada. Nesse momento, ao menos em forma de lei, os direitos anteriormente negados a esses sujeitos passam a ser garantidos. A criança e o adolescente passam a ser colocados com absoluta prioridade, consideram suas especificidades de desenvolvimento e são vistas como sujeitos, produtores e produto da sociedade e dignos de respeito. Além disso, é previsto os deveres do Estado, da família e da sociedade para com esses.

Por razão da sua especificidade em desenvolvimento e maturação, as crianças e adolescentes não são mais julgados penalmente como adultos, o delito cometido por esses sujeitos passa a ser denominado "ato infracional". Nesse sentido, o caráter punitivo agregado aos atos cometidos a criança e adolescentes passam a ser desconsiderados em forma de lei, mas sim, a responsabilização desses atos. Segundo o ECA, o ato infracional cometido por criança e adolescente é a expressão da falta de proteção para com esses sujeitos; o ato infracional é a exteriorização da violência e negligência vivenciada por esses sujeitos.

Contribuir para a plena formação do sujeito e sua libertação, junto a reconstrução e ressignificação de práticas é o objetivo da Socioeducação, em linhas gerais. A educação é reconhecida como um elemento estrutural para alcançar os objetivos socioeducativos, além de ser um direito de toda criança e adolescente. Nesse cenário, o/a professor/a é responsável para além da construção e transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente, está diante de adolescentes que possuem a necessidade de ampliar suas visões de mundo, autonomia e cidadania para a prática da transformação de sua vida, reconhecendo-se como agente de transformação social.

No que diz respeito à Socioeducação, as pesquisas realizadas demonstram a falta de estudo relacionado à temática, e a falta de formação dos/as professores/as para a atuação nesses contextos. Essa negligência resulta no trabalho desenvolvido por professores/as, onde são levados a formarem-se

entre pares e no próprio exercício da validação na prática de didáticas, conteúdos, concepções e metodologias, resultando muitas vezes no exercício de uma docência pautada em teorias inconsistentes e descontextualizadas.

As instituições de ensino superior responsáveis por formar professores/as, em especial os cursos de Pedagogia, são direcionadas em grande maioria para a docência em escolas, desconsiderando os diversos outros contextos educacionais existentes, como o socioeducativo. Conforme descrito por Carvalho (2021) essa negligência à formação dos/as professores/as atuantes na Socioeducação demonstra ainda mais a marginalidade e invisibilidade que admitem para os jovens que ali estão. Cabe destacar que a falta de investimentos para a formação docente é também uma forma de desvalorizar os/as professores/as e os jovens, colocando-os em um espaço de vulnerabilidade e desvalorização.

Os balanços das produções acadêmicas contribuíram para a realização dessa pesquisa. Nas teses e dissertações selecionadas, em especial aquelas que possuíam caráter de pesquisa de campo, pudemos nos aproximar ainda mais desse contexto e compreender os sentidos atribuídos à docência por professores/as atuantes na Socioeducação, nos aproximando de experiências mais íntimas de professores através de relatos, onde percebemos a existência de pontos em comum no que diz respeito a docência, como também, elementos subjetivos de cada sujeito que ali compunha a pesquisa.

Referente ao ingresso dos/as professores/as nos contextos socioeducativos se relacionam a questões pessoais e sociais, na docência encontram possibilidades de transformar sujeitos e transformar a sociedade.

Em relação ao exercício docente em centros socioeducativos foi apresentado a exigência afetiva apresentada pelos jovens, emergindo a necessidade de desenvolver e exercitar outras sensibilidades por parte do/a professor/a, esse processo se relaciona com o exercício de uma docência humanizada, mesmo diante de condições profundamente adversas. Esse exercício é defendido por Costa (1991) através da Pedagogia da Presença, onde o/a professor/a precisa conhecer o sujeito, suas histórias e subjetividades, para exercer uma presença construtiva relacionada a aprendizagens e experiências.

Questões como a baixa autoestima estudantil, indisciplina, abstinência de drogas, medicalização, conflito entre pares, defasagem escolar e rotatividade de estudantes são relatados por professores/as e pesquisadores/as como elementos prejudiciais no processo de ensino dos estudantes, como também na dinâmica do exercício da docência.

