

# **Auto(trans)formação Permanente de Professores(a) em Instituições Socioeducativas: elementos para um diálogo**

**Camila da Rosa Parigi<sup>1</sup>  
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro<sup>2</sup>  
Tiele Spode<sup>3</sup>**

## **Resumo:**

No presente trabalho buscamos refletir e dialogar sobre a formação de professores(as) e apresentar algumas características e compreensões sobre o trabalho e a formação pedagógica docente em instituições socioeducativas com adolescentes em conflito com lei. Para isso, iniciamos apresentando discussões acerca do percurso histórico da educação e da possibilidade e garantia de processos de ensino-aprendizagem para todos, posteriormente direcionamos a formação de professores(as) dando ênfase a compreensão de um processo uma auto(trans)formativo que ocorre nos contextos concretos, especificamente nos contextos socioeducativos com adolescentes em conflito com a lei, que atualmente é nomeada como FASE/Fundação de Atendimento Socioeducativo.

**Palavras-chaves: Auto(trans)formação permanente de professores; Socioeducação, Emancipação; Humanizaçã/desumanização; Transformação Social.**

## **Contextualização**

O presente trabalho traz um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Auto(trans)formação permanente de professores nos espaços socioeducativos: contribuições acerca da humanização e cidadania” que propõe-se a desenvolver encontros dialógicos formativos com os professores(as) da escola estadual inserida no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS, pelo viés da humanização e cidadania, buscando contribuir e estabelecer momentos de diálogo acerca da práxis pedagógica desenvolvida com os adolescentes, bem como a reflexão sobre as diferentes culturas e trajetórias de vida dos adolescentes, possibilitando proposições contextualizadas e que contribuem para o empoderamento de professores(as) e estudantes, dentro da instituição e da sociedade.

Diante disso, buscamos refletir e dialogar sobre a formação de professores(as) e apresentar algumas características e compreensões sobre o trabalho e a formação pedagógica docente em instituições socioeducativas com adolescentes em conflito com lei. Para isso, iniciamos apresentando discussões acerca do percurso histórico da educação e da possibilidade e garantia de processos de ensino-aprendizagem para todos

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. E-mail: [camilaparigiufsm@gmail.com](mailto:camilaparigiufsm@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM e Professora da Rede Estadual de Educação. E-mail: [elizianetainalr@gmail.com](mailto:elizianetainalr@gmail.com).

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UFSM. E-mail: [tielespode@gmail.com](mailto:tielespode@gmail.com). Trabalho sob orientação do Professor Dr. Celso Ilgo Henz.

por interferência da conferência mundial da Educação para Todos – 1990, posteriormente direcionamos a formação de professores(as) dando ênfase a uma auto(trans)formação que ocorre nos contextos concretos, especificamente nos contextos socioeducativos com adolescentes em conflito com a lei, que atualmente é nomeada como FASE/Fundação de Atendimento Socioeducativo. Concluimos o trabalho, referindo-nos a apontamentos para dar continuidade ao diálogo, visto que a pesquisa está em desenvolvimento.

### **Relembrando Percursos Históricos**

Consideramos necessário relembrar que o processo democrático se instaura no Brasil, após a ditadura militar, a partir da década de 80, onde no ano de 1988 se estrutura a Constituição Cidadã que fundamenta e amplia os direitos sociais dos sujeitos. Entre os direitos sociais, a Educação é compreendida como dever do Estado e da família, posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), reforçam a educação como direito social, subjetivo e intransferível, cabendo ao poder público oferecê-lo com qualidade e aos pais zelarem pela frequência e realizarem acompanhamento dos filhos.

