CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Kátia Luciana Gonçalves Xavier

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM BELO HORIZONTE-MINAS GERAIS

Belo Horizonte
2024

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Mestrado em Educação Tecnológica

Kátia Luciana Gonçalves Xavier

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM BELO HORIZONTE-MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Linha III: Processos Formativos em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Quirino Gonçalves

Belo Horizonte
2024

Xavier, Kátia Luciana Gonçalves
X3f Formação continuada de professores que atuam na escola do Sistema Socioeducativo em Belo Horizonte - Minas Gerais / Kátia Luciana Gonçalves Xavier. – 2024.
107 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Raquel Quirino Gonçalves.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino – Belo Horizonte (MG) – Teses. 2. Educação – Aspectos sociais – Teses. 3. Mudança educacional – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. Professores – Formação – Teses. I. Gonçalves, Raquel Quirino. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.708151

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte, CRB 6ª 1592 / Cefet/MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

KÁTIA LUCIANA GONÇALVES XAVIER

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM BELO HORIZONTE-MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Píos-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 19 de dezembro de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

gov.br Documento assinado digitalmente
RAQUEL QUIRINO
Data: 19/12/2024 16:34:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Raquel Quirino – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

gov.br Documento assinado digitalmente
SABRINA FERNANDES PEREIRA LOPES
Data: 08/01/2025 17:06:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Sabrina Fernandes Pereira Lopes
Universidade Federal de Minas Gerais

gov.br Documento assinado digitalmente
THATIANE SANTOS RUAS
Data: 19/12/2024 17:14:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Thatiane Santos Ruas
Universidade do Estado de Minas Gerais

Este trabalho é dedicado a toda minha família e a todos os meus professores e amigos que acreditaram no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Raquel Quirino, pelos ensinamentos e conselhos, pelas inúmeras mensagens nos chamando à responsabilidade, pela orientação generosa e, acima de tudo, por aceitar me acompanhar nessa jornada.

À Cleide Solano, pela leitura atenta e pelas inúmeras contribuições feitas durante todo o processo dessa jornada acadêmica.

À Prof.ª Dr.ª Vera Lùcia Nogueira e a Drª. Fernanda de Souza pelas sugestões importantes que deram a este trabalho durante o exame de qualificação.

Às professoras e professores do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte, que, de maneira generosa, aceitaram colaborar com essa pesquisa e compartilhar comigo suas experiências profissionais.

Aos colegas do trabalho pelas trocas e debates fundamentais.

Aos familiares queridos, pela paciência com as minhas ausências e pelo incentivo permanente.

Aos meus pais, Silvio e Anízia, pelo apoio de sempre e pelos incontáveis finais de semana que abriram espaço para essa produção, foram meses de afastamento em prol da pesquisa.

Aos meus filhos, Felipe e Maria, minha força diária para continuar sempre.

Ao Warley, pela paciência e encorajamento contínuo!

RESUMO

A pesquisa analisou a formação continuada de professores que atuam no Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte, Minas Gerais, com o objetivo de compreender os mecanismos envolvidos nesse processo, identificando as lacunas e as oportunidades de melhorias. O estudo revelou a relevância de aprimorar as práticas formativas nesse contexto, dada a complexidade e especificidade do trabalho desenvolvido pelos professores em ambientes de vulnerabilidade social. O objetivo geral foi investigar as práticas de formação continuada destinadas a esses profissionais, avaliando sua pertinência e impacto no atendimento às demandas específicas do sistema. Para tanto, o estudo contou com objetivos específicos que incluíram a descrição das formações ofertadas, a identificação das principais lacunas e desafios enfrentados pelos docentes e a proposição de recomendações para melhorias. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, composta por entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. O estudo foi conduzido em uma escola do Sistema Socioeducativo, com professores temporários escolhidos por conveniência e disponibilidade. A técnica de análise de conteúdo categorial-temática foi aplicada para explorar as categorias emergentes a partir das falas dos entrevistados e dos documentos analisados. Os resultados mostraram que a formação contínua oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais apresenta limitações significativas em termos de abordagem e aplicação prática. Identificou-se que os cursos são pontuais, pouco frequentes e desarticulados das necessidades específicas dos professores que atuam no sistema socioeducativo. Essa falta de comunicação prejudica a preparação dos professores para lidar com os desafios do dia a dia, que incluem problemas estruturais, falta de recursos pedagógicos adequados e a gestão de situações de alta vulnerabilidade emocional e social. Além disso, os professores revelaram uma deficiência de apoio institucional que vai além da formação acadêmica, como o apoio emocional e os programas de mentoria. As condições de trabalho foram descritas como precárias, com uma infraestrutura inadequada e sem recursos pedagógicos que limitem o alcance das práticas educativas. Além disso, surgiram demandas por formações mais contextualizadas, que incluam estratégias pedagógicas inovadoras e promovam uma maior compreensão das especificidades do ambiente socioeducativo. A conclusão reforçou a urgência em reestruturar as políticas de formação continuada para os professores do Sistema Socioeducativo. Dentre as recomendações, estão o desenvolvimento de programas de formação mais consistentes e frequentes, de acordo com as necessidades reais dos professores, a implementação de mentorias que favoreçam a troca de experiências e o apoio emocional aos professores. Além disso, foi enfatizada a relevância de investimentos em infraestrutura escolar e na elaboração de materiais pedagógicos adequados ao contexto socioeducativo. A pesquisa teve um impacto significativo na reflexão sobre as práticas formativas no Sistema Socioeducativo, evidenciando a relevância de uma educação inclusiva e atenta às realidades dos adolescentes em medidas socioeducativas. Além disso, abriu caminhos para novas pesquisas que possam aumentar o conhecimento sobre a formação docente em ambientes de vulnerabilidade, buscando soluções inovadoras e eficazes para os desafios identificados.

Palavras-chave: Docência. Socioeducação. Desafios. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The research analyzed the continuing education of teachers working in the Socioeducational System in Belo Horizonte, Minas Gerais, aiming to understand the mechanisms involved in this process, identifying gaps and opportunities for improvement. The study highlighted the importance of enhancing formative practices in this context, given the complexity and specificity of the work carried out by teachers in socially vulnerable environments. The general objective was to investigate the continuing education practices aimed at these professionals, assessing their relevance and impact in addressing the specific demands of the socioeducational system. To this end, the study included specific objectives such as describing the training offered, identifying the main gaps and challenges faced by teachers, and proposing recommendations for improvements. The research adopted a qualitative approach, comprising semi-structured interviews, participant observation, and document analysis. The study was conducted in a school within the socioeducational system, with temporary teachers selected for convenience and availability. The categorical-thematic content analysis technique was applied to explore emerging categories from the interview responses and analyzed documents. The results indicated that the continuing education offered by the Minas Gerais State Department of Education has significant limitations in terms of approach and practical application. It was found that the courses are sporadic, infrequent, and disconnected from the specific needs of teachers working in the socioeducational system. This lack of alignment hampers teachers' preparation to address daily challenges, which include structural issues, lack of adequate pedagogical resources, and the management of high emotional and social vulnerability situations. Furthermore, teachers revealed a deficiency in institutional support that extends beyond academic training, such as emotional support and mentoring programs. Working conditions were described as precarious, with inadequate infrastructure and insufficient pedagogical resources that limit the reach of educational practices. Additionally, demands emerged for more contextualized training that includes innovative pedagogical strategies and fosters a better understanding of the specificities of the socioeducational environment. The conclusion reinforced the urgency of restructuring continuing education policies for teachers in the socioeducational system. Recommendations included the development of more consistent and frequent training programs aligned with the real needs of teachers, the implementation of mentoring initiatives that promote experience sharing, and emotional support for teachers. Moreover, the importance of investments in school infrastructure and the development of pedagogical materials tailored to the socioeducational context was emphasized. The research made a significant impact on the reflection about formative practices in the socioeducational system, underscoring the relevance of inclusive education that is attentive to the realities of adolescents under socioeducational measures. Additionally, it paved the way for new research that could expand knowledge on teacher training in vulnerable environments, seeking innovative and effective solutions to the identified challenges.

Keywords: Teaching. Socioeducation. Challenges. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Localização dos Centros Socioeducativos em Minas Gerais.....40
Quadro 2 - Casas de Semiliberdade de Minas Gerais.....42
Quadro 3 - Perfil dos entrevistados.....63

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....10

2 OBJETIVOS.....19

2.1 Objetivo geral.....19

2.2 Objetivos específicos.....19

3 METODOLOGIA.....20

3.1 Procedimentos Metodológicos.....20

3.2 Participantes da pesquisa.....21

3.3 Instrumento para a coleta de dados.....22

3.4 Procedimentos para análise de dados.....24

3.5 Procedimentos éticos.....25

3.6 Desafios enfrentados na coleta de dados.....26

3.7 Limitações do estudo.....28

4 REVISÃO DA LITERATURA.....30

4.1 Formação inicial e continuada de professores: legislações e pesquisas sobre o tema.....30

4.2 O Sistema Socioeducativo de Minas Gerais.....35

4.2.1 Breve histórico.....35

4.2.2 Docência no sistema socioeducativo.....43

4.3 Processo de escolha e designação de professores no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais.....47

4.4 Desafios e dificuldades no Ensino no Sistema Socioeducativo.....52

4.5 Lacunas e possibilidades de melhoria na Formação Continuada de professores.....54

5 ESCOLA JUVENTUDE MINEIRA: LÓCUS DA PESQUISA EMPÍRICA.....60

5.1 Histórico da escola.....61

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....63

6.1 Revisão crítica da formação Inicial e a falta de enfoque no socioeducativo 65

6.2 Desafios na prática docente no Sistema Socioeducativo.....65

6.3 Formação continuada: lacunas e necessidades.....68

6.4 Estratégias pedagógicas e formação curricular.....73

6.5 Vínculo Escola-Adolescente.....74

6.6 Perspectivas de mudanças que poderão gerar melhorias.....75

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....77

REFERÊNCIAS.....81

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....91

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES.....94

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AO SUPERVISOR PEDAGÓGICO.....95

APÊNDICE D – QUESTIONAMENTOS AO DIRETOR DA ESCOLA.....96

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....97

APÊNDICE F – QUESTÕES A SEREM ABORDADAS COM OS PROFESSORES 99

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AO/A TRABALHADOR (A) TEMPORÁRIO (A) CONTRATADO (A).....101

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 102

APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM 106

1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A formação continuada de professores que atuam em escolas do sistema socioeducativo é uma temática de grande relevância e complexidade, especialmente ao considerar os desafios específicos enfrentados por esses profissionais em ambientes que exigem estratégias pedagógicas e habilidades diferenciadas. Esta dissertação busca compreender como se dá essa formação no contexto das escolas do Sistema Socioeducativo em Minas Gerais[1], analisando as lacunas existentes e as possibilidades de melhorias. Para isso, inicia-se com uma contextualização da educação em Minas Gerais, apresentando o cenário educacional do estado e as particularidades do sistema socioeducativo, a fim de situar a problemática central do estudo e estabelecer uma base sólida para sua investigação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece que, a partir dos 12 (doze) anos de idade, a pessoa poderá ser responsabilizada por condutas de atos infracionais graves, tendo como aplicação a privação de liberdade. Para isso existe um sistema de justiça penal juvenil, que através de processo legal, são aplicadas medidas coercitivas de responsabilização, denominadas medidas socioeducativas. Tais medidas são aplicadas e executadas em estabelecimento oficial, que englobam várias instituições. Assim nasce o Sistema de Atendimento Socioeducativo, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que é regido pela Resolução CONANDA nº 109/2006 e pela Lei Federal nº 12.594/2012, que estabelece o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Em comum acordo, Estados, Distrito Federal e os Municípios, em parceria, após perceberem a importância de uma escola pública no interior das unidades socioeducativas, lançaram o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo no ano de 2013, o qual tinha como uma de suas diretrizes:

> Garantia da oferta e acesso à educação de qualidade nos centros de internação, considerando sua condição singular como estudantes e

1 O Sistema Socioeducativo de Minas Gerais é um conjunto de políticas e instituições voltadas para a execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes em conflito com a lei, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) e na Lei do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Lei nº 12.594/2012).

> reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do atendimento socioeducativo. A legislação definiu, portanto, a obrigatoriedade de uma escola pública no interior das unidades de internação (BRASIL, 2013, p. 9).

O Estado de Minas Gerais possui o maior número de municípios no país, totalizando 853. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é a responsável por padronizar as diretrizes, orientações e normas para garantir o funcionamento correto e regular das escolas.

Por se tratar de um estado tão extenso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implantou 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) que, tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação, articulação e integração entre estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, dados extraídos do site oficial no ano de 2024, (https://www.educacao.mg.gov.br). A rede pública estadual de ensino no estado, possui 3.461 unidades em funcionamento e cerca de 1,7 milhão de estudantes, conforme dados extraídos do Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023).

O Estado de Minas Gerais conta com 44 Unidades Socioeducativas, que são administradas pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), por meio da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE), dados extraídos do site oficial no ano de 2024, (https://www.seguranca.mg.gov.br). Dentro dessas unidades, foram implantadas escolas estaduais pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), para adolescentes que cometeram atos infracionais e ficam acautelados pelo estado de Minas Gerais em cumprimento de medida de internação e internação provisória (SIMADE, 2024).

