

PESQUISA-FORMAÇÃO INTERVENTIVA COM EDUCADORAS E EDUCADORES DE MEDIDA DE INTERNAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO: QUAL A PROFISSIONALIDADE?

Adriana Santos Barboza¹

Universidade do Estado da Bahia

Antonio Pereira²

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Este texto trata de uma investigação defendida no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia. Teve como objetivo compreender a profissionalidade da educadora e educador de medidas socioeducativas a partir da pesquisa-formação interventiva, na intenção de potencializar a prática profissional, atendendo às novas demandas da socioeducação. Traz como questão: de que maneira os educadores e educadoras de medida socioeducativa da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) – Salvador percebem a sua profissionalidade diante das novas demandas da socioeducação? Trata-se de uma pesquisa de natureza interventiva, a partir da metodologia da pesquisa-formação, usando como dispositivo o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB), mesclado com temas formativos relacionados a atividade de trabalho destes educadores. O locus da investigação foi a Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador (CASE). Em linhas gerais, a pesquisa demonstrou que a profissionalidade do educador e da educadora está em construção a partir de um intenso processo conscientizador do ser educadora e educador de adolescentes em privação de liberdade, considerando que a experiência no trato com esses adolescentes dá sentidos a profissão, bem como o compromisso político entre eles, a aprendizagem e a própria socioeducação. O cotidiano de trabalho com todos seus desafios educativos, sociais e políticos tornam estes educadores protagonistas de sua profissionalidade em construção e reconstrução no intuito de ser mais, freirianamente falando.

Palavras-chave: Educadores de medidas; Socioeducação; Profissionalidade; Pesquisa-formação.

INTERVENTIVE RESEARCH-TRAINING WITH EDUCATORS OF INTERNATIONAL MEASUREMENT IN SOCIO-EDUCATION: WHAT IS THE PROFESSIONALITY?

¹ Mestre em Educação de Jovens e Adultos, Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Educadora de Medida de Internação, Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), Salvador, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, n. 555, Cabula, Salvador, Bahia, Brasil, CEP: 41.150-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-814X> E-mail: barbozaad@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA)/UNEB/MPEJA, Salvador, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 555, Cabula, Salvador, Bahia, Brasil, CEP: 41.150.000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6428-9454> E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

ABSTRACT

This text deals with an investigation defended in the Professional Master's Degree in Youth and Adult Education (MPEJA), at the State University of Bahia. The objective was to understand the professionalism of the educator of socio-educational measures based on interventional research-training, with the intention of enhancing professional practice, meeting the new demands of socio-education. It brings as a question: how do educators of socio-educational measure of the Community of Socio-Educational Assistance (CASE) - Salvador perceive their professionalism in the face of the new demands of socio-education? This is a research of an interventional nature, based on the research-training methodology, using the Reflective Group of Biographical Mediation (GRMB) as a device, mixed with training themes related to the work activity of these educators. The locus of the investigation was the Socio-Educational Assistance Community of Salvador (CASE). In general terms, the research demonstrated that the professionalism of the educator is under construction based on an intense awareness-raising process of being an educator and educator of adolescents in deprivation of liberty, considering that the experience in dealing with these adolescents gives meaning to the profession, as well as the political commitment between them, learning and socio-education itself. The daily work with all its educational, social and political challenges make these educators protagonists of their professionalism in construction and reconstruction in order to be more, Freirean speaking.

Keywords: Measurement educators; Socioeducation; Professionalism; Research-training.

INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN INTERVENTIVA CON EDUCADORES DE MEDICIÓN INTERNACIONAL EN SOCIOEDUCACIÓN: ¿QUÉ ES LA PROFESIONALIDAD?

RESUMEN

Este texto trata de una investigación defendida en el Máster Profesional en Educación de Jóvenes y Adultos (MPEJA), de la Universidad del Estado de Bahía. El objetivo fue comprender la profesionalidad del educador de medidas socioeducativas a partir de la formación-investigación intervencionista, con la intención de potenciar la práctica profesional, atendiendo a las nuevas demandas de la socioeducación. Trae como interrogante: ¿cómo perciben los educadores de la medida socioeducativa de la Comunidad de Asistencia Socioeducativa (CASE) - Salvador su profesionalidad frente a las nuevas exigencias de la socioeducación? Se trata de una investigación de carácter intervencionista, basada en la metodología de investigación-formación, utilizando como dispositivo el Grupo Reflexivo de Mediación Biográfica (GRMB), mezclado con temas formativos relacionados con la actividad laboral de estos educadores. El lugar de la investigación fue la Comunidad de Asistencia Socioeducativa de Salvador (CASE). En términos generales, la investigación demostró que la profesionalidad del educador está en construcción a partir de un intenso proceso de concientización de ser educador y educadora de adolescentes en privación de libertad, considerando que la experiencia en el trato con estos adolescentes da sentido a la profesión, así como el compromiso político entre ellos, el aprendizaje y la propia socio-educación. El trabajo cotidiano con todos sus desafíos educativos, sociales y políticos hacen de estos educadores protagonistas de su profesionalidad en la construcción y reconstrucción para ser más, freireanos.

Palabras clave: Medición de educadores; Socioeducación; Profesionalidad; Investigación-formación.

INTRODUÇÃO

Esse texto trata de um estudo de pesquisa-formação sobre a profissionalidade das Educadoras e Educadores de Medida socioeducativa de Internação (EMS) – trabalhadores estes que atuam com os adolescentes autores de atos infracionais na Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador (CASE), da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) do estado da Bahia. (BAHIA, 2011)

Os educadores e educadoras de medida são profissionais que possuem como escolaridade mínima, a exigência do nível superior, preferencialmente na área de humanas e sociais, e que estão vinculados à coordenação pedagógica, assim como, à coordenação técnica, onde se situam a assistência social e psicológica. Têm como atividade de trabalho zelar pela integridade física e psíquica dos educandos e esse profissional vem demarcar novas relações e compreensões no atendimento socioeducativo ao socioeducando, em um processo de cumprimento da medida de internação. Sua atuação traz, desde o seu ingresso, intencionalidades no acompanhamento de cada adolescente que adentra às unidades, contribuindo assim com a sua humanidade, com as garantias de direitos e preocupação com as ações educativas que se sobreponham às práticas punitivas, garantindo aqui o processo contínuo da educação.

Essa investigação surge a partir dos muitos questionamentos externos e internos sobre o fazer deste profissional, pois, socialmente, são vistos como *babás de ladrão*, que fazem *vontades* dos adolescentes no interior da CASE. O que não é verdade, mas sim uma forma equivocada de compreensão do papel social desse profissional, que está a serviço da socioeducação, através de uma política pública do estado brasileiro para atender aos adolescentes dentro dos padrões de humanização estabelecidos pelo SINASE para que sejam garantidos seus direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 2012)

O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma no Art.5 que o adolescente não será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão e que, ocorrendo estes atentados, seus fatores serão punidos na forma da lei, não somente pela ação, mas também pela omissão (BRASIL, 1990). Cabe aos EMI garantir os direitos básicos dos adolescentes, como educação, segurança, integridade física e moral. E no que diz respeito à educação, esse profissional exerce prática educativa e social, com caráter lúdico na socioeducação.