Define-se então, a partir de pactuação global (Educação para Todos – 1990), que a educação escolar é direito de todos e sendo obrigação do poder público ofertá-la com gratuidade e qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Assim, a educação escolar como promotora de desenvolvimento de aprendizagens, conhecimentos e vivências que incidirão na vida das pessoas é considerada direito de todos que prepara para o exercício da cidadania e com ênfase na qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Com as orientações das políticas internacionais ocorreu o aumento da oferta da escolarização, ampliou-se o número de vagas e estudantes, conseqüentemente de professores nas escolas públicas, porém, esses sujeitos aprendentes são constituídos por diferentes contextos sociais, políticos e culturais e os(as) professores(as) precisam estarem atentos e abertos para as diversas culturas que se imbricam no espaço escolar e constituem as crianças, os adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Esse profissional também precisa, apropriar-se de tecnologias e mídias de informática sociais e comunicativas, que interferem no modo de pensar e agir das pessoas, bem como ter uma formação inicial de base sólida (porém permeável e suscetível a mudanças), capaz de

garantir ações e reflexões dos contextos locais e das políticas e currículos internacionais e nacionais que orientam a proposta pedagógica da escola.

### **Formação de Professores: apontamentos para iniciar o diálogo**

O(a) professor(a) atua em um “campo minado”, que interage com diferentes conhecimentos, valores e vivências das famílias, da comunidade e da sociedade, por isso a necessidade de exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades, a cultura da comunidade, e com foco nas diferentes trajetórias de vida e expectativas escolares dos estudantes (GATTI,2011). Freire (1989) ratifica esse pensamento ao defender na obra “A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam” que leitura do mundo e leitura da palavra se prendem dinamicamente, pois, “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE,1989, p. 9)”.

Destarte, é preciso que constantemente as práticas formativas de professores sejam repensadas e discutidas com base nas necessidades e exigências da sociedade contemporânea, pois, diante das considerações anteriores é necessário um processo formativo que considere e constitua um profissional

[...] como agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver currículos em contextos determinados e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2009, p. 21).

Imbernón (2009) alerta que a formação de professores precisa se preocupar em “formar” um profissional inconcluso, ou seja, que ao se deparar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas utiliza a investigação e faz emergir novos discursos teóricos e concepções, assim sendo, é um equívoco a formação do profissional como um especialista infalível dotado de possíveis receitas de como fazer e de como ensinar.

Estabelecendo congruências entre o pensamento de Imbernón (2009) e Henz (2010), ao defender cinco dimensões para (re)humanizar a educação, que o ser humano vai se/sendo constituindo/constituído socioculturalmente, Henz (2010) discute a formação dos professores e as práticas educativas dentro de cinco dimensões, “ético-política, técnico-científica, epistemológica, estética-afetiva e pedagógica”, as cinco dimensões propõe a construção de processos educativos permanentes de humanização, onde o ser humano inacabado, vai se constituindo com os outros e com o mundo.

Freire (1997) nos esclarece que a práxis educativa é algo extremamente séria, pois trabalha com seres humanos, “gente” em processo de auto(trans)formação. E os professores participam desse processo de conhecimento de si e do mundo com sujeitos. Assim, define como responsabilidade do educador “[...] o preparo científico e gosto pelo ensino, e com nossa seriedade e testemunho de luta contra a injustiça, contribuir para que os educados vão se tornando presenças marcantes no mundo” (FREIRE, 1997, p.32).

Para Miguel Arroyo (2010), os educadores têm muitas vezes uma sensação de perda de sentido do processo educativo, pois não entendem os sujeitos sociais com os quais trabalham, não dedicam o tempo em conhecê-los e ouvi-los. Nesse sentido, a formação inicial assume um importante papel para a formação do profissional “sensível e permeável a mudanças”, pois é na “formação inicial que se constroem hábitos que incidirão no exercício da profissão” (IMBERNÓN, 2009, p. 53-54).

Logo, compreendemos que a formação inicial é um espaço/tempo onde se constroem bases sólidas de conhecimentos prévios sobre as instituições educativas, a realidade econômica, social, cultural e científica, os quais serão necessários no exercício das práticas pedagógicas, porém esses conhecimentos são problematizados e questionados no momento que o(a) professor(a) insere-se no contexto escolar, pois, estabelece um processo de reflexão que atravessa as paredes da escola e analisa a realidade social. Pois, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2005, p. 30).