Para atendimento a esses adolescentes se faz necessário uma rede de articulação entre vários órgãos, Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Polícias Civil e Militar, secretarias estaduais e municipais de saúde, educação, assistência social, segurança pública, esportes, cultura e lazer, organizações da sociedade civil, universidades e a família. Esses adolescentes se encontram acima da idade

recomendada para determinado nível de escolaridade, isto é, sua grande maioria se encontra em distorção idade/ano de escolarização (SIMADE, 2024).

As turmas são criadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), no Sistema de Gestão da Rede Estadual (SIMADE) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), na aba do Plano de Atendimento, levando-se em conta essa especificidade, criando em sua grande maioria turmas de correção de fluxo (SIMADE, 2024).

O docente que pretende atuar em uma instituição de ensino vinculada ao Sistema Socioeducativo deve passar pelo processo de convocação ou contratação temporária, conforme estabelecido na Orientação de Serviço SG/SB/SEE nº 02/2023, que regulamenta a contratação temporária para as escolas estaduais localizadas em unidades socioeducativas. O Diretor da escola é o responsável por coordenar a contratação/convocação temporária. Além de entrevistas com a direção da unidade escolar, o professor deve apresentar um atestado de antecedentes criminais e acatar as restrições contidas na orientação para adentrar nesse espaço. Dentre elas é proibido portar objetos eletrônicos como computador e celular, projetos que promovam premiação, vestir-se com decotes acentuados, camisetas regatas, roupas curtas ou transparentes, tirar fotos sem autorização, divulgar fotografias e fatos ocorridos no interior das unidades.

As restrições impostas ao trabalho dos professores nas escolas inseridas em unidades socioeducativas de Minas Gerais, evidenciam as especificidades e desafios desse contexto. Além de lidar com normas rigorosas que garantem a segurança e a confidencialidade no ambiente, como a proibição de dispositivos eletrônicos e vestimentas inadequadas, esses profissionais enfrentam a complexidade de trabalhar com adolescentes em privação de liberdade, frequentemente em situação de vulnerabilidade e distorção idade-série. Essa realidade exige não apenas habilidades pedagógicas, mas também competências para mediar conflitos, promover inclusão e lidar com questões emocionais e sociais que extrapolam o ambiente escolar. São indicativos que essas diversas escolas inseridas em contextos periféricos perpassam.

As principais diferenças entre uma escola inserida no Sistema Socioeducativo e uma escola localizada em uma comunidade vulnerável dizem respeito às restrições institucionais e às normas de segurança impostas ao primeiro contexto. Enquanto ambas as realidades compartilham desafios relacionados à vulnerabilidade social dos alunos, à distorção idade-série e à necessidade de mediação de conflitos, a escola em uma unidade socioeducativa opera dentro de um ambiente de privação de liberdade, o que implica regras mais rígidas, como a proibição de dispositivos eletrônicos, restrições no vestuário dos professores e controle rigoroso de materiais didáticos e comportamentais. Além disso, o professor no sistema socioeducativo precisa lidar diretamente com a privação de liberdade dos estudantes, algo que não ocorre na escola de uma comunidade vulnerável, onde os alunos têm mais autonomia para transitar entre a escola e outros espaços sociais.

Cabe ainda considerar que algumas restrições também podem ser observadas nas escolas regulares, especialmente aquelas situadas em contextos de vulnerabilidade social, onde há a necessidade de manter a segurança da comunidade escolar. Exemplos incluem o controle de entrada e saída de alunos, proibição de certos itens que possam representar risco à segurança, como armas brancas ou objetos cortantes, e, em alguns casos, até o uso regulamentado de dispositivos eletrônicos. Entretanto, as restrições em unidades socioeducativas são mais rigorosas, pois decorrem do regime institucional de privação de liberdade, o que exige protocolos específicos para a proteção de todos os envolvidos, incluindo professores, funcionários e os próprios adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Diante dessas demandas, a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nesse contexto apresenta lacunas significativas. Os cursos de licenciatura, em geral, não preparam os professores para os desafios específicos da educação no sistema socioeducativo, o que reforça a necessidade de investigações que proponham práticas formativas adequadas a essa realidade. Essa reflexão aponta para a urgência de políticas públicas que valorizem esses profissionais e garantam suporte à atuação pedagógica em ambientes tão singulares, promovendo a construção de uma educação de qualidade para adolescentes em medida de privação de liberdade (Goulart, 2023).

Por meio desta dissertação, espera-se ampliar e aprofundar nas questões voltadas para saber como é a formação continuada de professores, quais os modos e as estratégias de formação são desenvolvidos para esses profissionais (docentes do Sistema Socioeducativo) que atuam na escola do Sistema Socioeducativo em Belo Horizonte - Minas Gerais.

Ouvir esses professores, saber quais dificuldades eles enfrentam, o que eles acham dos cursos de formação inicial e continuada ofertados, é imprescindível para fomentar políticas públicas de formação continuada voltadas para suas necessidades específicas no Sistema Socioeducativo no estado de Minas Gerais. A implantação de políticas públicas sem questionar e ouvir os sujeitos do processo, podem se tornar vazias e não gerar difusão e transmissão de conhecimentos.

Abordar essa temática é de grande relevância social, pois trata de questões que impactam diretamente a qualidade da educação em contextos socioeducativos, a formação de professores e a inclusão educacional de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A temática ganha importância ao considerar o papel transformador da educação como uma ferramenta para reduzir desigualdades, promover a reintegração social e fortalecer vínculos comunitários. Dessa forma, a pesquisa busca ampliar o conhecimento sobre as práticas formativas destinadas aos docentes que atuam nesse contexto, identificando aspectos que possam contribuir para o aprimoramento da formação e para a adequação das estratégias pedagógicas às particularidades do ambiente educacional.

Essa relevância é ainda mais evidente quando considerada a experiência profissional da pesquisadora, servidora efetiva do quadro da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na função de Analista Educacional, com atuação diária junto a inúmeras famílias e servidores. Tendo sua trajetória, marcada pelo desenvolvimento de iniciativas como artigos, cursos e palestras, demonstra a capacidade de contribuir para o aprimoramento profissional de outros educadores. A pesquisa, portanto, se coloca como uma oportunidade de aprofundar reflexões e propor soluções que unam prática e teoria, ampliando o impacto positivo da educação no Sistema Socioeducativo.

Para abordar o assunto, a presente dissertação foca na formação continuada de professores. Sobre essa temática, Imbernón (2009) destaca a necessidade urgente de mudanças na formação permanente do professorado no século XXI. Segundo o autor, embora o século XX tenha apresentado avanços significativos, como a análise crítica dos modelos de formação, a aproximação da formação às instituições educativas, o desenvolvimento de processos de pesquisa-ação e a valorização da prática reflexiva do professor, além de maior teorização sobre o tema, ainda há muito a ser aprimorado para responder às demandas atuais da educação.

Nesse contexto, cabe questionar: que lacunas permanecem, especialmente para os professores que atuam em contextos tão específicos como o Sistema Socioeducativo? Essas particularidades exigem formas de formação que não apenas considerem os desafios universais da prática docente, mas também respondam às complexidades e especificidades desse ambiente singular, onde a educação se entrelaça com processos de reintegração social e justiça.

Entretanto, esses conceitos ainda permanecem sobretudo registrados em documentos, não são aplicados nos cursos de formação nas instituições oficiais, colocando o professorado numa falta clara de limites das suas funções, exigindo deste, solução aos problemas sociais e do campo educativo, o que muitas vezes sobrecarrega esse profissional e o leva a executar muitas coisas (Souza, 2024).

No ano de 2014, aconteceu o primeiro Fórum Permanente de Medidas Socioeducativas de Belo Horizonte, que é composto por organizações do Estado de Minas Gerais, do Município de Belo Horizonte e por organizações não governamentais, sendo coordenado pelo Ministério Público de Minas Gerais.

Assim, foram criadas doze comissões, dentre as quais a Comissão de Educação, que em maio de 2014, realizou sua primeira reunião, que envolveu representantes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMEDBH), Analistas e técnicos das Superintendências Regionais de Ensino Metropolitanas (SRE) A, B e C, que acompanham as escolas estaduais de Belo Horizonte, da Gerência de Coordenação de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da Prefeitura de Belo Horizonte- (GECMES-PBH), da Subsecretaria de Atendimento das Medidas Socioeducativas do Estado de Minas Gerais (SUASE), do Núcleo de

Acompanhamento das medidas protetivas de Belo Horizonte (NAMSEP-PBH), do Programa Se Liga, do Programa Rede pela Paz, da Polícia Militar, da Escola Juventude Mineira, além de técnicos e agentes das medidas socioeducativas em meio aberto e das medidas restritivas de liberdade.

A SRE Metropolitana A, teria a função de planejar o melhor fluxo de atendimento junto aos demais órgãos, no sentido do encaminhamento dos adolescentes a vaga nas escolas da Rede Estadual, quando esses saem da privação de liberdade. Esse fluxo de encaminhamento, foi consolidado e encaminhado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), para publicação em forma de resolução no ano de 2023.

Para alcançar os objetivos de responsabilização e integração social, o aluno em internação deverá ser matriculado na escola, e se necessário o professor deverá ser contratado. Porém, o Sistema Socioeducativo apresenta especificidades que o diferenciam das escolas públicas regulares, sendo a escolarização obrigatória para adolescentes em privação de liberdade, com a contratação de professores conforme a demanda. O ambiente segue normas rigorosas de segurança, restringindo o uso de dispositivos eletrônicos e o acesso a determinados materiais. Além disso, o perfil dos alunos, marcado por histórico de evasão e distorção idade-série, exige abordagens pedagógicas diferenciadas. O ensino possui caráter ressocializador, buscando desenvolver competências socioemocionais e profissionalizantes, com currículos flexíveis para atender à rotatividade dos internos e suas necessidades educacionais.

No que diz respeito ao número de unidades de atendimento no Brasil, foi relatado um total de 505 estabelecimentos destinados à privação e restrição de liberdade de adolescentes no país (SINASE, 2023, p. 100). Dentre estas, 95 são unidades de internação provisória, 187 são unidades de internação, 129 são unidades de semiliberdade e 94 são unidades que agregam a execução de mais de uma modalidade de atendimento. Além disso, 67 unidades realizam atendimento exclusivo de meninas, 420 unidades atendem meninos e 18 são de atendimento misto.

A Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE, 2022), informa que o Sistema Socioeducativo de Minas Gerais é regionalizado, há 44 (quarenta e quatro) Unidades Socioeducativas, em 20 (vinte) municípios distintos, que conta com 26 (vinte e seis) unidades de Internação e Internação Provisória, 17 (dezessete) casas de semiliberdade e 1 (uma) unidade (APAC Juvenil) – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados, garantido o que preconiza no art. 124, VI do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, que garante ao(à) adolescente o direito de permanecer em localidade mais próxima de seu domicílio ou de seus pais durante o cumprimento da medida socioeducativa, (https://www.seguranca.mg.gov.br, 2024).

Em consonância com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA - 2006), as Unidades Socioeducativas de Minas Gerais devem conter, em seu espaço, a escola, e por se tratar de uma docência num ambiente muito específico, o governo do estado de Minas Gerais instituiu, via Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), a Superintendência Educacional de Segurança Pública (SESG), que é a responsável pelas atividades de recrutamento e seleção, formação, capacitação e de treinamento contínuo dos(as) servidores(as).

A presente dissertação intitulada “Formação continuada de professores que atuam na escola do Sistema Socioeducativo em Belo Horizonte - Minas Gerais”, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG), se insere na Linha III: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica, que abarca pesquisas relativas a trabalho - educação, formação docente, a divisão sexual do trabalho, relações de trabalho, pesquisa e estudos na formação, profissionalização e identidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A escolha da temática, vem ao encontro da formação e atuação profissional desta pesquisadora, que, como pedagoga, atuou desde o ano de 2003 como professora e supervisora na Rede Municipal e Estadual de Educação, em escolas no Vale do Jequitinhonha, com turmas multisseriadas. No ano de 2008, já nomeada em concurso público para trabalhar como Analista Educacional, na Secretaria de Estado

de Educação de Minas Gerais, no setor de Atendimento Escolar com o Plano de Atendimento (PAE) e no Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula de Minas Gerais (SUCEM), no processo de abertura e encerramento de turmas e no encaminhamento de vagas nas escolas da regional, totalizando um atendimento a 18 municípios e 141 escolas da Rede Estadual.

A partir das percepções inicialmente apresentadas, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: “na perspectiva dos professores e gestores da Escola Juventude Mineira

(*locus* da pesquisa)[2], quais as lacunas e possibilidades de melhorias para a formação continuada dos professores, que atuam nesse espaço?"

Esta dissertação, está organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo trata da apresentação do problema, juntamente com a temática da formação continuada de professores dentro de uma totalidade, mostrando sua atualidade no cenário educacional, apontando o problema e as questões que nortearam o estudo.

O segundo capítulo, expõe os objetivos gerais e específicos voltados para responder o problema de pesquisa e que nortearam o desenvolvimento do referencial teórico.

No terceiro capítulo, são descritos os métodos e instrumentos que foram utilizados na pesquisa, compreendendo entrevista semiestruturada, observação participante e pesquisa documental.

No quarto capítulo, apresentamos os principais referenciais teóricos relacionadas ao tema, como a abordagem sócio-histórica da educação, a formação continuada de professores dentro da escola do Sistema Socioeducativo.