Referente aos protocolos de segurança, peculiaridade da docência em centros socioeducativos, não se deve negar a necessidade de garantir o direito à proteção para todos os jovens que ali estão, como também a equipe socioeducativa que compõe o local. Esse direito não pode ser negado, como também, não deve ser sobreposto ao direito à educação que esses jovens possuem. Professores/as e pesquisadores/as, ao tratar dos protocolos de segurança nesses espaços afirmam a rigidez encontrada e a exacerbada segurança, barrando a qualidade da prática educativa.

A disputa de poder entre os/as profissionais das diferentes áreas que compõe a Socioeducação é também aspecto relevante, os/as professores/as enfrentam como uma questão-problema as diferentes

concepções de criança e adolescente, infância e juventude, direitos humanos, ato infracional e Socioeducação que permeiam esse espaço, concepções historicamente construídas de caráter punitivo e hierárquico coexistem com concepções libertária e de emancipação.

Em decorrência das tantas peculiaridades da Socioeducação, a docência nesses contextos diversas vezes é vivenciada como um espaço de adoecimento; pois as incontáveis dificuldades encontradas minimizam a sensação de prazer e o alcance da realização profissional.

Em termos gerais, as características da docência na Socioeducação, apesar de adoecedoras, paradoxalmente, também fortalecem o grupo. Reitera-se através dessas pesquisas, a necessidade de formação inicial e continuada com sentido e significado para com esses/as profissionais, sendo uma possibilidade de reconhecimento das instituições e seus objetivos, como também, formas de orientar os/as professores/as sobre as especificidades da docência nos espaços socioeducativos.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas nas peculiaridades do exercício da docência em centros socioeducativos, os/as professores/as entrevistados e autores das pesquisas ressaltam a valorização profissional pelos alunos, o sentimento de contribuição para a transformação social, a possibilidade de vivenciar os avanços no ensino-aprendizagem e na vida dos jovens, liberdade em relação ao currículo e possibilidade de ouvir aqueles que por muito tempo não tiveram oportunidade de falar (Parigi, 2017, p.127).

Ressalta-se aqui a necessidade dos/as professores/as atuantes nesses contextos, junto com a comunidade socioeducativa, assumirem-se como agentes questionadores e transformadores, fortalecidos em grupo, visando melhorias nas condições de trabalho dos/as professores/as que trabalham em instituições socioeducativas, como a garantia dos direitos dos jovens que ali estão.

Após a conclusão dessa pesquisa, reafirmamos para além da possibilidade, à necessidade, de Educar na perspectiva dos Direitos Humanos apoiada nos estudos de Paulo Freire em centros socioeducativos. Os jovens em cumprimento de medida socioeducativa são os sujeitos centrais na pedagogia de Freire, conscientizados socialmente da dominação que são submetidos, através de uma educação crítica, com significado e conscientes de seus direitos, alcançaram a transformação. Essa conscientização deve ser também alcançada por parte dos/as professores/as, para que consigam reconhecer os jovens, seus direitos, seus papéis de atuação na sociedade e assim, possibilitar e criar maneiras de emancipação social. Considerando a perspectiva de Freire: que sigamos esperançosos!

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cassia Alves Neiva. **Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador – CASE/SSA: professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade.** Salvador, 2016. Curitiba, 2017.

ANDRADE, Márcia Maria Rezera. **Produção de sentido das práticas pedagógicas na Socioeducação.** Curitiba, 2017.

BARROS, A. M. de. **Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: estudo bibliográfico.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado

do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.**

**BRASIL. Levantamento Anual SINASE 2016.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento\\_2016Final.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2016Final.pdf).

**BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2005.

CARMO, Marlúcia Ferreira do; BEZERRA, Lucas Alves. **Eixo 1: Medidas Socioeducativas: Aspectos Históricos e Conceituais Parte 1: Caracterização das Medidas Socioeducativas e a Priorização do Meio Aberto.** Escola Nacional de Socioeducação. Disponível em: [http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos\\_dos\\_cursos/MedidasSUAS/Eixo1-SUAS.pdf](http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/MedidasSUAS/Eixo1-SUAS.pdf). Acesso em: 07/06/2023.