A socioeducação no Brasil ganha força a partir da reflexão sobre os adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas, prevista no ECA e mais fortemente com a medida socioeducativa de internação, se caracteriza como medida privativa de liberdade (BRASIL, 1990). O termo, conforme Cunha e Dazzani (2020, p. 71), aponta para uma carência conceitual, pois apesar de Antonio Carlos Gomes da Costa ter sido pioneiro

no Brasil no uso do termo, não foi responsável pela sua criação, colocando-o no sentido de uma proposta de educação que contribuísse para a não reincidência dos jovens em atos infracionais.

O ECA e o Sinase não trazem no corpo do texto o termo socioeducação e o seu conceito aparece com derivações como socioeducacionais, socioeducativos, socioeducativas, referindo-se às unidades, aos atendimentos e às medidas. Desse modo, a socioeducação se configura no seio de uma educação onde se inserem as questões de contrariedade dos adolescentes com a lei, na prática do ato infracional, sendo o atendimento socioeducativo, o qual discutiremos neste texto, direcionado a essa especificidade. É um processo educativo que se realiza de maneira diretiva, com a intencionalidade de transformação e emancipação do sujeito em vistas da sua inclusão.

Pereira e Moraes (2021, p. 126-7) conceituam a socioeducação como uma prática social e educativa multidimensional que envolve atividades de “educação, assistência social, psicológica, intencionando a reintegração social dos adolescentes”, bem como diversos conhecimentos e saberes que impactam diretamente no ato infracional cometido pelo adolescente. Esses autores afirmam que as medidas de restrição e privação de liberdade dos adolescentes têm um caráter pedagógico porque existe a “intencionalidade do ensino-aprendizagem no interior da instituição, sem a qual não há como garantir a ressocialização emancipada para os adolescentes”.

Os educadores e educadoras, conforme Costa (2006, p.44), “não estão diante de um infrator que por acaso é adolescente, mas de um adolescente que por circunstâncias da vida, cometeu um ato infracional”. Reconhecer essa humanidade é derrubar barreiras para que o processo educativo não seja discriminatório. Esses meninos e meninas nasceram em situação de vulnerabilidade social, posto, em parte, pela crise estrutural do capital, como afirma Castel (1997), posto que “afetou a condição salarial: o desemprego em massa e a instabilidade das situações de trabalho [...], a multiplicação de indivíduos que ocupam na sociedade uma posição de supranumerários, inempregáveis, inempregados, ou empregados de um modo precário, intermitente” (CASTEL, 1997, p. 21).

Assim, a educação se coloca como um dos processos que possibilita a reintegração das pessoas em vulnerabilidade, como é o caso da socioeducação “cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social” (COSTA, 2006, p.57). As medidas socioeducativas decorrem como resposta da sociedade aos adolescentes, frente a um ato infracional, que transgride as regras sociais de convívio, descrito como crime no Código Penal, constituindo, desta forma, o modo de responsabilizar os adolescentes. São aplicadas, após transcorrido, todo o processo legal e possuem natureza sancionatória, punitiva e sócio pedagógica devendo contribuir para o desenvolvimento dos educandos, sua integração social e para não reincidência do ato infracional. A socioeducação evidencia, desta forma, o caráter educativo da medida socioeducativa rompendo com o caráter restrito e predominante na legislação anterior: o Código de Menor, que enfatizava a punição e coerção (PEREIRA, 2015).

É neste contexto de função e atuação da educadora e do educador de medidas da socioeducação que essa pesquisa se interessou em estudar a construção da profissionalidade desses trabalhadores, como forma de compreender esse ser, sendo educador e trabalhador social. O conceito de profissionalidade adotada nesta pesquisa diz respeito aos aspectos formativos e experienciais das atividades de trabalho social e educativo que possibilitam a construção da identidade profissional dos educadores e das educadoras de medida de internação na socioeducação. Investigar como esses profissionais pensam sua profissionalidade é identificar também os aspectos formativos e experiências de suas práticas. Assim, surgiu o problema dessa investigação, que se baseia em de que maneira os educadores e educadoras de medidas socioeducativas da Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador (CASE) percebem a sua profissionalidade na socioeducação? Os objetivos foram compreender e analisar esta profissionalidade como forma de tomada de consciência da identidade profissional e ressignificação da prática socioeducativa.

O caminho metodológico dessa investigação ocorreu pela pesquisa-formação que estuda os sentidos subjetivos e objetivos da construção da identidade profissional por um coletivo de trabalhadores, sendo que esses sentidos são colhidos a partir da prática biográfica compartilhada entre todos. Os resultados serão explicitados em três seções

que seguem, respectivamente, sobre o percurso metodológico da investigação, a noção de profissionalidade e os resultados da investigação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO SOBRE A PROFISSIONALIDADE DA EDUCADORA E EDUCADOR DE MEDIDAS

A pesquisa interventiva do tipo pesquisa-formação busca o planejamento pedagógico dos temas reflexivos que serão concretizados no Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB), tornando mais efetivo a concepção de uma investigação que intenciona a formação subjetiva e objetiva dos diversos sujeitos que participam de uma instituição ou comungam de uma mesma identidade e representação profissional, social, cultural, educativa (PEREIRA, 2020). A pesquisa-formação segundo Josso (2004), Passeggi (2011, 2021), Passeggi e Souza (2020), Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019), Passeggi, Souza e Vincentini (2011), refere-se a um tipo de pesquisa na qual a produção de conhecimentos tem um sentido para os autores, instituindo-os como sujeitos no seu projeto de conhecimento. Para Pereira (2019, 2022), é um tipo de pesquisa cuja natureza é interventiva posto que, enquanto forma, investiga e produz conhecimentos implicados com os sujeitos.

O tipo de pesquisa-formação que adotamos foi a de Passeggi e Souza (2020), por ser mais adequada ao objeto de estudo. De acordo com o percurso histórico da pesquisa-formação, essa abordagem, de acordo com Passeggi e Souza (2020, p.13), despontam no interesse por questões associadas a “profissão, profissionalização e a identidade docente” e afloram “mediante o estudo da memória de seus educadores”. Assim, essa investigação se centrou nos educadores e educadoras de medidas da socioeducação da CASE, priorizando o processo reflexivo sobre suas vivências e experiências no trato de suas atividades de trabalho.

“A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela” (PASSEGI; SOUZA, 2020, p. 14) e neste sentido, os autores vão considerar a pesquisa-formação como um legado das histórias de vida em desenvolvimento, demonstrando onde se localiza a diferença entre esta pesquisa e a tradicional, que é justamente na inclusão do sujeito que se forma, na investigação, considerando-se seus saberes na

produção do conhecimento. Conferindo a ela, desta forma, a implicação do sujeito no processo de formação e construção de conhecimento indissociáveis.

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

Nessa pesquisa, o pertencimento é que pesquisadora e pesquisados (educadores e educadoras em formação) fazem parte do mesmo grupo de trabalho institucional, qual seja, a CASE Salvador. No GRMB o objetivo é que pesquisadora e pesquisados estejam implicados para pensar coletivamente a sua prática subjetiva e objetivamente, ou seja, numa perspectiva intra e interpsicológico (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019).