No quinto capítulo é apresentado o *lócus* da pesquisa empírica, com um breve histórico da escola.

O sexto capítulo apresenta a análise dos resultados por meio da análise categorial-temática de Bardin (2011), e as discussões dos resultados com achados na literatura científica sobre a temática.

O sétimo capítulo, traz as considerações finais, discutindo os resultados encontrados e apontando possíveis contribuições para a área da educação, à luz dos referenciais teóricos apresentados. E por fim, no oitavo capítulo são apresentadas as limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

---

2 Nome fictício. Para preservar a identidade e confidencialidade da instituição analisada, será utilizado um nome fictício ao longo deste trabalho: Escola Juventude Mineira. Essa escolha tem como objetivo atender aos princípios éticos da pesquisa, garantindo a privacidade dos participantes e do ambiente de estudo, conforme preconizado pelas diretrizes éticas em pesquisas científicas. O nome fictício foi escolhido de forma a refletir, simbolicamente, o foco da escola em atender adolescentes e jovens no contexto socioeducativo de Minas Gerais, sem comprometer a integridade das informações apresentadas ou expor a identidade real da instituição.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender como se dá a formação continuada de professores para atuação no Sistema Socioeducativo, suas lacunas e possibilidades de melhorias.

2.2 Objetivos específicos

a) Descrever como se dá atualmente a escolha e designação de professores para atuação no Sistema Socioeducativo em Minas Gerais;
b) Identificar as dificuldades e desafios para atuação nesse espaço;
c) Descrever como se dá a formação continuada de professores ofertada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para esses professores;
d) Identificar as lacunas e possibilidades de melhorias dessa formação;
e) Analisar os desafios e perspectivas de formação continuada para atuação no sistema socioeducativo, visando a uma educação de qualidade para o público atendido.

3 METODOLOGIA

3.1 Procedimentos Metodológicos

A presente dissertação, de acordo com a taxionomia de tipo de pesquisa proposta por Vergara (2016), quanto aos fins, classifica-se como exploratória e descritiva de abordagem qualitativa, e quantos aos meios classifica-se como estudo de caso e pesquisa de campo.

A classificação da abordagem metodológica deste estudo como qualitativa, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013).

Segundo Gil (2017, p. 41), a pesquisa de cunho descritivo é aquela que busca fazer “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou [...] o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesse tipo de pesquisa, é comum haver estudos que visam fazer um levantamento de determinadas características de um grupo, observar as opiniões e as crenças de uma determinada parte da população ou relacionar determinadas variáveis, como quando se busca entender se há influência da variação de localização de moradia de grupos sociais na sua preferência partidária.

A pesquisa apresentada na dissertação aproxima-se dessa descrição por buscar identificar e compreender características específicas relacionadas à formação continuada de professores que atuam no Sistema Socioeducativo, bem como as percepções de gestores e docentes sobre lacunas e possibilidades de melhoria nesse contexto. Assim como o exemplo mencionado, a pesquisa faz um levantamento de opiniões e crenças de um grupo específico – professores e gestores da Escola Juventude Mineira – para observar relações entre variáveis

como a formação oferecida, os desafios enfrentados e as demandas do ambiente socioeducativo.

Essa abordagem reflete o caráter exploratório e descritivo da pesquisa, pois busca não apenas mapear a situação atual, mas também compreender como essas variáveis interagem e influenciam as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores nesse contexto singular. Tal metodologia possibilita uma análise detalhada e contextualizada, alinhando-se à descrição de estudos que relacionam características de um grupo com seus comportamentos, percepções e desafios em um dado cenário.

Partindo da classificação de Vergara (2016), considera-se que a pesquisa é exploratória, porque é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Para estabelecer essa escassez foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que consiste em um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado. Para este estudo foram consultados leis, decretos, relatórios, resoluções, dentre outros.

Já a categorização como um estudo de caso se alinha ao que afirma Gil, que o caracteriza como “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados” (Gil, 2017, p. 58).

Yin (2001), ressalta que o estudo de caso tem como definição uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Esta técnica é mais apropriada para situações em que o pesquisador enfrentará uma situação tecnicamente única, podendo haver mais de uma variável de interesse do que pontos de dados.

3.2 Participantes da pesquisa

O grupo investigado na pesquisa compreendeu 22 (vinte e dois) professores com contratação/convocação temporária, que trabalham em caráter temporário na escola. Foi realizada inicialmente análise documental com o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola. O contato com esses professores foi feito pela direção da escola, solicitando a participação na pesquisa. Os participantes

foram selecionados por amostragem aleatória, considerando aqueles que demonstraram interesse na pesquisa e se disponibilizaram para as entrevistas, totalizando 5 (cinco) respondentes.

Ressalta-se que, nessa etapa foi tomado todo o cuidado no sentido de garantir o anonimato do entrevistado, que quando da transcrição das entrevistas foram identificados por um codinome, sendo citados por Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), e assim sucessivamente, autorizados pelo preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas em horário livre do professor, de forma que não gerou gastos com o deslocamento deles.

A delimitação do objeto a ser pesquisado, parte da prática formativa continuada de docentes que atuam numa escola do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte, na E.E. Juventude Brasileira – unidade de internação. A escolha dessa unidade da escola se deu pelo contato direto com a diretora que ali trabalha e pelo fácil acesso da pesquisadora.

3.3 Instrumento para a coleta de dados

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas em local definido pela pesquisadora e pelo entrevistado, que no ato da entrevista assinou o TCLE e posteriormente foi transcrita na íntegra pela pesquisadora. Na oportunidade, recolhemos a Carta de Anuência da Direção responsável pela instituição.

Segundo Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor relata que, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Já o estudo documental, favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Lima Júnior *et al.*, 2021).

Desse modo, as entrevistas semiestruturadas foram compostas por perguntas abertas, seguindo um roteiro prévio (Apêndice), que foi elaborado em colaboração com a orientadora e aplicado aos professores que atuam na unidade. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em meio eletrônico, no celular e, posteriormente transcritas, usando a linguagem assim como se apresentou.

Em relação ao conteúdo, foram abordados temas como a formação acadêmica, o tempo de serviço e a carga horária semanal na profissão, a modalidade da Educação Básica de atuação, o motivo de participar das ações de formação continuada e o espaço em que ela deve ocorrer, se já houve desistência de cursos, indagamos sobre o conceito de formação continuada de professores, as relações existentes entre formação inicial e contínua e se as ações de formação continuada promovidas pelo governo de Minas Gerais atendem às necessidades dos docentes.

As necessidades docentes identificadas na pesquisa referem-se a aspectos como a formação acadêmica, tempo de serviço, carga horária, formação inicial e continuada, além da adequação das ações de formação continuada oferecidas pelo governo. Entre as principais demandas, destacam-se a necessidade de capacitação específica para atuar em contextos socioeducativos, desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas para alunos em privação de liberdade, além do fortalecimento do suporte emocional e psicológico para os docentes.

As formações para professores que atuam no Sistema Socioeducativo devem considerar especificidades pedagógicas, psicológicas e sociais desse contexto. Aspectos como currículo adaptado, metodologias diferenciadas para ensino em privação de liberdade, mediação de conflitos, relações entre professor e aluno, e desafios da ressocialização dos adolescentes são essenciais. Além disso, é necessário incluir conteúdos voltados para aspectos emocionais, afetivos e até mesmo sexuais, dada a complexidade do público atendido.

A formação continuada dos professores no sistema socioeducativo deve abranger todos esses aspectos, pois são elementos interligados no processo educativo desse contexto. O currículo precisa ser adaptado à realidade dos alunos, enquanto a relação professor-aluno exige abordagens que considerem os desafios da privação de liberdade. Além disso, os professores devem estar preparados para

lidar com questões sociais, psicológicas, afetivas e até mesmo sexuais, uma vez que os adolescentes internos frequentemente possuem um histórico de vulnerabilidade e traumas que impactam seu desenvolvimento educacional e social.

As escolas do Sistema Socioeducativo diferenciam-se das escolas regulares principalmente pelo contexto institucional e pela privação de liberdade dos estudantes. Enquanto as escolas convencionais atendem um público diversificado e com autonomia para frequentá-las, no sistema socioeducativo, os alunos estão em cumprimento de medidas socioeducativas, o que impõe restrições rigorosas, como controle de materiais didáticos, proibição do uso de dispositivos eletrônicos e monitoramento constante. Além disso, os professores enfrentam desafios específicos, como trabalhar com estudantes que possuem histórico de evasão escolar, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem e questões emocionais complexas, exigindo uma formação mais voltada para a mediação de conflitos, práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias de ressocialização.

3.4 Procedimentos para análise de dados

A partir do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2007), foram criadas categorias de análise, a partir das entrevistas semiestruturadas, na identificação de alguns excertos de fala que ajudem a responder à questão de pesquisa e serão analisadas à luz do referencial teórico proposto.

O materialismo histórico-dialético, como perspectiva teórica e metodológica, baseia-se na compreensão de que a realidade social é construída historicamente a partir das relações materiais e contraditórias entre diferentes classes e grupos sociais. Esse enfoque considera que as mudanças e dinâmicas sociais são produtos de processos históricos marcados por contradições e conflitos, analisando a interdependência entre estruturas econômicas, políticas e culturais na formação da sociedade.

No contexto da pesquisa, o materialismo histórico-dialético é utilizado para estruturar a análise das entrevistas semiestruturadas, permitindo identificar categorias que emergem das falas dos participantes. Essas categorias são construídas com base em excertos das entrevistas que refletem as percepções, contradições e desafios relacionados à formação continuada dos professores no

Sistema Socioeducativo. A partir dessas categorias, busca-se interpretar os dados de maneira crítica, articulando-os ao referencial teórico adotado, com o objetivo de responder à questão de pesquisa e compreender como as condições materiais, históricas e institucionais influenciam a formação e a prática dos docentes nesse contexto. Essa abordagem valoriza a relação entre o particular (as falas dos sujeitos) e o geral (as dinâmicas estruturais do Sistema Socioeducativo), ampliando a profundidade analítica do estudo.

As análises das entrevistas foram feitas utilizando a técnica de análise de conteúdo categorial-temática proposta por Bardin (2011). Neste sentido, cabe ainda considerar que a análise de conteúdo de Bardin (2011), designa e caracteriza a análise por um conjunto de instrumentos sutis que se aplicam a discursos diversificados, que buscam compreender características ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens.

A análise de conteúdo é feita por meio de procedimentos sistemáticos envolvendo três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 2011). Dessa forma, na etapa de pré-análise foi realizada uma leitura flutuante do material para uma melhor compreensão das questões, seleção das entrevistas que foram coletadas para análise e preparação do material para análise.

Na segunda etapa de exploração do material, realizou-se a codificação e categorização do material. Na codificação é feito o recorte das unidades de registro e de contexto, que podem ser palavra, tema, objeto ou referente ao personagem, acontecimento ou documento.

Na terceira etapa de tratamento dos resultados, eles foram organizados pelas categorias relacionadas às questões, e posteriormente realizou-se uma discussão dos resultados encontrados com base em trabalhos publicados na literatura científica, que obtiveram resultados similares sobre a temática abordada neste estudo.

3.5 Procedimentos éticos

Consoante aos procedimentos metodológicos e considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida a todos os participantes da

pesquisa, esta dissertação foi cadastrada na Plataforma Brasil para apreciação pelo comitê de ética em pesquisas com seres humanos, à luz das normas 466/2012 e 510/2016 - MS/CNS/CONEP do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Posteriormente, foi elaborada uma carta de anuência para a direção da escola, com a solicitação de autorização para a realização da pesquisa após aprovação do Comitê de Ética.

Foi elaborado um TCLE (Vide apêndice H), juntamente com um Termo de Autorização para uso de Voz e/ou Imagem (Vide apêndice I), para os professores participantes da pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016 - CONEP, o qual deixou claro o objetivo do estudo, procedimentos, forma de avaliação, possíveis consequências, caráter de voluntariedade da participação do sujeito e isenção de responsabilidade por parte do avaliador, a preservação da integridade e o anonimato dos participantes, além da possibilidade de retirada do consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo ao participante conforme descrito na resolução.

3.6 Desafios enfrentados na coleta de dados

Os desafios enfrentados para coletar dados revelaram dificuldades significativas em relação à adesão dos professores e à organização institucional. O objetivo da pesquisa era coletar dados com todos os professores, mas, apesar de ter sido disponibilizado um longo período para as entrevistas, muitos não concordaram em participar.

A pesquisadora ia à escola com frequência, permanecendo à disposição durante todo o período da manhã para realizar as entrevistas, mas a colaboração dos professores foi limitada. Cabe considerar que as entrevistas não foram agendadas. Esse comportamento indicava um ambiente caracterizado pelo desinteresse e resistência à pesquisa, o que teve um impacto direto no volume e profundidade dos dados coletados.

A pesquisadora considerou importante entrevistar a diretora e a supervisora da unidade, uma vez que esses atores têm um papel estratégico na gestão escolar e no

apoio à atuação docente. No entanto, foi decidido que a coleta de dados deveria se concentrar exclusivamente nos professores, descartando a necessidade de estender o escopo para esses gestores.