Assim, destaca-se a importância da continuidade da formação do profissional da área da Educação para além da Formação Inicial, pois os saberes e fazeres pedagógicos são aprendidos, articulados na formação inicial e possuem continuidade ao longo da trajetória profissional do(a) professor(a). São os contextos educativos que provocam e possibilitam maiores discussões nos processos de formação, pois a partir da leitura e compreensão das relações dos sujeitos que integram esses espaços e dos processos educativos é que se compreende as especificidades dos processos pedagógicos.

Com isso, torna-se necessário maiores investimentos em ações com os(as) professores(as) das escolas públicas de educação básica, no sentido de possibilitar a tomada de consciência sobre as problemáticas encontradas no cotidiano das práticas escolares. Os processos formativos com os(as) professores(as), nos quais todos(as)

através dos encontros dialógicos-investigativos-formativos distanciam-se da realidade para problematizá-la, para torna-la objeto de investigação (FREIRE, 1979, p.14). A formação de professores(as) necessita de espaços que se constituem coletivamente com acadêmicos(as) e educadores(as), buscando elos entre os conhecimentos e as ações. Para Benincá e Caimi (2002, p. 07), trata-se de “articular teoria e prática num processo de ação-reflexão-ação; a valorização da atitude reflexiva no processo de formação permanente; o reconhecimento do ambiente pedagógico como o *locus* privilegiado de formação docente”.

Freire (1997) nos esclarece que não há prática que se desenvolva sem a reflexão, e nem teoria eficaz sem o horizonte da prática, ainda, a necessidade da escola tornar-se tempo-espaço de estudos e diálogos sobre as ações pedagógicas;

A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral envolve um novo conhecimento. À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também necessariamente ampliando o horizonte de conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. (FREIRE, 1997, p.75).

Assim, os processos formativos de professores, as instituições educativas e os profissionais da educação, precisam redefinir e reestruturar objetivos e ações, buscando assumir dimensões e conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais, condizentes com o período histórico, econômico e político da sociedade.

### **Fundação de Atendimento Socioeducativo: um contexto a ser pensado**

A Constituição Cidadã, de 1988, reconhece as crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” e instaura a Doutrina da Proteção Integral, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei que passa a garantir os direitos pessoais e sociais, que possibilitem o desenvolvimento físico, mental, social, afetivo, psíquico, moral e espiritual. O Estatuto dá subsídio para um novo espaço de cumprimento das medidas socioeducativas, considerando a educação como essencial pelo seu poder de mudança e emancipação dos sujeitos.

Os espaços das Medidas Socioeducativas criados pelo ECA são destinados à adolescentes e jovens em conflito com a lei, trata-se das medidas após a verificação dos atos infracionais que poderá aplicar-se aos adolescentes, de acordo com as capacidades para cumpri-las e as circunstâncias e gravidade da infração (BRASIL,1990). Durante o

cumprimento das medidas o adolescente/jovem permanece em total acompanhamento pela unidade de internação, entre elas o acompanhamento pedagógico. Nas medidas em meio aberto os adolescentes permanecem durante o período que não estão na escola no Centro de Atendimento e Semiliberdade-CASEMI, os adolescentes que estão em privação de liberdade estão matriculados e são convocados a frequentar a instituição escolar dentro da unidade socioeducativa- Centro de Atendimento Socioeducativo-CASE, e posterior o cumprimento da medida são transferidos e matriculados em escolas municipais ou estaduais de Educação Básica.

Nessa perspectiva, entendemos que as instituições escolares necessariamente precisam estar envolvidas na construção de uma educação que perceba também as necessidades desses adolescentes, e para além disso, construa com eles uma práxis pedagógica como processo de ensino-aprendizagem, de emancipação e humanização, pois assim estarão auxiliando na construção de ações e medidas capazes de romper com o processo de exclusão, violência e complexas trajetórias sociais que os adolescentes vivenciam desde a infância (ARROYO, 2010). Pensar a educação escolar dentro dos espaços socioeducativos nos direciona a pensar em uma Educação que pressuponha a emancipação dos sujeitos através das lutas e da construção de conhecimentos a partir das práticas com e no mundo (FREIRE, 2011).