CARNIATO, Marcio Henrique Teixeira; CRUZ, Tânia Mara. **O trabalho docente e o atendimento socioeducativo nos espaços de privação de liberdade em Tubarão/SC.** Santa Catarina, 2020.

CARVALHO, Juliana Maria de Almeida. **Docência na socioeducação: desafios e possibilidades na atuação junto a adolescentes privados de liberdade.** Sorocaba, 2021.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009.

CELLA, Silvana Machado. **A Formação de Professores para a Educação do Adolescente em Conflito com a Lei.** PUC. Campinas. 2007

COSTA, A. C. G., **Por uma pedagogia da presença.** Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA JÚNIOR, Antônio David. **O trabalho docente com adolescentes privados de liberdade: sentidos de professores.** Sorocaba, 2019.

COUTO, Inalda Alice Pimentel; MELO, Valéria Galo. **Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil.** In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patricia Anido. **Infância tutelada e educação: história, política e legislação.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; DOI, Cristina Teranise. **A Proteção Integral das crianças e dos adolescentes vítimas.** Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/doutrina/protecao\\_integral\\_ferreira.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/doutrina/protecao_integral_ferreira.pdf). Acesso em: 06/06/2023.

FLOR, Eduarda Ávila. **ECA, SINASE E O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL.** Revista Pindorama: O Serviço Social em Destaque , Vol. 1, N.1. Florianópolis, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GATTI, Bernardete A. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

- LEITE, Carla Carvalho. **Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas.** Rev. Minist. Público, Rio de Janeiro, RJ, (23), 2006
- LOPES, Cloris Violeta Alves. **Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11903>
- MEDEIROS, Amanda [et al.]; Cynthia Bisinoto, organizadora. **Docência na socioeducação.** Brasília : Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
- MELIM, Juliana Iglesias. **Trajatória da proteção social brasileira à infância e à adolescência nos marcos das relações sociais capitalistas.** Serv. Soc. & Saúde, Campinas, SP v. 11. 2012.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, p. 109. 1986.
- NASCIMENTO, Laureane Aparecida do. **A formação de professores e os Direitos Humanos nos currículos de cursos de Pedagogia de universidades no Paraná.** CURITIBA, 2022.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.
- ONOFRE, E. M. C. **A educação escolar entre as grades.** São Carlos: EdUFSCar, 2007, 160 p.
- ONOFRE, E. M. C. **Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto.** In: Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. p. 1-11.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948.
- PARIGI, Camila da Rosa. **Auto (trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercividade e a liberdade.** Rio Grande do Sul, 2017.
- RIZZINI, Irene. **Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX..** In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SALES, Mônica Patrícia da Silva; SILVA, Wilson Rufino da. **Razões e expectativas da escolha profissional docente: o curso de pedagogia em foco.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 129-148, ago./dez. 2016.
- SANTANA, A. N. V. **Denúncias e anúncios: possibilidades escolares no contexto da socioeducação.** 2020. 186 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil a herança histórica.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.
- SILVA, Christina Pereira da. **O trabalho docente com adolescentes em conflito com a lei: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho.** Brasília – DF, 2019
- SILVA, Nilcéa Moreno. **Professor e Sistema Socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente.** Brasília, 2017.



SILVA, Sullyvan Garcia da. **Jovens em Conflito com a Lei: Os Sentidos das Atividades Socioeducativas nas Unidades Privativas de Liberdade em Goiânia**. 2015. 152 f. Dissertação( Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, 1999. 156 p.

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO– SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021

SOUZA, Rafaelly. **A função de pedagogos/as na socioeducação: limites e possibilidades**. Florianópolis, SC, 2018.

UNESCO. **Plano de ação Programa Mundial de Educação em direitos humanos: primeira etapa**. Nova York e Genebra, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (aprovado em 2008, atualizado em 2020)**. Florianópolis, 9 de janeiro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Currículo do Curso Pedagogia**. Florianópolis, 2009.

VIETO, Ana Carolina Esposito. **Aplicação de medida socioeducativa de internação em casos de tráfico de entorpecentes envolvendo adolescentes: uma análise do discurso da jurisprudência condenatória do tribunal de justiça de São Paulo em face da doutrina da proteção integral à infância e à adolescência (2011-2015)**. São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.