Além disso, o contexto estrutural da escola apresentou desafios que influenciaram a dinâmica do trabalho. A sala de informática (utilizada para as entrevistas), que deveria ser um espaço funcional para atividades pedagógicas, apresentava-se com equipamentos desatualizados e suja, frequentemente era usada pelos guardas de segurança para descanso, sendo comum vermos os guardas sentados no chão. Esse cenário não apenas demonstra problemas estruturais, mas também demonstra o ambiente geral de descaso, o que pode ter contribuído para a resistência dos professores em se envolverem com a pesquisa.

No que diz respeito à organização das entrevistas, a pesquisadora, que atua na aprovação de turmas no âmbito do plano de atendimento da Superintendência Regional Metropolitana A, tem livre acesso à escola e mantém um diálogo próximo com a diretora Luciana[3], responsável pela articulação das autorizações necessárias junto ao estado e ao CEFET. A pesquisadora seguia as orientações da direção, que, frequentemente, indicava momentos que seriam oportunos, como aqueles em que haveria maior número de professores ou em que não haveria aulas regulares, apenas visitas.

No entanto, apesar de todo o planejamento e esforço de articulação, muitos professores, nos momentos em que estavam disponíveis, permaneciam na sala de professores, e não demonstravam interesse em participar da pesquisa, mantendo o silêncio ou demonstrando indiferença, permaneciam em seus computadores ou livros didáticos. Essa postura, aliada ao fato de que muitos professores desempenham atividades em outras unidades do Sistema Socioeducativo, revela um cenário de sobrecarga profissional que pode ter contribuído para o baixo engajamento na pesquisa.

Ainda assim, a pesquisadora e a direção conseguiram mobilizar alguns professores, em parte devido à manutenção de turmas excedentes autorizadas na escola. Apesar

3 Nome fictício para preservar a identidade da participante.

de não estar de acordo com as diretrizes oficiais, essa prática revelou-se uma medida estratégica para assegurar o funcionamento das atividades. A diretora, com frequência, enfatizava a relevância dessa atuação, dizendo aos profissionais da unidade que as atividades eram mantidas devido à intervenção direta da pesquisadora, uma vez que a orientação normativa era contratar apenas quando houvesse aluno e dispensar os profissionais em caso de falta deles, fechando as turmas e inserindo novamente se necessário.

O contexto geral revela não apenas as dificuldades práticas e estruturais da coleta de dados, mas também aspectos que estão relacionados à dinâmica organizacional, à sobrecarga dos professores e ao ambiente institucional, fatores que podem ter contribuído para a resistência observada. Essa realidade evidencia a complexidade de realizar pesquisas em ambientes de vulnerabilidade institucional, onde diversos fatores interferem na adesão e qualidade das informações coletadas.

3.7 Limitações do estudo

Esta pesquisa apresenta algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar os resultados e ao planejar futuros estudos. Em primeiro lugar, é importante salientar a limitação no número de participantes. Apesar dos esforços envidados para envolver um maior número de professores, a resistência e a sobrecarga de trabalho deles resultaram em uma amostra inferior ao esperado. Esta limitação interfere na generalização dos resultados, limitando as conclusões à perspectiva de um grupo específico.

Além disso, as condições estruturais da escola e a organização institucional também influenciaram a coleta de dados. Espaços inadequados e contextos institucionais desfavoráveis limitaram a profundidade das entrevistas e a participação mais ativa dos docentes. Essa situação reflete a realidade do Sistema Socioeducativo, mas também sugere a necessidade de um maior apoio para pesquisas nesse ambiente.

Outra limitação significativa diz respeito à extensão dos dados coletados. A pesquisa se concentrou apenas na percepção dos professores, excluindo a participação de outros agentes que estão envolvidos no processo educativo, como gestores, supervisores e os próprios adolescentes. A escolha metodológica permitiu

aprofundar o olhar sobre a formação docente, mas deixou lacunas sobre a dinâmica mais ampla do Sistema Socioeducativo.

Além disso, a falta de uma análise comparativa entre diferentes unidades socioeducativas ou estados brasileiros limita a capacidade de compreender variações regionais e identificar práticas que poderiam ser replicadas. Essa limitação se deve à falta de recursos e tempo necessários para ampliar o escopo da investigação.

A análise foi fundamentada em entrevistas e documentos que estavam disponíveis no período da pesquisa. O contexto dinâmico do Sistema Socioeducativo, associado às alterações nas políticas públicas, pode ter influenciado os dados coletados, tornando-os temporários ou suscetíveis a alterações.

4 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica, expõe os conceitos dos construtos teóricos estudados e as principais teorias relacionadas aos temas abordados, indispensáveis para a compreensão do estudo apresentado.

4.1 Formação inicial e continuada de professores: legislações e pesquisas sobre o tema

Para Corrêa (2021), as trajetórias formativas dos professores estão divididas em duas etapas: os cursos de graduação feitos em universidades públicas ou particulares e, posteriormente, a Formação Continuada marcada pela constante busca e participação em cursos. Corrêa (2021), relata que apesar dos professores considerarem a Formação Inicial importante, alguns apontaram fragilidades nessa primeira fase de suas trajetórias formativas, como por exemplo, muita teoria e pouca prática no contexto de sala de aula, nos cursos de formação.

Observa-se que a formação inicial necessária para atuar em sala de aula, na visão dos professores não tem sido atendida, que a Formação Continuada é considerada importante no segmento de suas trajetórias formativas.

Nesse sentido, Gatti (2010), ao analisar 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia em todo o país, chama a atenção para alguns problemas encontrados nas disciplinas dos cursos:

> O fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à ‘Didática Geral.’ O grupo ‘Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino’ (o ‘como’ ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao ‘o que’ ensinar. Esse dado torna

> evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objetos dos cursos de formação inicial do professor (GATTI, 2010, p. 1368).

Para Lagar (2011), o vocábulo formação significa ato, efeito ou modo de formar. Já formar significa dar forma a algo, conceber, constituir. Podemos inferir então que, a formação docente remete ao movimento de tornar o professor profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Um docente no sentido de inacabado: tem início, e nunca tem fim; é inconcluso (Veiga, 2012), mediante formação inicial e continuada.

Nos estudos acerca de formação de professores, Silva; Nogueira (2014), nos diz:

> [...] é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-pessoal, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (Silva; Nogueira, 2014, p. 15).

Somente a partir da formação inicial, que somos caracterizados como profissionais da docência, com a certificação de um título. Borges (2001), salienta que é a formação inicial que "(...) estabelece o marco identitário da profissão docente, [...] que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência a educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal".

A formação de professores, é uma temática que tem adquirido destaque nas políticas adotadas no campo educacional. Abordaremos o processo de educação continuada e as concepções de formação continuada de professores desenvolvidas no decorrer dos anos, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Também a resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em seu art. 6º, tem como princípios relevantes:

> VI - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
>
> VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
>
> VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao

> cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

Em seus estudos, Costa Junior (2019), evidenciou que, os professores percebem uma deficiência em sua formação inicial no tocante ao lecionar no contexto socioeducativo, que o ato de lecionar para adolescentes privados de liberdade é algo específico e diferenciado em relação à escola regular e carecendo de uma atenção na formação inicial nos cursos de graduação.

Nos estudos de Gatti (2009), a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a constituição da ação docente, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível aprimorar a prática profissional, num processo permanente de aperfeiçoamento.

Observam-se falhas nas propostas formativas, o que contradiz a documentação norteadora do trabalho docente que determina a formação continuada dos professores que atuam no sistema. O horário para formação continuada, acabam em conversas sobre comportamento de aluno, não abarcando as reais necessidades dos professores, visto que sentem falta de uma formação específica para o contexto em que trabalham, envolvendo leituras, discussão de textos e vídeos e outras estratégias voltadas à realidade que enfrentam (Lima Júnior, 2021).

Já a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), define que:

> [...] à União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério";
>
> O inciso III do art. 63 da LDB define que "os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;
>
> A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25, de junho de 2014;

> A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aturarão em regime de colaboração" para "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020).

Já para Castro e Amorim (2015), a nomenclatura formação continuada remete a ideia de permanência e amplitude, e se refere ao crescimento docente em sua prática profissional cotidiana. O conceito é associado a um processo que tem início, mas não apresenta fim. Entendemos, que a formação continuada de professores, dá segmento às ações de continuidade do processo formativo inicial. Trata-se, da constituição de um conjunto de conhecimentos que, interligados à prática profissional, dialogam com a realidade concreta, que tem a prática como ponto de partida, fundamentado pela teoria, para desvelar os fenômenos e o retornar à prática, com uma visão de mundo ampliada.

Em seus estudos, Imbernón (2009, p. 13), nos relata que conhecer a Formação Inicial desses professores contribui para (re)pensar a sua Formação Continuada, afinal "é necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos. Para esse autor, a formação docente isolada, não deixa o profissional apto para o trabalho.

Formação continuada, para Araújo e Araújo (2015), consiste em um processo de renovação que torna a prática um terreno de formação. Rosa e Schnetzler (2003), complementam essa lógica, de que, além de um terreno de formação, é um espaço de análise da prática e de intervenção pedagógica.

Observa-se que, grande parte dos professores que ingressam nas ações de formação continuada vivenciam o fenômeno denominado por (Tardif, 2014) de "choque com a realidade", que condiz com o confronto inicial, com a realidade complexa que as escolas estão inseridas, onde o professor pode sentir a necessidade de buscar soluções para a sua problemática cotidiana.

Tardif (2014) classifica o ciclo de vida profissional do professor e identifica duas fases nos primeiros anos da carreira. A primeira, denominada fase exploratória (de um a três anos), caracteriza-se pela busca do docente por aceitação e reconhecimento com base em seu currículo profissional. Esse fator pode ser um dos

principais motivadores para o investimento na formação continuada, visando aprimorar suas competências e consolidar sua identidade profissional. A segunda, é a de estabilização e consolidação: está mais centrada na disciplina ministrada e nos alunos, nessa fase o docente está mais confiante em si mesmo, voltando seu trabalho para as necessidades e os problemas ligados aos estudantes. Essa preocupação com questões pedagógicas, pode levá-lo a investir na continuidade da sua formação.

A formação continuada de professores centrada na escola, reflete a transformação da instituição educacional, sendo essa, uma forma de desenvolver uma organização colaborativa entre os docentes, em que “(...) a escola passa a ser o foco do processo ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (Imbernón, 2019, p. 56).

Assumir uma perspectiva crítica em educação e formação, nos remete aos ensinamentos de Freire (2001), de que a escola não é neutra, que é preciso desmascarar a ideologia do discurso neoliberal de aceitação das coisas como são, o autor defende a ideia de que a educação precisa ser mais politizada, com o compromisso de desenvolver a liberdade dos professores, de avançar na sua formação técnica, de melhores condições de trabalho pedagógico, tempo livre e remunerado para a sua formação permanente e melhores salários, e participação em projetos pedagógicos em suas escolas.

Conclui-se que, “a educação é direito social inalienável e cabe ao Estado sua oferta”, (CONAE, 2010, p. 20), promovendo junto aos seus entes federados, ações e políticas públicas que viabilizem a universalização do ensino básico, garantindo-o a todos/as cidadãos/ãs.

No sentido de repensar a formação de professores num sentido político, Nóvoa (2017) nos remete:

> Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregularização e privatização (Nóvoa, 2017, p. 1111).

Dias (2019, p.77), cita diretamente os estudos de pesquisa realizada por Finoqueto (2007), que, em geral, todos os docentes investem muito pouco na sua formação continuada. A maioria não possui preparação para trabalhar em instituições desse caráter e a seleção para ingresso independe da existência de experiência.

Para Arraz (2022, p.114), se torna necessário a questão de uma formação docente para os profissionais que atuam em um ambiente de aprisionamento, e especificamente para os professores que atuam no Sistema Socioeducativo, em virtude dos inúmeros impasses e situações imprevistas, as quais redirecionam o fazer docente para atender as especificidades próprias dos alunos, que já vem de um histórico de atraso e exclusão no contexto da aprendizagem.

4.2 O Sistema Socioeducativo de Minas Gerais

4.2.1 Breve histórico

Desde o Código de Menores (Lei n. 6.697/79) ao ECA (Lei n. 8.069/90), a política de atendimento aos adolescentes envolvidos em atos infracionais passou por mudanças impactantes no Brasil. Se na primeira legislação prevalecia uma lógica meramente coercitiva, com o ECA foi introduzida na política uma perspectiva pedagógica de atendimento focada no respeito à singularidade do adolescente (Frota, 2002; Oliveira e Assis, 1999). Diante desse cenário, foram criadas as medidas socioeducativas, regulamentadas pelo SINASE (2006), com o objetivo de possibilitar a reinserção social desses jovens.

Nesse contexto histórico, em 1979, a Lei Federal 6.697 instituiu o Novo Código de Menores que tratava da Doutrina da Situação Irregular dirigida aos “menores” em estado de necessidade, crianças e adolescentes pobres que passavam a ser objetos potenciais da intervenção do sistema da justiça menorista. Mais tarde, no ano de 1983, a Escola passou a denominar-se Centro Educacional Monsenhor Messias.

Avanços políticos e institucionais rumo ao “Estado democrático de direito” deram ensejo a um amplo movimento social em favor das crianças e adolescentes em situação de dificuldade. Com uma forte identidade política na luta pelos direitos desta população, duas emendas de iniciativa popular - “Criança e Constituinte” e “Criança Prioridade Absoluta” - foram aprovadas e, depois de fundidas, incorporadas

à Constituição Federal. O art. 227 da Carta Constitucional de 1988 passou a contemplar importantes dispositivos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada em 1989.