É no GRMB que se dão as microrrelações sociais, características das pesquisas (auto)biográficas que envolvem as relações estabelecidas no contexto profissional, a partir de interações sociais instituídas e pode ser definido, de acordo com Passeggi (2008, p. 44), “como um grupo de pessoas que reconhecem o seu engajamento num projeto comum de pesquisa-formação através da prática de narrativas autobiográficas”. Quanto à mediação biográfica: “entendida como os processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação”.

Nessa perspectiva é que Passeggi (2011) apresenta as três unidades de trabalho que constituem a mediação biográfica. Tais unidades partem de três perguntas mobilizadoras, a saber: 1) *Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional?* Essa primeira unidade traz um movimento aleatório das vivências e experiências, acontecimentos, pessoas que são importantes no processo de formação; 2) *O que essas experiências fizeram comigo?* Retomam as experiências evocadas no intuito de compreendê-las, é o “exercício de reflexividade na compreensão da experiência vivida é central nesta unidade” (PASSEGGI, 2011, p.152), pois permite resignificação das vivências e conseqüentemente a entrada no próximo passo da investigação; 3) *O que faço agora com o que isso me fez?* De acordo com Passeggi (2011, p.152), “essa unidade

corresponde à dimensão hermenêutica da mediação biográfica e baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência”, constitui-se a unidade de conclusão, de compreensão de si mesmo como um ser transformado, de socialização e de formação a partir da história do outro.

Essas três unidades estiveram presentes na composição do GRMB sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras de medidas da socioeducação, no entanto, adotamos uma quarta unidade de análise referente a autorreflexão dos pesquisadores, pois esse é um dado relevante no sentido de demonstrar que estes também se modificaram no processo da pesquisa-formação. Segundo Passeggi (2011), esses momentos correspondem a três mimeses, sendo que a primeira correspondente à mediação iniciática onde as escritas são aleatórias e desordenadas; a segunda faz referência a dimensão maiêutica, propicia a reflexão e configuração histórica e a terceira diz respeito a dimensão hermenêutica, interpretativa da experiência, a refiguração do que se viveu. Deste modo, nessa pesquisa-formação, as informações foram coletadas em sete encontros formativos a partir de alguns instrumentos e dispositivos de investigação como:

- 1) diário de campo em que a pesquisadora escrevia suas impressões e elementos da prática concretizada, falas, representações percebidas,
- 2) escrita reflexiva dos educadores, em que estes relatavam suas impressões pessoais, experienciais, formativas e avaliativas vivenciadas durante a pesquisa,
- 3) gravação dos encontros com os educadores e educadoras, sendo que tais encontros foram organizados a partir de dinâmicas de grupo para incentivar a participação e assim evocar as experiências mais significativas do ser educador/a de medida de internação na socioeducação.

Planejamos as ações do GRMB a partir de temas e dinâmicas que foram concretizadas em sete encontros, cujos nomes são: 1) frase reflexiva de quem sou eu; 2) contando uma estória de sentidos; 3) discussão mediada por uma experiência; 4) construção e reconstrução do barquinho; 5) leitura reflexiva do texto de Rubem Alves e 6) reflexão a partir da música de Luiz Gonzaga.

O GRMB teve a participação de 09 profissionais que compõem o grupo de educadoras e educadores de medida. Esses encontros não tiveram duração de tempo estipulado, pela própria dinâmica do grupo, pois houve momentos que duraram quatro horas, outras duas horas e meia. A organização e análise desse material se deu a partir das três unidades temáticas do método da pesquisa-formação em Passeggi e resultou em três grandes categorias:

- 1) Experiências profissionais que marcaram a construção da profissionalidade dos educadores e educadoras de medidas na socioeducação;
- 2) Retorno às experiências para ampliar, ressignificar e emergir novas reflexões sobre a profissionalidade do educador e educadora de medidas na socioeducação;
- 3) Aprofundando a compreensão de si e da profissionalidade como educadores e educadoras de medidas na socioeducação.

Antes do início da pesquisa, aplicamos um questionário semiaberto para identificação dos profissionais quanto a cor, sexo, idade, formação, entre outros, considerando os princípios éticos da pesquisa e do acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL). Optamos pela identificação EMS, que corresponde a educadora ou educador de medida socioeducativa, com o acréscimo de um algarismo: EMS1, EMS2 e outros. Participaram 05 educadoras e 04 educadores de etnia negra, cor preta ou parda, com mais de 10 anos de atuação na área de medida, com idade variando entre 30 a 58 anos.

Embora se trate de uma pesquisa focada nos sujeitos, entendemos que eles construíram, ressignificaram e exerceram sua profissionalidade a partir da existência de uma instituição formal. Nesse caso, a CASE foi fundamental para a compreensão da profissionalidade dos educadores e educadoras de medida. A CASE Salvador é voltada para a execução das medidas socioeducativas de internação e data do ano de 1991, quando da institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente traz a ideia de proteção integral a crianças e adolescentes.

Em 1978, na atual CASE, funcionava o Centro de Triagem da Bahia (CRT) orientado pelo Código de Menores onde tutelavam os “menores em situação irregular”, “menores e infratores” que eram apreendidos e levados ao Centros. A FUNDAC é órgão do Estado

da Bahia responsável pela CASE, que é vinculada à Secretaria da Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), responsável pela gestão do atendimento aos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. É nesse contexto que, em 2005, ingressam os primeiros educadores e educadoras de medida na CASE-Salvador (BAHIA, 2011). Assim, tendo as educadoras e educadores de medidas de internação como sujeitos dessa pesquisa e alocados na CASE-Salvador é que esse estudo se configura como uma importante análise sobre a profissionalidade desses trabalhadores na socioeducação.

ASPECTOS TEÓRICOS DA NOÇÃO DE PROFISSIONALIDADE NA REFLEXÃO DO SER MAIS EDUCADORA E EDUCADOR DE MEDIDAS DE INTERNAÇÃO

O Ser Mais em Paulo Freire significa não só o exercício do direito de sonhar, como de concretizar o sonho através de estratégias emancipatórias no campo da educação, da cultura, da economia, da política. Freire afirma que esses espaços são necessários porque são “espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 75).

Nesse sentido, a partir dessa reflexão freiriana, é possível fazer uma questão, afinal a atividade de trabalho das educadoras e educadores de medidas tem possibilitado a construção de um Ser Mais profissional emancipado? O que revela sua profissionalidade? O que significa essa noção na literatura e na socioeducação? A profissionalidade vem sendo analisada na profissão docente desde os anos de 1990, tomada de empréstimo das teorizações da sociologia das profissões e da sociologia do trabalho (PEREIRA, 2016).

Nuñez e Ramalho (2008; 2009), consideram que a profissionalização configura uma representação da profissão e de construção de identidade profissional. É um processo que se realiza nas relações sociais e historicamente situadas. A profissionalização implica o processo de formação de grupos profissionais específicos, que possibilita o desenvolvimento profissional da sua atividade. Envolve as dimensões subjetivas da ética, dos valores, das relações que se estabelecem no âmbito profissional e junto ao seu grupo profissional. Está também associada às questões de valorização, de remuneração de compromisso e de coletividade. É a forma como está representada pelos

profissionais no processo dinâmico da história dos profissionais em nosso estudo, os educadores e educadoras de medida. Nuñez e Ramalho (2008, p. 4) consideram que a profissionalização é um processo de “socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão [...], porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela”.