Com isso, muitos aspectos dos cursos de licenciatura precisam ser repensados e melhorados, pois o(a) professor(a) é indispensável nos seus diferentes contextos de atuação, e consideramos como imperativo na formação de um profissional a preparação para os diferentes contextos nos quais pode atuar. Para, além disso, já defendemos a importância da continuidade da formação do profissional da área da Educação para além da Formação Inicial, pois os saberes e fazeres pedagógicos são aprendidos, articulados na formação inicial e possuem continuidade ao longo da trajetória profissional do(a) professor(a).

Acreditamos que a práxis educativa dentro dos espaços que ocorrem as medidas socioeducativas de privação de liberdade, assim como nos demais espaços educativos precisa ser pensada a partir de uma perspectiva humanizadora e cidadã. O que diferencia esse espaço dos demais são as singularidades do contexto e dos sujeitos que fazem parte dessa prática.

O educador brasileiro Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”, problematiza processo de humanização e desumanização de mulheres e homens, compreendendo-as como processo histórico. A desumanização é conceituada pelo autor

como “roubo da humanidade” e “distorção da vocação de ser mais”, pois compreende o ser humano como objeto e não como sujeito (FREIRE, 2011). Ao seu contrário a humanização compreende o ser humano na sua totalidade, na possibilidade de mudança de si e do mundo.

Assim sendo, torna-se imprescindível o olhar voltado ao adolescente que cumpre a medida, bem como para sua história de vida e sua família, ainda, que com ele construa possibilidades para sua vida, que o faça sentir-se aceito e integrado. O(a) professor(a) comprometido com o adolescente é responsável por fazer com que este se aceite e supere uma visão fatalista de estar privado de liberdade. Esse movimento de superação não se dá desconectado do mundo e das relações com o mundo, pois é preciso buscar as razões sociais, históricas e políticas de estar privado de liberdade, para assim traçar uma luta consciente para transformar as situações que o fazem estar ali.

### **Apontamentos para continuidade do diálogo**

Destacamos como apontamentos para dar prosseguimento a esse trabalho maior possibilidade de escuta e olhar para os adolescentes e professores(as), visto que em diferentes momentos históricos e ainda na atualidade o objetivo da sociedade seja “esconder” esses sujeitos. Não concluímos esse diálogo pois ainda temos muito a dizer e discutir em diferentes instâncias sociais na luta pela concretização dos direitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, porém acreditamos que através da proposta dessa pesquisa de mestrado será possível compreender as singularidades desse espaço e possibilitar momentos auto(trans)formativos com os(as) professores(as).

Pois somente a partir da reflexão crítica do processo educativo nesse espaço-tempo com os adolescentes será possível pensar e constituir práticas que visam a transformação social na vida dos adolescentes. Assim, buscaremos com professores(as) problematizar e analisar a prática social da realidade socioeducativa, buscando desvelar e desmistificar as muitas estigmatizações que possam ocorrer nesse contexto em relação aos estudantes e as próprias ações da escola e professores(as).

Por fim, compreendemos que a dimensão educativa com os adolescentes em situação de medida socioeducativa de privação de liberdade é extremamente importante para a (re)construção das vidas dos adolescentes e jovens, bem como a inserção concreta desses meninos na escola e na sociedade (CRAIDY e GONÇALVES, 2005). Diante disso, pensar e problematizar com os(as) professores(as), através da auto(trans)formação permanente, as práticas e o contexto é algo imprescindível, pois

somente a partir dessa reflexão poderão ser construídos/desconstruídos processos humanizadores/desumanizadores.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**/Miguel G. Arroyo. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9394**, de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional , Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. **Formação de educadores: um diálogo entre teoria e prática**/ Organizado por Elli Bernincá, Flávia Eloisa Caimi. – Passo Fundo: UPF, 2002.

CRAIDY, C.M.; GONÇALVES, L.L. Medidas Sócio-educativas: da repressão à educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de ler: três artigos que se completam** . Autores Associados: Cortez,1989.

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar** . São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

HENZ, C. I. **Na escola também se aprende a ser gente**. In. Educação humanizadora na sociedade globalizada/ Celso Ilgo Henz, Ricardo Rossato (orgs.). Santa Maria: Biblos, 2007. P. 149-168.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança**, 7ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2009.