No cenário mineiro foi criada, em 6 de julho de 1988, por meio do art. 3º do Decreto n.º 28.330, a Superintendência de Atendimento e Reeducação do Menor Infrator – (SAREMI) – na estrutura da então Secretaria Estadual do Interior e Justiça, em substituição ao Departamento de Apoio ao Juizado de Menores.

Em 1990, inicia-se uma mudança de paradigmas: entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, diferentemente do revogado Código de Menores, não mais adota a criminalização da pobreza: as respostas sancionatórias-educativas passam a estar focadas no fato cometido e não nas características do sujeito. Ou seja, não mais se criminaliza alguém por ser pobre ou abandonado, mas pelo ato infracional praticado. O ECA também promoveu avanços significativos no tratamento dos adolescentes, indivíduos com idades entre 12 e 18 anos, que cometem atos infracionais, ao estabelecer um modelo de responsabilização baseado na socioeducação, de acordo com dados extraídos do Levantamento Nacional de Dados do SINASE 2023.

Em agosto de 1993, O Centro Educacional Monsenhor Messias foi transferido para a então Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJDH) em função do reordenamento institucional recomendado pelo ECA, passando a denominar-se Centro de Integração do Adolescente (CIA). No ano seguinte, a Lei Estadual n° 11.713 de 23 de dezembro, criou o Centro de Internação Provisória – (CEIP) – na estrutura da Secretaria de Estado da Justiça, subordinando-o à SAREMI, com capacidade para atender quarenta adolescentes, um número ainda muito aquém da demanda. O CEIPDB foi inaugurado em 27/02/1998.

Até meados de 1999, a então SAREMI dispunha de apenas duas unidades gerenciadas diretamente para o atendimento em Minas Gerais: uma unidade em Sete Lagoas e outra em Belo Horizonte. Ao mesmo tempo, já haviam sido firmados convênios de repasse de verbas da Secretaria de Justiça com alguns municípios do interior do Estado, entre os quais Governador Valadares (1993), Uberaba (1994) e Uberlândia (1994).

Prevista desde o surgimento da SAREMI, a inauguração do Centro de Reeducação Social São Jerônimo (CRSSJ), destinado a atender o público feminino, ocorreu em julho de 2000. Além disso, foram firmados convênios com a Inspetoria São João Bosco para o atendimento a adolescentes em regime de semiliberdade. Este convênio foi aditado em 2004 para atendimento também de 30 adolescentes em regime de internação, no Centro de Atendimento ao Adolescente (CEAD).

No ano seguinte, na esteira da gestão compartilhada, foram firmados convênios com a Congregação dos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores – Amigonianos e com a União Brasileira de Educação e Ensino – Maristas, para atendimento de adolescentes sentenciados à medida de internação por prazo indeterminado. Em 2003, tramitou-se um convênio com a Inspetoria São João Bosco – Salesianos – que inaugura duas casas de semiliberdade em Belo Horizonte nos bairros Santa Terezinha e Ouro Preto.

No ano de 2003, por meio da Lei Delegada n° 56, de 29 de janeiro de 2003, foi criada, em substituição à SAREMI, a Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas – inicialmente identificada pela sigla SAMESE e, posteriormente, conhecida simplesmente por SAME. A nova Superintendência foi regulamentada pelo Decreto n°43.295 de 2003, com a finalidade planejar, coordenar, supervisionar e orientar da execução das medidas socioeducativas, no que se refere ao acompanhamento judiciário, elaboração de diretrizes pedagógicas e formação de rede de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, assegurando a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda em 2003, foi traçado um planejamento no âmbito do atendimento socioeducativo visando, dentre outros pontos, a expansão e interiorização das Unidades, antes concentradas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, a fim de dar cumprimento ao preceituado no ECA. O Sistema Socioeducativo contava, à época, com 09 (nove) unidades e capacidade de atendimento para 380 adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade. Assim, nos anos que se seguiram foram inauguradas diversas Unidades de Administração Direta e firmados novos convênios para o atendimento ao adolescente autor de ato infracional, como o convênio para abertura de Casas de Semiliberdade.

No ano de 2007, com o intuito de abarcar a questão da prática infracional envolvendo adolescentes, não apenas sob a ótica da internação, o Estado criou a SUASE, a qual se subdivide em duas Superintendências: uma para Gestão das Medidas de Privação de Liberdade – (SGPL), (responsável pela execução da internação provisória e da medida socioeducativa de internação) e a outra, a Superintendência de Gestão das Medidas em Meio Aberto e Semiliberdade (SGAS), (responsável pela execução da medida socioeducativa de semiliberdade e pela política de apoio e fomento às medidas em meio aberto junto aos municípios mineiros)

Apoiada nas diretrizes estabelecidas em sua criação em 2007, a SUASE passa a atuar, primordialmente, em três frentes:

> 1) Articulação permanente com os órgãos que compõem o Sistema de Justiça Infanto-Juvenil, a saber: Tribunal de Justiça, Ministério Público, Defensoria Pública, Polícia Civil e Polícia Militar. Tal proposta abarca a implementação, em 2009, do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte – CIA/BH. O CIA/BH é responsável pelo atendimento inicial ao adolescente autor de ato infracional, garantindo a celeridade no processo de responsabilização do adolescente, por meio da efetiva integração operacional entre as instituições responsáveis pelo seu atendimento, possibilitando maior efetividade na apuração da prática infracional e na aplicação e execução das medidas socioeducativas.
>
> 2) Apoio e fomento às medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, cuja execução é competência dos municípios. A SUASE dá suporte técnico e financeiro aos municípios, buscando expandir as medidas socioeducativas em meio aberto, a fim de reverter a lógica da privação de liberdade. Com isso, busca garantir uma resposta oportuna e adequada ao adolescente autor de ato infracional, diminuindo, assim, a sensação de impunidade e a necessidade de uma internação em momento superveniente.
>
> 3) Execução das medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade, seja por meio de gestão direta da Administração estadual ou em gestão compartilhada com prefeituras ou organizações não-governamentais (Minas Gerais, 2022).

O atendimento ao adolescente em privação de liberdade experimenta a ambiguidade e a tensão decorrente de um modelo que combina as duas situações extremas. De um lado, o atendimento em unidades de internação tem que lidar com o problema da coerção e manutenção da ordem, que aponta para uma intervenção com maior programabilidade e interação pouco intensa com o usuário, procurando garantir rotinas, uniformidade e disciplina.

De outro lado, principalmente a partir do ECA, ao lado dos anteriores, colocam se os objetivos e estratégias de socialização e reconstrução de valores, atitudes e identidades. Este tipo de intervenção situa se na situação oposta à anterior, ou seja, de baixa programabilidade e interação intensa com os destinatários.

Deste ponto de vista, pode se explorar analiticamente a possível tensão e os conflitos decorrentes da convivência, e até da competição, dentro de uma mesma unidade, de modelos de intervenção divergentes, que apontam para marcos institucionais e de gestão muito distintos (Menicucci; Carneiro, 2011).

O Sistema Socioeducativo mineiro segue as diretrizes do ECA e SINASE para sua execução. As medidas socioeducativas no estado de Minas Gerais ficaram a cargo da Subsecretária de Atendimento Socioeducativo (SUASE), que teve suas atribuições descritas no ano de 2003, e revistas pela última vez em 2016. É válido ressaltar que há uma divisão quanto à responsabilidade da política dentro da estrutura orgânica do estado Minas Gerais.

Assim, de acordo com Lei Orgânica nº 22.257, de 27 de agosto de 2016, são de responsabilidade da Secretaria de Estado de Segurança Pública as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade (SESP), já as medidas de meio aberto, liberdade assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), ficaram a cargo da Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social (SEDESE). Entretanto destaca-se que os municípios são os órgãos executores das medidas de meio aberto, assim sendo cabe a SEDESE apenas colaborar e assessorá-los.

A SESP internamente é subdividida em quatro subsecretarias e uma coordenadoria. Conforme estrutura orgânica da SUASE, está se subdivide ainda em diretorias de gestão e de atendimento, sendo que as de atendimento estão ligadas aos eixos da política socioeducativa. De modo geral, as principais atribuições da subsecretaria são a responsabilização do jovem, resgate da convivência familiar, incentivo ao estudo, fortalecimento de vínculos comunitários e por fim estímulo da autonomia do jovem por meio da participação social.

Minas Gerais, desde 2003 vem conferindo esforços para melhoria e desenvolvimento de seu Sistema Socioeducativo. No ano de 2003 existiam no estado 12 unidades socioeducativas, sendo que em 2018, data do levantamento

para esta monografia, o estado possui 36 construídas, destas 24 de internação, sendo uma feminina, 11 de semiliberdade, dentre elas uma unidade feminina, e 3 em construção no interior do estado. O trabalho com os adolescentes é feito de forma multidisciplinar visando o cumprimento de todos os eixos durante o tempo da medida.

Uma das diretrizes do ECA determina que sejam construídos centros pequenos, objetivando um tratamento mais regionalizado e pessoal aos adolescentes, possibilitando assim a sua inclusão social na comunidade (Menicucci e Carneiro, 2011).

Em 2021, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (SEJUSP), enquanto órgão estatal parceiro (OEP), e o Instituto Elo, enquanto organização social (OS), firmaram, por meio do Contrato de Gestão 008/2021, a gestão em parceria que estabelece o vínculo de cooperação entre as partes, conforme definido na Lei Estadual nº 23.081/2018 e no Decreto Estadual nº 47.553/2018.

Este contrato institui a cogestão de unidades de cumprimento de medidas socioeducativas de internação e internação provisória nos municípios de Araxá, Belo Horizonte, Ipatinga, Sete Lagoas, Tupaciguara, Uberaba e Unaí. São contemplados os seguintes Centros Socioeducativos: CEIP Araxá, CEIP Sete Lagoas, CSE Horto, CSE Ipatinga, CSE Lindéia, CSE Santa Clara, CSE Santa Helena, CSE São Jerônimo, CSE Tupaciguara, CSE Uberaba, e CSE Unaí.

O Quadro 1 apresenta os Centros Socioeducativos, a medida executada, o público atendido, o município onde estão situados, o modelo de gestão adotado e a capacidade de atendimento.

Quadro 1 - Localização dos Centros Socioeducativos em Minas Gerais

Centro Socioeducativo	Medida Executada	Público	Município	Modelo de gestão	Capacidade
Centro Socioeducativo São Jerônimo	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo feminino, travestis e transgêneros	Belo Horizonte	Híbrido	43

Centro de Internação Provisória Dom Bosco	Internação provisória e internação-sanção	Sexo masculino	Belo Horizonte	Direta	80
Centro de Internação Provisória São Benedito	Internação provisória e internação-sanção	Sexo masculino	Belo Horizonte	Direta	57
Centro de Internação Provisória Sete Lagoas	Internação provisória e internação-sanção	Sexo masculino	Sete Lagoas	Híbrido	15
Centro de Internação Provisória Patos de Minas	Internação provisória e internação-sanção	Sexo masculino	Patos de Minas	Direta	16
Centro de Internação Provisória Araxá	Internação provisória e internação-sanção	Sexo masculino	Araxá	Co-gestão	17
Centro Socioeducativo Lindeia	MSE Internação	Sexo masculino	Belo Horizonte	Híbrido	30
Centro Socioeducativo Santa Helena	MSE Internação	Sexo masculino	Belo Horizonte	Híbrido	31
Centro Socioeducativo Santa Clara	MSE Internação	Sexo masculino	Belo Horizonte	Híbrido	66
Centro Socioeducativo Horto	MSE Internação	Sexo masculino	Belo Horizonte	Híbrido	58
Centro Socioeducativo Sete Lagoas	MSE Internação	Sexo masculino	Sete Lagoas	Direta	84
Centro Socioeducativo Ribeirão das Neves	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Ribeirão das Neves	Direta	66
Centro Socioeducativo Divinópolis	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Divinópolis	Direta	48
Centro Socioeducativo Juiz de Fora	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Juiz de Fora	Direta	56
Centro Socioeducativo Ipatinga	Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Ipatinga	Híbrido	40
Centro Socioeducativo Montes Claros	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Montes Claros	Direta	80
Centro Socioeducativo Pirapora	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Pirapora	Direta	30
Centro Socioeducativo Teófilo Otoni	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Teófilo Otoni	Direta	32

Centro Socioeducativo Governador Valadares	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Governador Valadares	Direta	80
Centro Socioeducativo Uberaba	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Uberaba	Híbrido	42
Centro Socioeducativo Uberlândia	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Uberlândia	Direta	80
Centro Socioeducativo Tupaciguara	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Tupaciguara	Cogestão	38
Centro Socioeducativo Unaí	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Unaí	Híbrido	90
Centro Socioeducativo Passos	Internação provisória, Internação-sanção e MSE internação	Sexo masculino	Passos	Cogestão	40
APAC Juvenil	Internação provisóriae MSE internação	Sexo masculino	Frutal	APAC	40
Total vagas medidas de privação de liberdade					**1259**

Fonte: Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo – SUASE. Minas Gerais (2022).