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

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

O profissionalismo compreende a dimensão ética, a dimensão dos valores e das relações que se estabelecem no contexto profissional junto ao grupo específico ou junto a outros grupos profissionais. Entende-se como uma construção social ligada a moral coletiva, a responsabilidade profissional e o compromisso com a profissão, os fins do processo educativo e a preocupação de como as atividades profissionais se desenvolvem. Envolve os valores e normas estabelecidos nas relações profissionais. O profissionalismo implica o conhecimento da profissão, uma vez que envolve a responsabilidade e compromisso social. Reivindica também as questões do status social da profissão e engloba as categorias relacionadas à remuneração, às condições de trabalho físicas, materiais, administrativas e organizativas e de gestão. (NÚÑES; RAMALHO, 2008)

A profissionalidade pode ser entendida como expressão da “dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional” (NÚÑES; RAMALHO, 2008, p.4). Trata-se do que é específico de um grupo profissional para o desenvolvimento das suas atividades, se referindo a “saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão”. (NÚÑES; RAMALHO, 2008, p.4)

Esses autores afirmam que o conjunto de saberes envolvidos na constituição da profissionalidade, interligados a outras categorias apresentadas, como pesquisa, reflexão e crítica, permitem o processo de desenvolvimento e ressignificação desses saberes no contexto do trabalho, associando, assim, a profissionalidade à sistematização e mobilização de saberes pelos atores profissionais no desenvolvimento da sua profissão. Caracterizada pelos elementos internos à profissão, a profissionalidade afirma conhecimentos específicos, que se significam e ressignificam continuamente no local de trabalho, num contexto também específico. É na prática profissional que se evolui a sua constituição.

Quanto a identidade profissional, Nuñez e Ramalho (2008) sinalizam que essa construção, no caso do docente, ocorre por intermédio complexo que envolve formação, autoformação, experiências de trabalho, grupo profissional, saberes formais e experienciais, dentre outros. Eles anunciam que as identidades são formadas a partir de elementos individuais e sociais, da auto-imagem e auto-estima dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Morgado (2011, p. 798) ao analisar a questão da docência, afirma que “a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. Acrescenta ainda que um conceito central da profissionalidade é a autonomia, que diz respeito aos processos decisórios do exercício profissional, sendo que no caso do professor tem relação entre o currículo oficial e o currículo praticado em sala de aula, em que ele decide práticas e processos pedagógicos no ato de ensinar e desenvolver a aprendizagem. Acreditamos

que em relação a educadora e educador de medidas a lógica é a mesma, tem relação com os processos de cuidados, das práticas educativas com os adolescentes em restrição de liberdade, em que esses profissionais, com autonomia, decidem ações que provocam a humanização no trato desses adolescentes e isso de alguma forma vai constituindo a sua profissionalidade.

Pensar a atividade da educadora e educador de medidas, em sua interface com o conceito de profissionalização, remete a própria a reflexão de profissionalidade e profissionalismo subjacente à identidade profissional das educadoras e educadores de medidas. Entendemos que a educadora e educador vem construindo sua identidade mediatizada pela realidade social e educativa, num processo permanente para responder às novas demandas da socioeducação.

Tem razão Pereira (2013) quando afirma que a profissionalidade do educador social tem relação direta com a práxis da socioeducação, da educação social, popular, que busca a amorosidade das e nas relações entre educandos e educadores. É essa práxis constituidora do ser-sendo da profissão do educador e educadora que lida com os grupos marginalizados socialmente. Este autor chama atenção para o fato de que essa profissionalidade “nasce atrelada aos problemas da infância e adolescência, mas não se resumia a esse grupo, passando a trabalhar com diversos outros, desde que fossem considerados excluídos” (PEREIRA, 2016, p. 1302). O centro da profissionalidade desses educadores é a situação material opressora, que possibilita aos educadores a construção de sua “profissionalidade, competências, desenvolvendo habilidades, construindo saberes sobre a sua prática”. (PEREIRA, 2016, p. 1302)

Esse autor ainda afirma que a profissionalidade desses educadores se difere e se afasta da docência, porque está centrada na atividade de ressocialização/reintegração social, que é diferente da ação docente, pode até se espelhar nessa, mas se distancia porque não centra suas “ações educativas no ensino convencional de conteúdo. Esse pedagógico está mais próximo da concepção freiriana de conscientizar/conscientização que significa mudança radical das condições (i) materiais de pessoas e grupos marginalizados”. (PEREIRA, 2016, p. 1298)

Nesses últimos aspectos, situamos a educadora e educador de medidas que têm uma prática profissional dinâmica e que vem construindo sua identidade profissional mediatizado pela realidade social, num processo permanente para responder às novas demandas da socioeducação. A atividade profissional dos educadores de medida, desde a sua idealização, trouxe o caráter educativo na sua atividade profissional, voltado para a formação do ser humano, das pessoas em situação de vulnerabilidade social. E nessa prática cotidiana as educadoras e educadores foram desenvolvendo competências e habilidades necessárias ao trabalho com os adolescentes em medidas socioeducativas. Sobre essas competências no trabalho social, Pereira (2016) afirma que são basilares para a construção autoral, dinâmica, crítica da profissionalidade, posto que, a profissionalidade gira em torno de “saberes sobre o fazer e o pensar determinado pela reflexão da prática educativa, que o qualifica para uma atuação transformadora, desenvolvendo nele competências psicofísicas”. (PEREIRA, 2016, p. 1302)

Desta forma, poderíamos evidenciar como linha histórica de construção da profissionalidade do educador e educadora de medidas, quatro momentos: o primeiro diz respeito a luta pelo reconhecimento de sua atividade de trabalho, das garantias dos direitos e das relações de trabalho dos primeiros profissionais desta categoria que adentraram o espaço de privação de liberdade de adolescentes. O segundo momento podemos caracterizar pelo fortalecimento dos vínculos coletivos dos educadores e educadoras, baseada no sentimento de proteção dos educandos em restrição ou privação de liberdade. O terceiro momento foi possibilitado pela evolução dos dois primeiros momentos. Aqui já se pode pensar com mais veemência no caráter educativo da atuação dos educadores e educadoras de medida, que significa um caráter humanizador desse educativo. O quarto momento vem sendo delineado no sentido da ação crítica, reflexiva e problematizadora da condição da profissão a partir da prática concreta na socioeducação.

ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

A investigação da profissionalidade dos EMI considerou esses sujeitos como construtores ativos de sua identidade profissional a partir da vivência real de um trabalho

que se pretende humanizador. A atuação desses profissionais constitui-se como construtora do conhecimento que dão aporte à sua prática, constroem a própria identidade profissional e dão identidade ao seu fazer e aos saberes necessários a esse fazer no trato com os adolescentes em ato infracional.