Dentre os centros para atendimento de medida de internação e internação provisória, 01 (uma) delas, o Centro Educativo São Gerônimo, é destinada ao atendimento de adolescentes do sexo feminino e, também, à população transgênero (homens trans, mulheres trans e travestis), sendo, pois, considerada, uma Unidade mista situada em Belo Horizonte, sendo a única no estado.

O Quadro 2, apresenta as Casas de Semiliberdade que executam exclusivamente a medida socioeducativa de semiliberdade e a APAC que, em sua estrutura, destina espaços específicos para a execução das medidas privativas de liberdade, além da semiliberdade.

Quadro 2 - Casas de Semiliberdade de Minas Gerais

Casa de	Público	Município	Modelo de	Capacidad

Semiliberdade			gestão	e
Santa Amélia	Sexo feminino, travestis e trans	Belo Horizonte	Cogestão	12
Ipiranga	Sexo masculino	Belo Horizonte	Cogestão	20
Leticia	Sexo masculino	Belo Horizonte	Cogestão	20
Planalto	Sexo masculino	Belo Horizonte	Cogestão	20
São João Batista	Sexo masculino	Belo Horizonte	Cogestão	20
São Luís	Sexo masculino	Belo Horizonte	Cogestão	20
Venda Nova	Sexo masculino	Belo Horizonte	Cogestão	20
Governador Valadares	Sexo masculino	Governador Valadares	Cogestão	20
Caminheiros de Jesus	Sexo masculino	Juiz de Fora	Cogestão	20
Bethânia	Sexo masculino	Juiz de Fora	Cogestão	20
Muriaé	Sexo masculino	Muriaé	Cogestão	20
Ipatinga	Sexo masculino	Ipatinga	Cogestão	20
Teófilo Otoni	Sexo masculino	Teófilo Otoni	Cogestão	15
Uberlândia	Sexo masculino	Uberlândia	Cogestão	20
Uberaba	Sexo masculino	Uberaba	Cogestão	20
Patrocínio	Sexo masculino	Patrocínio	Cogestão	20
Patos de Minas	Sexo masculino	Patos de Minas	Cogestão	20
APAC Juvenil	Sexo masculino	Frutal	APAC	20
Total vagas de semiliberdade				**347**

Fonte: Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo – SUASE. Minas Gerais (2022).

A capacidade total e oficial de atendimento do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais é de 1.606 (mil seiscentos e cinquenta e seis) adolescentes, sendo 1.259 (mil duzentas e cinquenta e nove) vagas para adolescentes em privação de liberdade (internação provisória, internação-sanção e internação por prazo indeterminado) e 347 (trezentas e quarenta e sete) vagas de semiliberdade.

4.2.2 Docência no sistema socioeducativo

As unidades socioeducativas têm relativa liberdade para operar dentro dos princípios do ECA e do SINASE. Não há uma linha pedagógica única para lidar com os jovens, e os profissionais podem ter entendimentos distintos sobre quais atividades são

adequadas para integrá-los na sociedade. Embora esse tipo de projeto demande uma intervenção que requer soluções específicas, a discricionariedade dos agentes também impõe riscos de reinterpretação de objetivos, o que pode gerar um redesenho do projeto.

A complexidade da política e a dificuldade de se estabelecer metodologias de intervenção únicas e objetivas fazem pensar que não existe apenas uma política, mas sim várias “políticas” possíveis voltadas para esses adolescentes, em cada estado, em cada cidade e em cada centro socioeducativo.

Em Minas Gerais, o governo estadual, a quem compete a gestão da medida de privação de liberdade, vem buscando, nos últimos anos, construir uma política afinada com o ECA, o que não significa que em todos os centros socioeducativos ela seja implementada de forma idêntica. Nas unidades que integram o sistema estadual, permanece o desafio de articular as duas lógicas e adaptar se às especificidades dos adolescentes e da estrutura, podendo se supor que exista grande variabilidade nesse processo (Menicucci; Carneiro, 2011).

De acordo com Silva, Alberto e Costa (2022), a Socioeducação baseia-se em um conjunto articulado de ações e se aproxima da educação por se voltar ao desenvolvimento do potencial dos jovens. Logo, as práticas pedagógicas com os adolescentes privados de liberdade são inseridas nesse Sistema Socioeducativo, adquirindo respaldo legal e institucional.

> A escola pode tornar-se uma oportunidade de inclusão social e é extremamente importante que sua estrutura, proposta e ação pedagógicas garantam uma educação social, que busque desenvolver atitudes e habilidades, de modo a possibilitar ao jovem uma ampliação de sua compreensão de mundo, preparando os adolescentes para o convívio social, para atuar como pessoas e futuros profissionais (Padovani; Ristum, 2013, p. 154-155).

Com base na citação de Padovani e Ristum (2013), é importante considerar que o sujeito educando do Sistema Socioeducativo é o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, conforme estabelecido pelo ECA e pelo SINASE. Esses jovens são, em grande parte, marcados por processos de exclusão social, desigualdades estruturais e trajetórias de vulnerabilidade, fatores que influenciam diretamente seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Suas demandas incluem acesso a uma educação de qualidade que dialogue com

sua realidade, metodologias pedagógicas diferenciadas que considerem a privação de liberdade e dificuldades no aprendizado, oportunidades de ressocialização voltadas para a reintegração social e preparação para o mercado de trabalho, além de suporte psicossocial para lidar com experiências de violência, abandono familiar e dificuldades emocionais.

A educação pode contribuir significativamente para a formação desses adolescentes ao atuar como um instrumento de transformação social. Ela possibilita a reconstrução da identidade e da autoestima, a preparação para a vida em sociedade por meio do desenvolvimento de habilidades sociais e cidadãs, a qualificação técnica e profissional para futura inserção no mercado de trabalho, além de promover uma ampliação da compreensão de mundo, incentivando reflexões críticas sobre sua realidade e a construção de novos projetos de vida. No entanto, para que a educação seja significativa e eficiente nesse contexto, é essencial que seja inclusiva, participativa e voltada para a realidade dos adolescentes. Eles necessitam de metodologias ativas que os envolvam como protagonistas do aprendizado, conteúdos que dialoguem com suas vivências, ensino voltado para capacitação profissional e espaços de escuta e acolhimento, onde possam expressar suas experiências sem julgamentos.

A efetivação dessa educação exige a articulação com diversos setores sociais. A assistência social é fundamental para acompanhar a reinserção dos adolescentes e dar suporte às famílias. A área da saúde deve estar presente para oferecer atendimento psicológico, psiquiátrico e acompanhamento de saúde integral. O sistema de justiça, incluindo a Defensoria Pública, precisa garantir o cumprimento dos direitos dos adolescentes dentro das unidades socioeducativas. Além disso, a relação com o mercado de trabalho e o setor privado é indispensável para viabilizar programas de qualificação e oportunidades de emprego após o cumprimento da medida socioeducativa. A cultura e o esporte também desempenham um papel importante, proporcionando atividades socioeducativas que favorecem a socialização e o desenvolvimento pessoal desses jovens. Dessa forma, a educação no Sistema Socioeducativo não deve se limitar ao ensino formal, mas sim ser estruturada como um processo amplo de ressocialização e transformação social.

Então, independente da modalidade e do contexto no qual se desenvolve, a educação deve ser compreendida como movimento que promove mudanças para a humanidade de forma coesa e justa. Assim, para Costa (2006), essas unidades de atendimento devem funcionar como prisões apenas externamente, para garantir os níveis adequados de contenção e segurança. Porém, internamente, deve funcionar como escolas de educação para a vida, capazes de preparar os menores em conflito com a lei para o retorno ao convívio social.

As Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade afirma que:

> [...] muitos profissionais contratados nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos. Saíram das universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho (BRASIL, 2010, p. 21).

Rocha (2010), ao tratar da formação inicial, esclarece que ela é deficitária, uma vez que não atende todas as demandas que os professores poderão ter como possibilidade de trabalho. E mesmo que a instituição garanta uma habilitação na EJA, está se detém na atuação docente nos espaços de ensino que trabalham com a modalidade de forma geral, sem focalizar em contextos socioeducativos.

Em consequência disso, após efetuar a seleção e contratação dos profissionais para o trabalho, é oferecida uma capacitação àqueles que foram contratados, antes que eles sejam realmente efetivados para exercerem suas funções no atendimento socioeducativo. Todos os seis professores afirmaram ter recebido capacitação e instrução introdutória em que consiste ser “específico e anterior à inserção do funcionário ao sistema, tendo como referência os princípios legais e éticos da comunidade educativa e o projeto pedagógico” (BRASIL, 2006, p. 54).

Sendo assim, o plano de aulas não pode ser elaborado sem base científica que norteia o professor. Essa base científica é usada para organizar o trabalho pedagógico e constituem os pilares e princípios da Educação, instituídos pela LDBEN, fazendo-se necessário, assim, bom conhecimento e compreensão (Brasil, 1996).

No estudo de Onofre e Julião (2013), os professores afirmaram que todo material é controlado por medida de segurança e isso limita os recursos disponíveis para trabalho. Diante dessa afirmação, observa-se que não há total consentimento para a utilização dos mais diversificados materiais recursos pedagógicos pois:

> [...] todo o material é examinado pelo setor de segurança, antes de sua utilização. Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos [...] O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis (BRASIL, 2010, p. 21).

Onofre e Julião (2013) apontaram os seguintes fatores como principais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica: restrição no uso de materiais, desinteresse dos adolescentes, falta de material pedagógico, divisão dos alunos por facção e a falta de conhecimentos básicos.

Assim, a restrição no uso de material didático e a falta de materiais pedagógicos são os maiores obstáculos que encaram os professores na instituição. É relevante citar que esse controle dos materiais ocorre em razão de que as medidas de prevenção das situações limite (brigas, quebradeiras, motins, fugas, invasões, incêndios, agressões e outras ocorrências desse tipo), compõe o conjunto de ações fundamentais do núcleo de intervenção estratégica da segurança preventiva (BRASIL, 2006).

4.3 Processo de escolha e designação de professores no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais

As diretrizes para a seleção de professores no Sistema Socioeducativo são fundamentadas em leis e diretrizes nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define os direitos e deveres dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para uma educação inclusiva e equitativa (Brasil, 1990; 2014).

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), normatiza procedimentos específicos para a contratação e designação de professores para o Sistema Socioeducativo, conforme a Resolução SEE nº 5.084, 21 de outubro de 2024 (Minas Gerais, 2024), cujo objetivo é garantir que os candidatos possuam as

qualificações necessárias para atuar em um ambiente com características complexas e sensíveis.

Ao determinar que os candidatos devem ter formação em áreas relacionadas à educação inclusiva e experiência com populações em situação de vulnerabilidade, essas normas refletem a necessidade de uma prática pedagógica que vá além do ensino tradicional e compreenda o contexto psicossocial dos adolescentes em situação de medida socioeducativa. De acordo com Lima e Costa (2022), as políticas de seleção pretendem formar um corpo docente capaz de lidar com as particularidades de cada estudante, incentivando tanto o progresso acadêmico quanto o apoio.

A estrutura normativa em Minas Gerais segue parcialmente as práticas internacionais que têm sido bem-sucedidas na reabilitação de jovens, tais como os modelos norte-americanos e canadenses, que requerem treinamento específico para professores envolvidos no sistema de justiça juvenil, incluindo treinamento em técnicas de gerenciamento de comportamento e práticas restaurativas (JOHNSON; SMITH, 2021). Tais modelos poderiam ser fonte de inspiração para aperfeiçoar o processo seletivo, ampliando a abordagem atual e inserindo programas que favoreçam a adaptação dos professores às demandas emocionais e pedagógicas de um ambiente socioeducativo.

A seleção de profissionais para atuar no Sistema Socioeducativo requer considerar critérios que incluem habilidades acadêmicas e emocionais, bem como habilidades interpessoais e vivência com métodos inclusivos. De acordo com Lima e Costa (2022), a formação em áreas específicas, como psicopedagogia e mediação de conflitos, é crucial, uma vez que os professores devem conseguir compreender o comportamento dos adolescentes e intervir construtivamente para resolver conflitos.

A ênfase na resolução de conflitos na atuação dos professores do Sistema Socioeducativo deve-se à complexidade do ambiente e às características do público atendido. Os adolescentes em privação de liberdade frequentemente possuem um histórico de vulnerabilidade social, vivências de violência, dificuldades familiares e experiências escolares marcadas por fracasso e evasão, o que pode resultar em comportamentos desafiadores e dificuldades de adaptação às normas escolares.

Além disso, o contexto institucional impõe uma dinâmica em que a convivência forçada, a limitação da liberdade e as regras rígidas podem gerar tensões, tornando essencial que os educadores possuam habilidades de mediação de conflitos e estratégias de comunicação não violenta.

A formação em áreas como psicopedagogia e mediação de conflitos, conforme apontado por Lima e Costa (2022), é fundamental porque permite que os professores desenvolvam competências socioemocionais para lidar com situações de tensão, promovendo abordagens pedagógicas que favoreçam o diálogo, a construção de relações respeitosas e a resolução pacífica de divergências. Dessa forma, a ênfase na resolução de conflitos no contexto socioeducativo está diretamente relacionada à necessidade de garantir um ambiente de aprendizagem seguro, à promoção da ressocialização dos adolescentes e à construção de práticas educativas que minimizem as desigualdades e ofereçam oportunidades reais de transformação social.