Nessa seção, vamos apresentar os principais resultados dessa profissionalidade a partir dos quatro grandes temas já descritos na metodologia e que têm relação direta com as três categorias do método da pesquisa-formação: as experiências, reflexão e autorreflexão, conforme defende Passeggi (2011). As dinâmicas de grupo aplicadas nesta pesquisa foram importantes dispositivos de evocação das experiências dos educadores, compondo as unidades de análise do método da pesquisa-formação em Passeggi, como: a) as experiências profissionais que marcaram a construção da profissionalidade, b) retorno às experiências para ampliar, ressignificar e emergir novas reflexões sobre a profissionalidade da educadora e educador, c) aprofundando a compreensão de si e da profissionalidade como educadores e educadoras de medidas na socioeducação.

a) As experiências profissionais que marcaram a construção da profissionalidade.

No que confere a essa primeira unidade, de acordo com Passeggi (2011, p.151), se define pela “rememoração aleatória dos fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, tempos, espaços significativos para a formação”. Com base nas suas experiências formativas, a autora acrescenta: “nesse primeiro momento, temos observado que as lembranças da escola, do primeiro emprego ou das primeiras aulas são evocadas: em sua maioria constituem-se com experiências fundadoras as quais abrem espaço para o trabalho de compreensão de como elas afetaram a pessoa que narra e a que escuta.” (PASSEGGI, 2011 p. 151)

Essa possibilidade de rememorar, conforme defendida por Passeggi, foi possível na execução da dinâmica *frase reflexiva* que se constitui da seguinte forma: dispomos numa mesa alguns classificadores com frases reflexivas, por exemplo: *individualmente, somos uma gota. Juntos, somos um oceano*, outra frase foi *não saber o que fazer*, dentre outras. E solicitamos que os participantes escolhessem um classificador a partir da frase que mais lhe representasse. Observamos que alguns passavam e pegavam logo de

primeira a pasta que tinha a frase mais próxima de sua subjetividade, pelo fato de se identificarem, e por temer que no retorno não mais a encontrasse, ou seja, outro educador já tivesse escolhido. Outros não, liam todas as frases e voltavam para pegar aquela que mais tinha se identificado, mas as vezes no retorno, a pasta já tinha sido escolhida e buscavam outra que mais o representasse. Esse momento inicial se deu com uma grande riqueza nas expressões, foi um momento significativo da formação.

Passeggi (2021), ao abordar a função do memorial da formação docente, sinaliza que ele se constitui como instrumento de formação e avaliação, mas que é fundamental que essa escrita se constitua partilhada, isto porque se avalia “não a vida de quem narra, mas sua capacidade para selecionar e analisar os eventos significativos: *Que fatos marcaram minha vida? O que eles fizeram comigo? O que faço agora com o que isso me fez?*” (PASSEGGI, 2021, p.1 – grifo da autora).

Observamos que na dinâmica da frase reflexiva, as educadoras e educadores voltavam-se para si, como se fizessem uma avaliação de sua trajetória profissional, seus erros e acertos, suas experiências na socioeducação. Todos participarem e até aqueles que apresentavam um perfil mais introspectivo, tímido, se sentiram bastante à vontade no grupo, se expressando com prazer, desenvoltura ao falar de si, da sua identificação com a frase e sobre sua prática. Um dos participantes evocou o seu passado, ressignificando ações do presente, quando disse que:

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

Passeggi (2021, p. 147) afirma que o processo de narração de si, portanto, uma autobiografia que o sujeito faz sobre si, é um importante processo, pois “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”, sendo que esta narrativa traz duas dimensões: a experiência e identidade, que são relações dialéticas que o pesquisador deve estar quando ocorre interpretação dela. Outras vivências profissionais foram

relatadas pelas educadoras e educadores, no que se refere a educação de meninos e meninas de rua, que foram recordadas, como expressa o educador:

Fui educador de rua na pior área de Salvador, fui do Projeto Axé. Em 2004 participei do processo seletivo REDA e em 2005 fui chamado para ser educador de medida. As experiências anteriores me deram régua e compasso. A diferença na rua era você construir tudo num dia e no outro chegar e não encontrar ninguém, não encontrar nada, no outro dia todo mundo “de onda”. (EMS2, 2021).

Nesse depoimento, é demonstrado que a prática de trabalho foi se constituindo experiencialmente em um permanente processo de diálogo e contradições, adequações do trabalho que levou a constituição de um profissional que antes não tinha identidade e atributos profissionais. As experiências anteriores foram centrais para os educadores e educadoras, independente da área de atuação e da natureza do trabalho e do grupo com o qual se trabalhava, e foram consideradas como contributivas para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, e para a atuação em um lugar, novo para todos, como na socioeducação.

Pereira (2015) sinaliza que o surgimento da educação e educador social nos anos de 1980 foi um ponto de partida para que na atualidade outros trabalhos e profissões pudessem existir, mas ele chama à atenção para o fato de que a atividade e formação desses trabalhadores que atuam na questão social não prescindem de formação e reflexão da prática pautada numa formação de nível superior para que não se repita a ideia de que o trabalho social é caritativo. Nesse sentido, ele avisa que a formação do educador social e da socioeducação deva ser pautada em “processos pedagógicos e curriculares referenciados em epistemologias críticas e emancipadoras, possibilitando a esse profissional levar o grupo em processo de ressocialização a reelaborar as suas condições objetivas e subjetivas opressoras e, assim, alcançar a integração social” (PEREIRA, 2015, p. 83).

Em uma outra dinâmica, *contando minha estória* que intencionava aprofundar questões profissionais, entregamos para cada participante duas folhas de papel ofício, sendo que na primeira estava escrita a frase: *quais as experiências mais significativas que impactaram a sua vida profissional?* E na segunda folha: *diante da escuta da experiência significativa do outro o que me recordou e mobilizou no sentido de ressignificar minha*

prática profissional? Solicitei que eles escrevessem as respostas e aguardassem para leitura posterior assim que todos terminassem. Aleatoriamente cada um foi lendo sua resposta e externalizando seus sentimentos, experiências, reflexões.

O que mais impactou no processo de construção da identidade profissional dos EMI foram as experiências de trabalho na socioeducação e a quase ausência de formação continuada na Instituição. Sobre as experiências no trabalho socioeducativo foi considerada como das mais significativas no contexto de vida intelectual e profissional dos educadores. Passeggi (2021) tem razão quando afirma que a experiência tem forte relação com a formação, pois ela possibilita uma formação mais ajustada à prática e vivências, por isso, o “termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à prova, *ensaio, tentativa*, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece” (PASSEGGI, 2021, p. 148 – grifo da autora).

Os educadores têm consciência que as experiências individuais em relação a profissão contribuem para o exercício coletivo da profissão na CASE, conforme evidencia a fala do EMS1, quando diz que “na minha vida profissional tive um encontro com a socioeducação onde tenho vivido experiências significativas, onde lido com adolescentes que não conheciam gestos de amor e através do nosso trabalho percebemos a mudança no rosto desses jovens”.

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

Nesta primeira unidade, a busca pelas experiências significativas no campo intelectual e profissional reviveu nos EMS as primeiras vivências com a socioeducação. Podemos caracterizar esses momentos como constituidores da sua profissionalidade.

[...] encontrei um ambiente de pessoas sofridas, insatisfeitas e que acreditavam que os novos profissionais [*educadores de medida*] estavam ali para vigiá-los.

Percebi que o vínculo não seria construído só com os adolescentes, mas com os demais funcionários desconstruir mitos. A prática começou desconstruindo resistências, somar e não dividir. Parecia ser que todos precisavam de atenção, de cuidados. Os cuidadores estavam muito fragilizados. (EMS2, 2021).

Essa situação relatada pelo educador interfere no fazer pedagógico e na constituição da profissionalidade do EMS. Outras questões também foram delineadas na chegada dos educadores e educadoras: as relações profissionais. O grupo apontou que os profissionais que ali já se encontravam não tinham um bom vínculo ou olhar positivo sobre a presença dos educadores e educadoras de medida. Transparecia um ambiente de pessoas com grande insatisfação que viam naqueles que chegavam na instituição como um grupo que estava ali com a função de vigiar e denunciar as suas práticas. Conclui-se que a construção do vínculo não se daria apenas junto aos educandos, mas também junto a outros profissionais, na desconstrução de resistências, pois todos ali precisavam de atenção e de cuidados.

Passeggi (2021, p. 149) nos ajuda a entender os dilemas, contradições e equívocos das interações entre os pares da mesma profissão ou atividade de trabalho, isto ocorre porque nossas ações são guiadas por preconceitos e concepções de mundo “construídos na interação com tradições herdadas e reconstituídas povoam nossa existência de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais e criam zonas de conforto e/ou de desconforto”.

Também as novas experiências com o outro no trato do trabalho educativo dão novos sentidos ao ser educador, o individual dá lugar ao educador coletivo. Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019, p.605) esclarecem que na pesquisa-formação é possível pensar numa personificação do eu, “trata-se da construção de um sujeito coletivo, com experiências e pensamentos semelhantes, reconhecendo o grupo como uma unidade”; percebemos a personificação do *eu educador* e do *eu educadora* no contexto da socioeducação, quando, por exemplo, na fala dos educadores: “os educadores completam um ao outro” (EMS2, 2021) ou “eu aprendi socioeducação com cada educador me ensinando de modo particular. E cada um me ensinou de maneira diferente” (EMS7, 2021).

b) Retorno às experiências para ampliar, ressignificar e emergir novas reflexões sobre a profissionalidade da educadora e educador

Essa unidade de análise a partir da concepção de Passeggi (2008), se caracteriza pelo exercício de tomada de consciência, de reconceitualização daquilo que foi evocado no tema anterior e que agora ultrapassam a evocação para alcançar a reflexão crítica. Esse processo se dá com hesitações, dúvidas e aproximações que vão delineando o movimento de se reinventar. Para iniciarmos este encontro realizamos uma dinâmica do barquinho que consistia em construir um barquinho de papel ofício, ouvindo a música de fundo “o barquinho” de João Gilberto. Quem tivesse dificuldade para fazê-lo poderia solicitar orientação ao colega; em seguida cada um falava sobre o seu sentimento na construção do barco; finalizado presentearia o colega com o barco.

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

Após todos terminarem, foi realizado o questionamento sobre o que sentiram enquanto construíam o seu barco. O sentimento trazido pelo grupo foi de insegurança por não lembrar de como se fazia um barco de papel, as expressões usadas como sinônimos desse sentimento foi que se sentiram *boiando*, *à deriva*, *sensação de insegurança absurda*. Nesse momento oportuneizei que eles refletissem sobre algumas unidades experienciais abordadas no item anterior, como vivências e memórias

profissionais, formação inicial e continuada. Essa dinâmica suscitou sentimento e reflexões sobre esses itens, envolvendo a socioeducação, o trabalho coletivo e o compartilhamento de saberes no ambiente de trabalho, como expressa um EMS:

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

Sobre a formação, os educadores e educadoras têm consciência de como a formação é um elemento de construção da identidade profissional, de experiências exitosas na socioeducação. Josso (2004) afirma que as experiências formativas possibilitam o questionamento sobre si e sobre suas práticas em um movimento tanto prospectivo, quanto de perspectiva e de atualidade do seu fazer profissional, direcionando-os ao processo de emancipação, pois todo projeto de formação cruza com a existencialidade, que traz consigo a questão da identidade.

Esse trabalho de compartilhar experiências a partir de uma dinâmica que possibilita isso é fundamental, porque são nos momentos de interações que esses educadores estão reconstruindo e afirmando identidades profissionais. Sobre essa questão concordamos com Nuñez e Ramalho (2005, p. 97) quando afirmam que “pelo fato de pertencer a um coletivo, ela se constitui em uma identidade socialmente reconhecida, mediada pelas ideologias e pelas relações de poder”.

Nos discursos dos EMS da CASE – Salvador aparecem a questão da formação e desenvolvimento de saberes coletivos sobre a atividade de trabalho na Instituição, geralmente são eles que se responsabilizam pela aquisição de conhecimentos e saberes sobre a atividade de trabalho, como evidencia o depoimento da educadora,

Entre aqui e não tive formação. Levei um mês lendo leis e alguns materiais até ingressar num alojamento. Era um processo novo, estávamos todos aprendendo, até os coordenadores. E a gente aprendendo também. Já ouvia outros educadores, com um pouquinho de tempo a mais de experiência, alguns meses, e já sabia que chamavam a gente de x9 e que ganhávamos milhões [...] (EMS2, 2021).

A construção da identidade profissional dos EMS é dependente em parte da formação inicial e continuada na área de conhecimento e do próprio exercício de trabalho na socioeducação, suas interações e contradições no trato da mediação educativa com os adolescentes em conflito com a lei. Esse fenômeno também ocorre com a profissão docente, conforme explicita Nuñez e Ramalho (2005, p. 97), ao abordar a questão da pesquisa como um dos elementos de construção da identidade docente, afirmam que a formação inicial e continuada “são imprescindíveis na internalização das atitudes de pesquisa como elemento de sua profissionalidade e, conseqüentemente, na formação de uma nova identidade.

Nesse sentido, também defendemos que a formação dos educadores de medida são fundamentais para a construção de uma identidade e profissionalidade capaz de tornar esses trabalhadores protagonistas de sua profissão. Um depoimento é bem representativo do caráter central da formação inicial e continuada para ser e se constituir educador da socioeducação.

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

Essa valorização da formação inicial é expressa por outro educador quando diz que é “importante ter uma base educacional e vê o quanto faz diferença na vida do ser humano e te prepara para a vida, para uma profissão.” (EMS8, 2021). Nesse aspecto, tem razão Pereira (2016) quando afirma que a formação dos educadores sociais é central para o exercício profissional na área, uma formação crítica e emancipadora para que ele possa emancipar os educandos.

O processo de reflexão a partir desta dinâmica de grupo também trouxe uma relação com o “não saber o que fazer”, sobre o início como educador, sobre a socioeducação e sobre a atividade de trabalho evocado na primeira unidade quando do ingresso dos EMS na socioeducação e essa compreensão direciona ao pensamento da imprescindibilidade do trabalho coletivo dos educadores e educadoras de medida. Esse processo reflexivo corrobora com o pensamento de Freire (2010) em que a busca do “ser mais” não se dá de maneira individual, ela é feita com os outros, com outras consciências.