Entretanto, a escassez de candidatos com o perfil adequado é um obstáculo significativo. O estudo de Silva e Almeida (2020), mostra que a ausência de programas de educação contínua voltados para as particularidades do Sistema Socioeducativo limita o número de profissionais aptos a ocupar essas vagas. Além disso, muitos candidatos que se candidatam a essas posições geralmente não têm as capacidades emocionais e práticas necessárias para lidar com as demandas do ambiente, como situações de violência e trauma, frequentes no contexto socioeducativo.

Esse desafio também é evidenciado em outras regiões do Brasil. De acordo com um estudo comparado conduzido por Santana (2009), estados como São Paulo e Rio de Janeiro enfrentam desafios semelhantes e têm implementado programas experimentais de educação complementar em parceria com instituições de ensino superior, visando aprimorar as habilidades interpessoais e gerenciar conflitos entre os professores recém-contratados. Essas iniciativas poderiam ser implementadas em Minas Gerais, acrescentando ao processo de seleção um programa preparatório que ofereça suporte emocional e capacitação prática para lidar com as especificidades do Sistema Socioeducativo.

O professor ideal para o Sistema Socioeducativo deve ter não somente habilidades pedagógicas, mas também capacidades emocionais e interpessoais, fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor. De acordo com Cunha e Martins (2021), a empatia, a resiliência e a capacidade de lidar com conflitos são características fundamentais para que o professor possa não somente ensinar, mas também oferecer suporte emocional e criar um ambiente de aprendizagem.

Dessa forma, o professor deve receber treinamentos em práticas restaurativas e mediação de conflitos, que são técnicas eficazes para criar um ambiente seguro e propício para a aprendizagem. As práticas restaurativas e a mediação de conflitos são abordagens pedagógicas e socioemocionais voltadas para a resolução pacífica de tensões e para a promoção de um ambiente de aprendizado baseado no diálogo, no respeito mútuo e na reconstrução das relações. No contexto do Sistema Socioeducativo, essas práticas são fundamentais, pois ajudam a transformar a escola em um espaço acolhedor e inclusivo, onde os adolescentes podem ressignificar suas experiências de vida e desenvolver habilidades socioemocionais essenciais para a reintegração social.

As práticas restaurativas baseiam-se no princípio da justiça restaurativa, priorizando a reparação do dano e a responsabilização ativa dos envolvidos, ao invés de punições punitivistas. Já a mediação de conflitos envolve estratégias de escuta ativa e comunicação não violenta para resolver disputas de forma construtiva. No ambiente socioeducativo, essas técnicas são essenciais para gerenciar tensões entre alunos, professores e equipe pedagógica, criando uma cultura de respeito e cooperação.

Pensar nessas demandas considerando a rotatividade dos professores no Sistema Socioeducativo exige estratégias que assegurem a continuidade dessas práticas, independentemente da permanência individual dos docentes. Isso implica a necessidade de formação continuada sistemática, com capacitações regulares para que novos professores sejam introduzidos a essas metodologias assim que ingressam na unidade. Além disso, a implementação de protocolos institucionais padronizados para a mediação de conflitos e práticas restaurativas pode garantir

que a abordagem seja mantida, mesmo diante das frequentes mudanças no corpo docente.

Uma alternativa é a construção de redes de apoio interdisciplinares, envolvendo pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, de modo que a responsabilidade pela condução dessas práticas não recaia exclusivamente sobre o professor. Dessa forma, mesmo com a rotatividade docente, a escola pode continuar sendo um espaço estruturado para a ressocialização e a aprendizagem significativa dos adolescentes em privação de liberdade.

Neste sentido, Souza e Pereira (2021) destacam que, em um Sistema Socioeducativo, o professor frequentemente se torna um exemplo para os jovens, atuando não apenas como um educador, mas também como um mentor e facilitador.

Este perfil singular encontra similaridades em práticas internacionais. No modelo sueco de ensino para jovens em sistemas de reabilitação, os professores recebem treinamentos intensos em psicologia juvenil e resolução de conflitos antes de iniciarem o seu trabalho, e têm acesso constante à supervisão psicológica e profissional.

Estudos como o de Carlotto (2011), mostram que essa abordagem não somente aumenta a eficiência dos professores, como também reduz significativamente os índices de burnout, sugerindo uma possível adaptação desse modelo ao contexto brasileiro.

O processo de designação e integração dos professores no Sistema Socioeducativo é crucial para a adaptação adequada dos profissionais ao novo ambiente de trabalho. Neste contexto, os autores Cunha e Martins (2021) sugerem que essa fase deveria incluir uma preparação estruturada, com programas de apoio psicológico e supervisão contínua que possibilitem ao professor se adaptar gradualmente ao contexto e desenvolver as habilidades necessárias para lidar com as especificidades do sistema.

No entanto, é notório que o processo de integração é insuficiente, contribuindo para uma sensação de insegurança e incerteza. De acordo com Lima e Costa (2022), a falta de suporte adequado resulta em uma adaptação incompleta, dificultando a

inserção do professor e afetando negativamente o ambiente de trabalho. O problema se agrava pela ausência de programas de mentoria e formação prática, que poderiam fornecer um suporte indispensável para os novos professores.

No estado de Nova Gales do Sul, na Austrália, o sistema de justiça juvenil implementa um programa de integração gradual que envolve acompanhamento psicológico, mentorias e suporte administrativo para novos professores. De acordo com Johnson e Smith (2021), esse modelo tem sido eficaz na manutenção de funcionários e na melhoria das condições de trabalho, e poderia ser usado como modelo para aprimorar o processo de designação no Brasil, incentivando uma adaptação mais estruturada e segura.

No que tange a rotatividade de docentes no Sistema Socioeducativo, ela tem um impacto significativo na continuidade pedagógica e no estabelecimento de vínculos entre os jovens e os professores. Silva e Almeida (2020), enfatizam que a troca constante de professores prejudica a construção de uma relação de confiança, indispensável para que os adolescentes se sintam motivados e envolvidos no processo educativo.

O fenômeno é particularmente problemático, uma vez que os adolescentes que recebem tratamento socioeducativo passam frequentemente por mudanças significativas em suas vidas familiares e sociais. A presença de um professor estável e comprometido, proporciona uma referência positiva e um elemento de estabilidade crucial para a recuperação e desenvolvimento desses jovens. Souza e Pereira (2021), sugerem que a adoção de políticas de retenção, como incentivos financeiros e programas de apoio psicológico, pode ser uma tática eficaz para diminuir a rotatividade e promover um ambiente mais estável e produtivo.

A problemática da rotatividade de professores também é observada em outros contextos internacionais. Um estudo realizado no sistema juvenil de reabilitação do Reino Unido revelou que a estabilidade do corpo docente está diretamente ligada à melhora no comportamento dos adolescentes e à diminuição nos incidentes de violência nas unidades (Brown; Wilson, 2020). Esses resultados demonstram que políticas de incentivo à permanência dos professores, tais como melhorias nas

condições de trabalho e acesso constante à capacitação, são fundamentais para o sucesso do Sistema Socioeducativo.

4.4 Desafios e dificuldades no Ensino no Sistema Socioeducativo

No estudo realizado por Cruz, Nogueira e Silva (2022), intitulado “O trabalho docente em centros socioeducativos de internação em Minas Gerais”, que apresenta o contexto do Sistema Socioeducativo brasileiro, regulado pelo ECA e pelo SINASE. O ECA, instituído pela Lei 8.069/1990, determina medidas específicas para adolescentes entre 12 e 18 anos que cometem atos infracionais, incluindo advertências e internação. O SINASE, regulamentado pela Lei 12.594/2012, detalha a estrutura institucional e as políticas de integração social para esses jovens, enfatizando o papel da educação como um direito garantido (Brasil, 1990; 2012).

Em Minas Gerais, o sistema conta com 44 unidades centros socioeducativos, dos quais apenas dois são para adolescentes do sexo feminino, demonstrando a predominância masculina nas medidas de privação de liberdade. A situação em questão apresenta obstáculos adicionais à educação desses jovens, que necessitam de um ambiente educacional adequado, especialmente devido às peculiaridades do ambiente socioeducativo (Brasil, 1990; 2012).

Ao analisar a literatura sobre educação em contextos de privação de liberdade, Cruz, Nogueira e Silva (2022), constataram que a maioria das pesquisas se concentra nos adolescentes como sujeitos principais, enquanto o papel dos professores e suas experiências são pouco explorados. “Os adolescentes no Sistema Socioeducativo apresentam diferenças de idade-série, dificuldades de aprendizagem e vínculos escolares frágeis” (Cruz, Nogueira; Silva, 2022, p. 4), requerendo adaptações pedagógicas específicas.

Poucos trabalhos, como os de Costa Júnior (2019) e Silva (2018), focam nas condições de trabalho dos professores e nas tensões criadas pela presença de normas rígidas de segurança nos centros socioeducativos. A pesquisa de Cruz, Nogueira e Silva (2022) visa principal aprofundar o conhecimento sobre o papel dos docentes nesses ambientes e as estratégias adotadas para lidar com esses desafios.

Para fundamentar a análise sobre o trabalho docente, Cruz, Nogueira e Silva (2022) usam as teorias de Maurice Tardif e Claude Lessard, que classificam à docência em três dimensões: atividade, posição e experiência. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 52), o trabalho docente é uma “atividade dinâmica e organizada”, moldada tanto pela identidade profissional quanto pelas demandas institucionais. Em condições de restrição de liberdade, a atividade docente requer uma adaptação constante para atender às demandas dos estudantes e seguir as normas vigentes.

Os professores enfrentam dificuldades únicas nos centros socioeducativos, como a rotatividade dos estudantes, dificultando a continuidade dos conteúdos e prejudicando o desenvolvimento educacional. As atividades ocorrem sob vigilância constante e os recursos utilizados são submetidos a rigorosas medidas de segurança, limitando o uso de recursos didáticos e limitando a flexibilidade pedagógica (Cruz; Nogueira; Silva, 2022).

As condições estruturais também interferem no ensino, pois muitos centros não têm salas de aula adequadas, obrigando os professores a ministrarem aulas em espaços improvisados e multisseriados, atendendo alunos de diferentes níveis educacionais.

A LDBEN determina que o Estado ofereça meios alternativos de acesso à educação em situações adversas (Brasil, 1996), mas a implementação dessas medidas enfrenta barreiras práticas nas unidades de privação de liberdade.

Para lidar com esses obstáculos, os educadores desenvolvem táticas adaptativas, como a utilização de atividades que estimulam o crescimento pessoal e social dos jovens, apesar das limitações impostas pelo ambiente e pela infraestrutura.

Entretanto, muitos docentes demonstram insatisfação com a falta de planos de carreira e as condições de trabalho precárias, resultando em uma alta taxa de retenção entre os profissionais (Cruz; Nogueira; Silva, 2022).

A pesquisa demonstra que, para avançar na educação em ambientes de privação de liberdade, é crucial reconhecer a atuação dos professores como agentes fundamentais no processo de ressocialização dos adolescentes. Cruz, Nogueira e Silva (2022) recomendam que novas pesquisas investiguem o impacto das relações entre professores e outros profissionais dos centros socioeducativos, assim como os

efeitos das normas de controle sobre a prática pedagógica. Essas novas abordagens podem ajudar a formular políticas mais eficazes para o contexto socioeducativo.

4.5 Lacunas e possibilidades de melhoria na Formação Continuada de professores

A formação contínua dos professores apresenta diversas limitações que prejudicam a qualidade e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Diversos estudos mostram que muitos programas são genéricos, não atendendo às especificidades do contexto socioeducativo. Marcolan e Maldaner (2015) salientam que, em áreas isoladas, a formação continuada é limitada devido à falta de suporte e à dificuldade de articular as formações teóricas com as demandas práticas.

Outro problema é a falta de capacitações voltadas para as especificidades do ensino em ambientes socioeducativos, que requerem habilidades como mediação de conflitos e manejo de situações de vulnerabilidade. Blaszko e Ujiie (2019), apontam que a falta de conhecimento específico e a abordagem genérica das formações comprometem a prática pedagógica dos professores.

Além disso, a articulação entre teoria e prática permanece um obstáculo significativo. De acordo com Graff (2018), há uma incompatibilidade entre as necessidades reais dos professores e os conteúdos programáticos oferecidos, o que resulta em formações pouco eficazes para a realidade escolar.

As dificuldades também estão relacionadas à ausência de incentivos financeiros e estruturais que motivem a participação dos professores em programas de formação continuada. Magalhães (2019), argumenta que a fragmentação das políticas educacionais amplia as desigualdades no acesso a programas de formação, sobretudo em regiões periféricas e rurais.

Além disso, é notório que a infraestrutura das escolas, especialmente em áreas rurais ou socioeconomicamente vulneráveis, não oferece as condições adequadas para a realização de programas de capacitação *in loco*. A falta de recursos tecnológicos, tais como acesso à internet e equipamentos atualizados, limita a participação dos professores em atividades de formação continuada, especialmente

aquelas que requerem ferramentas digitais. Segundo Marcolan e Maldaner (2015), a ausência de uma estrutura minimamente adequada é um obstáculo insuperável para muitos professores, que acabam por abandonar os programas devido às barreiras logísticas e tecnológicas.

É crucial propor soluções adequadas às demandas do contexto socioeducativo. Silva e Almeida (2020), sugerem a inclusão de capacitações para práticas restaurativas e mediação de conflitos, bem como o reforço das competências socioemocionais dos professores. No que tange as competências socioemocionais, elas não são apenas complementares, elas são fundamentais para que o professor lide com os desafios do ambiente escolar, afirmam os autores.