Assim que se implica o exposto pela EMS, que precisamos um do outro, “que não se anda sozinho”, e na socioduação o trabalho é coletivo

Após expressado o sentimento na construção do barco, em seguida foi solicitado que cada educador presentearse outro educador o seu barquinho. Cada qual se levantou se dirigiu a outro, com risos, com burburinhos, até que todos tivessem trocado os barcos. Ao se sentarem perceberam que um dos participantes não havia recebido um barquinho e nem entregue o seu barco. E daí iniciaram uma contagem para entender onde haviam “falhado” na lógica. Se A entregou a B, B a C, C a D, D a F, F a G, G... alguma coisa estava errada, e realizaram o mesmo procedimento novamente e não encontravam a lógica em uma pessoa não ter trocado o barco. O grupo se agitou, começaram a falar ao mesmo tempo, questionar, achar a situação engraçada, muitos risos, e a refazer o pensamento. Um dos educadores concluiu que não se tratava de lógica matemática, mas que o barco poderia ter sido dado por preferência à pessoa e, portanto, não seguiu uma lógica exata, mas subjetiva.

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

As práticas e as trocas, a relação com o outro fortaleceu o grupo, a organização e a partir do sentimento de confiança, com o barco já pronto, fomos moldando a nossa identidade, a exemplo: “quando consegui fazer o barco, fui dando detalhes” (EMS4, 2021). Assim utilizamos a nossa criatividade e continuamos, enquanto educadores e educadoras, nos formando. Discutimos a relação com o outro, pois, apesar do grupo compreender que a situação só estava bem e “resolvida” quando todos tinham recebido o barco, houve a responsabilização de um EMS. O que nos levou a questionar: o que podemos fazer para ajudar aquele outro que achamos que está fora, para que todos estejamos no processo?

A dinâmica contribuiu com o processo de reflexividade sobre a construção coletiva, a importância da experiência do outro, sobre os processos criativos da prática profissional na socioeducação. É no coletivo que esses trabalhadores sociais se percebem numa construção coletivamente, pois como sinaliza Pereira (2016, p. 1302), a conscientização da existência de uma profissionalidade dialógica ocorre num momento de partilha de suas experiências, mas isso ocorre porque o “centro da sua profissionalidade é a situação (i) material opressora, injusta dos indivíduos e grupos atendidos por ele/ela, que requer uma atuação educativa crítica e no contexto de políticas públicas solucionadoras dessas situações”.

No encontro seguinte, complementamos a dinâmica do barquinho com a leitura de dois textos reflexivos, primeiro foi “A arte de produzir fome” de Rubem Alves, abrindo assim uma discussão sobre a prática profissional dos EMS, segundo foi uma carta escrita por um dos adolescentes da instituição que narrava sobre as suas vivências no cotidiano da Instituição, bem como de sua vida familiar e que impactava nas suas relações sociais, afetivas, escolares. A reflexão que solicitamos foi que a partir desses dois textos, os educadores refletissem como sua atividade de trabalho era impactada diante dos desafios sociais impostos aos adolescentes.

Os educadores sinalizaram que uma das questões que mais influenciam o seu fazer é a questão do uso e do tráfico de drogas presente na vida dos adolescentes. Tal questão foi discutida pelos EMS, todos afirmaram que essa vulnerabilidade social e pessoal dos adolescentes estimula uma prática profissional de amorosidade. Os educadores entendem que se não fizeram nada para frear a situação vulnerabilidade que permeia a vida dos adolescentes em privação de liberdade, acreditam que muitos vão ser cooptados pelo tráfico de drogas quando sair da instituição. Os educadores tentam projetar novos caminhos, não dando *a faca e o queijo*, como citado no texto de Rubem Alves, mas fazendo com que os educandos sintam a fome pela mudança. Quando eles sentem esse tipo fome, correm atrás daquilo que deseja, de novos sonhos, e de novas possibilidades.

A reflexão dos educadores e educadoras, a partir da leitura dos textos, evidenciou a intencionalidade das suas ações de trabalho, qual seja, garantir que o direito à vida, a

educação e o direito ao sonhar sejam garantidos para esses adolescentes. Um dos participantes disse que o “educador é o referencial em tudo, por exemplo, referência na parte pedagógica, profissionalizante, para o vínculo de família. Ele é para o socioeducando uma referência” (EMS5, 2021). Esse sentimento expressado pelos educadores de que são uma referência positiva para os adolescentes em conflito com a lei, é um elemento de reconhecimento de si, de profissional necessário na sociedade, pois dele demanda o cumprimento do direito das crianças e adolescentes. Esse é um elemento de pertença que constrói a profissão. Sobre essa questão é importante a reflexão de Morgado (2011) quando analisa a profissão docente e diz que a construção do sentimento de pertença leva ao desenvolvimento da identidade profissional.

c) Aprofundando a compreensão de si e da profissionalidade como educadores e educadoras de medidas na socioeducação

Essa unidade se caracteriza pelo aprofundamento da compreensão de si como educadores e educadoras da socioeducação, que refletem sobre a sua prática e constituição da sua profissionalidade, como forma de “garantir um melhor acolhimento e acompanhamento dos processos de biografização, que passam de mera evocação à conscientização”. (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 604)

Essa unidade foi evocada a partir de uma dinâmica de sensibilização a partir da música *Asa Branca*, dos autores Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, tendo como referencial de aprofundamento a concepção de sujeito, de formação e de educação em Paulo Freire. Distribuímos folhas de papel ofício com escritos sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire para que cada educador realizasse a leitura e trouxesse à discussão a sua compreensão depois de ouvir a música *Asa Branca*, que seria o dispositivo de ampliação reflexiva. Essa música possibilitou trazer o contexto social do país, como as questões sociais, econômicas, de trabalho e culturais. Discutimos sobre isso como pano de fundo para compreender o pensamento de Paulo Freire.

Uma das frases: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão

sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.58), suscitou algumas reflexões quanto a evolução da profissionalidade do educador, que segundo eles, se inicia por uma necessidade de sobrevivência, sem muito ânimo, ou sensibilidade, ou vocação para trabalho com os adolescentes, mas que a prática coletiva, a busca pelo conhecimento e o didatismo profissional possibilitaram uma consciência crítica e de amorosidade para com a socioeducação, porque aprendem a ser educador na prática. O saber de um educador completa o saber do outro, como sinalizam dois depoimentos, por exemplo: “eu aqui tenho aprendido tanto, mas tanto, por que para mim ouvir essas coisas é tão enriquecedor” (EMS8, 2021) e “o conhecimento é muito gostoso” (EMS1, 2021).

A frase: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22), aprofundou a questão anterior sobre a prática de trabalho, como se processa, que elementos pedagógicos estão presentes, como a valorização do saber dos adolescentes, a criatividade didática e a relação educador e educandos, como advoga o EMS1 quando diz que sua preocupação é com a formação crítica dos adolescentes, como um cidadão que possa : “dialogar, reivindicar seus direitos, aquele conhecimento eu ia levar pra sala de aula, mas primeiro eu ia rever meus conceitos. Aqui eu aprendi muito com os meninos, a gente aprende o tempo todo com o outro”.

Os educadores têm conhecimentos pedagógicos e aplicam no cotidiano com os adolescentes. A questão da conscientização está presente nos discursos, a necessidade de mudança da vida dos meninos oportunizada pela educação prática na instituição é muito presente nas falas. Outra frase discutida: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo [...] todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso sempre aprendemos” (FREIRE,1989, p. 3), revelou que os educadores estão preparados a ouvir críticas sobre sua prática e aprender com essas críticas e com o outro, ainda que isso cause algum tipo de crise entre eles, mas que é sanada com a forma de aprender com o outro na amorosidade.

Essa dinâmica com os fragmentos do pensamento pedagógico de Paulo Freire suscitou exteriorizações subjetivas importantes dos educadores no trato das suas funções de trabalho, como empatia, autonomia, coletividade, esperança, criticidade e

uma grande capacidade de reflexão coletiva da prática de trabalho na socioeducação. E todos esses elementos, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), contribuem para um intenso e dinâmico processo de formação, posto que “conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação” capaz de alterar o curso das atividades de trabalho de um grupo de profissionais.

CONCLUSÕES

A profissionalidade tem a ver com os processos pelos quais os educadores e educadoras vão se construindo, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo uma identidade. E nesse movimento de pesquisa-formação observamos que os educadores ressignificaram suas práticas a partir da autorreflexão do grupo. Tem razão Passeggi, Souza e Vicentini (2011) quando afirmam que esse é um tipo de investigação que se configura como uma nova forma de pensar a formação através da pesquisa, posto que os profissionais são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos, com capacidade para o autodesenvolvimento reflexivo.

Nesta pesquisa, partimos da seguinte questão: de que maneira os educadores e educadoras de medidas socioeducativas da CASE – Salvador percebem a sua profissionalidade na socioeducação? E em linhas gerais, observamos que o autodesenvolvimento reflexivo se fez presente em todo o processo desta pesquisa, nas etapas do grupo reflexivo, possibilitando possíveis respostas ao problema, como:

a) ampliação da consciência crítica dos educadores de que são sujeitos de um fazer educativo e social importante e necessário para a promoção da cidadania dos adolescentes e jovens da socioeducação, a tomada de consciência desse fazer permitiu que os educadores percebam a construção de sua identidade profissional, expandindo assim, a compreensão de que o trabalho socioeducativo e por conseguinte um trabalho coletivo de educadores e educadoras, de fortalecimento de vínculos afetivos e construção de uma profissionalidade que eles não tinham muita consciência.

b) maior conscientização sobre a importância de uma formação continuada dos educadores e educadoras da CASE – Salvador para o processo de legitimação de sua profissionalidade, pois a ausência da formação impacta negativamente na atividade de

trabalho desse profissional. Tal ausência sempre vinha a tona nas discussões do grupo, principalmente no enfrentamento de questões dos educandos, os educadores e educadoras acreditavam que uma formação continuada ajudariam bastante no enfrentamento desse cotidiano. Os educadores compreendem a importância da formação inicial e continuada como aprimoramento da prática educativa e potencializadora da crítica e reflexão para o exercício da profissão e para o desenvolvimento de um trabalho socioeducativo que traz em si a necessidade de uma formação crítica e emancipadora. A formação afirma a identidade profissional e fortalece o movimento coletivo das experiências dos educadores.

c) a percepção sobre a profissionalidade dos educadores e educadoras se orienta por um processo de constituição experiencial desenvolvido em um permanente diálogo, contradições, adequações e reconstruções do trabalho educativo e social desses profissionais. É um trabalho que se ressignifica a todo momento para atender de maneira humanizada os adolescentes em conflito com a lei. É esse processo dinâmico de ações educativas que possibilita a permanente reconstrução e construção da profissionalidade desse educador e educadora de medidas de internação.

d) Considerando os aspectos progressivo e contínuo, a profissionalidade desse trabalhador é marcada por uma historicidade respaldada na educação e no atendimento social humanista, tendo como protagonista desta construção a relação amorosidade entre si e os adolescentes em cumprimento de medida de internação no âmbito da instituição CASE – Salvador. Portanto, uma profissionalidade demarcada por um trabalho urgente, necessário, humano, de atendimento aos direitos básicos desses adolescentes.

Enfim, esta pesquisa mostra que está em construção a profissionalidade do educador e educadora de medida, porém uma construção na socioeducação, que parte de um intenso processo conscientizador do ser educador e educadora de medida de internação de adolescentes em privação de liberdade, que faz desses protagonistas de suas vidas. Nesse sentido, qual é essa profissionalidade? Podemos afirmar que se trata do fortalecimento do ser mais educadora e educador de medidas de internação em que aos desafios diários da atividade de trabalho são superados no coletivo e que a construção

da profissão vem se dando na ótica da reflexão, conscientização e luta pelo reconhecimento social.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza. **Proposta Pedagógica da Fundação da Criança e do Adolescente**. Salvador, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno do CRH**. UFBA, Salvador, v. 10, n. 16, p. 19-40, 1997.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

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

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Revista Ensaio**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

NUÑEZ, Isauro; RAMALHO, Betânia. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em 10 jan. 2008.

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

PASSEGGI, Maria C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n. 02, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 03 nov. 2011.

PASSEGGI, Maria C. Memorial de formação. **GESTRADO**, MG. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/memorial-de-formacao/>. Acesso em: 15.nov.2021.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abril 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15.dez.2011.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v.2, n.1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://independent.academia.edu/InvestigacionCualitativa> Acesso em: 04 set. 2020.

PASSEGGI, Maria C.; OLVEIRA, Roberta; NASCIMENTO, Gilcilene. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. **CIAQ**, v. 01, p. 600-609, jun. 2011. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2199>. Acesso em: 29 nov. 2019.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n.29, p. 9-35, Jul.-Dez, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>. Acesso em: 15 nov. 2013.

PEREIRA, Antonio. Formação de educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v.3, n. 6, p. 82-110, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2136>. Acesso em 18 dez. 2015.

PEREIRA, Antonio. profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de Lei 5346/2009. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.3, p.1294-1317, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041/5910>.
Acesso em: 19 dez. 2016.

PEREIRA, Antonio. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela LDBEN 9394/96? **Debates em Educação**, Maceió, vol. 11, n. 23, p. 311-332, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5466/pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade prática. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 37-52, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069/3633. Acesso em: 22 mai. 2022.

PEREIRA, Antonio; MORAES, Cândida Andrade de. **Reflexões em torno do trabalho e formação do socioeducador**. In: COLETIVOS DE AUTORES. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay. Pedagogía social y educación social. Uruguay, 2021.

HISTÓRICO

Submetido: 01 de Dez. de 2022.

Aprovado: 03 de Dez. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Barboza, Adriana, S; Pereira, Antonio. Pesquisa-formação interventiva com educadoras e educadores de medida de internação da socioeducação: qual a profissionalidade?. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449