As políticas públicas devem dar prioridade às formações adequadas às especificidades de cada região e instituição, garantindo a presença de programas em serviço e o desenvolvimento de cursos permanentes que integrem teoria e prática de forma mais consistente. Lopes e Guedes (2021), destacam que a integração entre as necessidades locais e os conteúdos programáticos é um dos principais elementos de uma formação efetiva e duradoura.

Incentivos financeiros e certificações também devem ser considerados, valorizando a participação dos docentes em programas de formação continuada e criando condições mais favoráveis para seu envolvimento. Amaral (2012), enfatiza que programas que reconhecem o esforço do docente através de certificados valorizados no mercado educacional têm maior taxa de adesão e impacto.

Além disso, é necessário criar políticas que incentivem a criação de centros regionais de formação continuada, com o suporte tecnológico adequado e uma equipe especializada. Segundo Silva e Almeida (2020), a descentralização dos centros de formação pode reduzir significativamente as desigualdades no acesso a programas de qualidade.

A adoção de metodologias ativas e participativas no âmbito da formação continuada é indispensável para a melhoria da atuação docente. Lopes e Guedes (2021), destacam a eficácia de metodologias, como a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida, no engajamento e desenvolvimento dos alunos, especialmente em ambientes vulneráveis.

Na Sala de Aula Invertida tem-se uma mudança na forma tradicional de ensinar. O conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades, realizadas em sala de aula. Com isso, o estudante abandona aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado (Lima Júnior, 2021, p. 4).

A capacitação para o uso de tecnologias educacionais também é indispensável. Ferramentas digitais podem enriquecer as práticas pedagógicas e aumentar as oportunidades de interação e aprendizado em diferentes contextos. É importante investir na capacitação para o uso de plataformas online e na integração de soluções tecnológicas que facilitem a aplicação de metodologias inovadoras.

As práticas de aprendizagem colaborativa, design *thinking* e gamificação podem ser incluídas nas formações para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos professores, fortalecendo suas capacidades para atuar em contextos variados e desafiadores. Martins (2020), aponta que o uso de inteligência artificial na educação pode personalizar o ensino e trazer benefícios adicionais ao processo formativo.

Outra medida relevante é a introdução de práticas de ensino intercultural, especialmente em ambientes onde a diversidade étnico-cultural é particularmente relevante. Essa abordagem pode aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem ao promover uma maior inclusão e compreensão das diferenças culturais presentes no ambiente escolar. Por exemplo, oficinas temáticas que abordem as culturas locais podem ser uma maneira eficaz de envolver os alunos e professores na valorização da diversidade (Martins, 2020).

Estudos internacionais mostram que a personalização das formações e o acompanhamento constante dos professores têm um impacto positivo na prática pedagógica. Em países como o Canadá, os programas incluem mentorias e formações adaptadas às necessidades individuais dos docentes (Lopes; Guedes, 2021).

No Brasil, iniciativas semelhantes poderiam ser adaptadas, promovendo uma maior adequação à realidade socioeducativa e às demandas regionais (Lopes; Guedes, 2021). Além disso, é essencial que as políticas públicas se inspirem em experiências como a da Finlândia, onde os professores participam de programas de formação continuada altamente personalizados e baseados em pesquisa. A sugestão de

inspirações em experiências internacionais, como a da Finlândia, se deve ao fato de que alguns países desenvolveram políticas educacionais avançadas que valorizam a formação docente contínua e personalizada, promovendo melhorias significativas na qualidade do ensino. No contexto brasileiro, especialmente no Sistema Socioeducativo, há desafios específicos, como a rotatividade docente, a falta de capacitação específica para esse ambiente e a necessidade de metodologias pedagógicas mais inclusivas e restaurativas. Buscar referências em países que investem fortemente na formação dos professores pode oferecer parâmetros para aprimorar políticas públicas, adaptando-as à realidade brasileira (Lopes; Guedes, 2021).

A formação contínua dos professores que atuam no Sistema Socioeducativo requer ações articuladas e coerentes. Com base nas sugestões apresentadas, espera-se contribuir para a construção de uma formação mais eficaz e alinhada às demandas do contexto escolar. Sem uma mudança estrutural na forma como concebemos e implementamos a formação continuada, permaneceremos com as mesmas lacunas que afetam a qualidade da educação brasileira, conclui Lopes e Guedes (2021).

As lacunas que afetam a educação brasileira, especialmente no contexto do Sistema Socioeducativo, são múltiplas e estruturais, impactando tanto a formação docente quanto a qualidade do ensino oferecido aos adolescentes em privação de liberdade. Entre os principais desafios, destacam-se a deficiência na formação inicial e continuada dos professores, a falta de políticas públicas articuladas e coerentes, a desvalorização do magistério, a infraestrutura inadequada das unidades escolares, além da descontinuidade das políticas educacionais devido à instabilidade administrativa e governamental.

A formação inicial dos professores, em muitos casos, não contempla conteúdos e metodologias voltados para o ensino em contextos de vulnerabilidade social, muito menos para a realidade específica do Sistema Socioeducativo. Como consequência, os docentes ingressam nesses espaços sem preparo adequado para lidar com questões como mediação de conflitos, práticas restaurativas, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem e ressocialização dos alunos. Além disso, a formação continuada, quando existente, nem sempre está alinhada às necessidades reais dos

professores e ocorre de forma fragmentada, sem garantir a aplicabilidade das metodologias no cotidiano escolar.

Outra lacuna relevante é a falta de reconhecimento e valorização dos professores, evidenciada por salários defasados, instabilidade nos vínculos empregatícios e pouca autonomia pedagógica, o que contribui para a alta rotatividade dos profissionais, prejudicando a continuidade dos processos educacionais. No Sistema Socioeducativo, essa descontinuidade docente compromete a construção de vínculos pedagógicos e socioemocionais essenciais para o aprendizado e para a ressocialização dos adolescentes.

A infraestrutura precária das escolas, tanto no ensino regular quanto nas unidades socioeducativas, também constitui um obstáculo significativo. Muitas instituições carecem de materiais didáticos adequados, espaços físicos apropriados e suporte tecnológico, o que limita as possibilidades pedagógicas e a oferta de um ensino mais dinâmico e contextualizado.

Além disso, há um problema crônico na formulação e implementação de políticas educacionais, que frequentemente são interrompidas ou reformuladas sem continuidade entre diferentes gestões governamentais. Isso impede a construção de estratégias de longo prazo que garantam um sistema educacional estruturado, coerente e eficaz.

Portanto, as lacunas da educação brasileira são multidimensionais e interdependentes, exigindo mudanças estruturais na forma como a formação docente é concebida e implementada, bem como na valorização do professor e na garantia de um ensino inclusivo, que atenda às especificidades do público do Sistema Socioeducativo.

5 ESCOLA JUVENTUDE MINEIRA: LÓCUS DA PESQUISA EMPÍRICA

A Escola Juventude Mineira está inserida no interior de 5 (cinco) unidades socioeducativas, portanto os espaços escolares são cedidos pela Secretaria de Justiça e Segurança Pública do Estado de Minas Gerais (SEJUSP).

A sede encontra-se localizada no município de Belo Horizonte – MG. Consiste em um espaço escolar composto por 8 (oito) salas de aula necessitando de reforma, mobiliários precários para alunos e professores, necessitando substituição; possui laboratório de informática, quadra poliesportiva sem cobertura, necessitando revitalização; biblioteca, sala de professores conjugada com sala de supervisão, sala de direção e secretaria. Os banheiros são compartilhados com os demais servidores da unidade socioeducativa.

O Anexo I – Trata-se de um espaço escolar composto por 3 (três) salas de aula necessitando de pintura, mobiliários para alunos e professores em estado ruim, necessitando substituição; possui laboratório de informática, quadra poliesportiva descoberta necessitando revitalização; biblioteca, sala de professores conjugada com sala de supervisão e laboratório de informática. Os banheiros são compartilhados com os demais servidores da unidade socioeducativa.

O Anexo II - Consiste em um espaço escolar composto por 5 (cinco) salas de aula com pintura nova, mobiliários para alunos e professores em estado ruim, necessitando substituição; possui laboratório de informática, conjugado com biblioteca, quadra poliesportiva coberta; sala de professores conjugada com sala de supervisão, banheiro e copa.

O Anexo III – Trata-se de um espaço escolar composto por 3 (três) salas de aula necessitando de pintura, mobiliários para alunos e professores em estado precário, necessitando substituição; biblioteca, sala de professores, sala de supervisão, almoxarifado, quadra poliesportiva coberta. Os banheiros são compartilhados com os demais servidores da unidade socioeducativa.

O Anexo IV – O espaço escolar é composto por 7 (sete) salas de aula necessitando de pintura, mobiliários para alunos e professores em estado precário, necessitando substituição; biblioteca, sala de professores, sala de supervisão, banheiros para alunos e professores, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta.

5.1 Histórico da escola

A Escola Juventude Mineira, localizada nos Centros Socioeducativos de Internação, surgiu da ação conjunta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Secretaria de Estado de Defesa Social, para prestação de atendimento aos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de internação e internação provisória, em Belo Horizonte/MG.

A Escola foi criada a partir do desmembramento da Escola Estadual Estevão Pinto da Unidade Prisional, ocorrido em 23 de dezembro de 2004, com a finalidade de atender os(as) estudantes (as) adolescentes, em cumprimento de medidas socioeducativas e acautelados. Assim, desde 2004 a Secretaria de Estado de Defesa Social mantém convênio com a Secretaria de Estado de Educação, tendo por objeto a cooperação mútua entre as duas secretarias, com a finalidade de propiciar a educação básica e comum para os adolescentes privados de liberdade.

O convênio firmado possibilitou a criação da Escola Juventude Mineira, que atendia 7 (sete) unidades socioeducativas, hoje atendendo 5 (cinco) unidades, entre

internação e internação provisória em Belo Horizonte, em cumprimento ao ECA e o SINASE.

A escola recebeu este nome, Escola Juventude Mineira, por ser uma escola que acredita em uma educação que favoreça condições a esses adolescentes, de reconstruírem sua própria trajetória de vida, sendo responsáveis pelos seus atos e sendo atores protagonistas de uma nova etapa de vida. A educação tem sido um grande desafio que se apresenta à comunidade socioeducativa. A realidade escolar dos adolescentes em cumprimento de medida se apresenta por meio do rompimento precoce com o cotidiano escolar o que traz como consequência um baixo nível de conhecimento dos conteúdos formais apresentados no plano curricular e um difícil retorno à escola.

De acordo com o PPP e Regimento da escola, o processo educativo é voltado para a construção de identidades, requer atividades que desenvolvam atitudes e habilidades que favoreçam sua realização pessoal, dentro das quais 7 (sete) valem destacar: confiança – sentir-se capaz de pensar antes de agir em qualquer situação que se depare; responsabilidade – assumir o que deve ser feito, querendo fazê-lo bem feito; motivação – querer fazer; perseverança – chegar ao fim em toda ação iniciada; esforço – disposição para superar dificuldades, enfrentar e superar desafios. Faz-se necessário, considerar que algumas características são próprias da adolescência: as intensas alterações físicas e fisiológicas porque passam; a rebeldia; o espírito transgressor; o imediatismo; a vivência em grupo; o conflito. Este período marca, portanto, o processo de individualidade e de construção da identidade.

Traz o desafio de despertar nesses adolescentes o desejo de saber, de conhecer para além da prática infracional, construir projetos e se lançar para um futuro próspero. Essas e outras questões surgem diante do desafio de buscar alternativas para a inserção do adolescente no sistema educacional.

Assim sendo, busca-se uma ação pedagógica que perceba o estudante (adolescente), enquanto autor de atos infracionais na privação de liberdade, e considere os fatores que influenciam a percepção da realidade, seus valores, sentimentos, modos de agir e de situar-se no mundo como agente ou sujeito de seu

próprio crescimento. Pensando nisso, a relação entre Professor e aluno deve ser de extrema parceria e troca de experiências.

Por fim, a Escola Juventude Mineira tem como finalidade reintegrar esses jovens na sociedade como cidadãos críticos, participativos, autônomos, conscientes dos valores humanos, éticos, sociais e estéticos. A criação de uma instituição escolar para atender aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação e acautelamento surgiu da necessidade de promover um atendimento centralizado para melhor administrar e coordenar as ações integradas, facilitar a tomada de decisões na esfera educacional e oferecer ao adolescente a oportunidade de encontrar nas Unidades de Ensino uma educação que o habilite sua reinserção na sociedade.

A Escola Juventude Mineira propõe-se a oferecer atendimento diferenciado, auxiliando aos adolescentes que, mesmo privados de liberdade, estão em convivência social, principalmente pela qualidade de atividades externas articuladas pela unidade para os adolescentes, permitindo a circulação deles nos diversos espaços sociais da cidade.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os professores que atuam na Escola Juventude Mineira, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. A análise foi conduzida com uma abordagem qualitativa, estruturada em categorias emergentes, conforme a metodologia de análise categorial-temática proposta por Bardin (2011). Essa abordagem permite explorar os dados coletados à luz do referencial teórico previamente discutido, promovendo uma análise aprofundada e fundamentada.

Os resultados são apresentados por meio de recortes das falas dos participantes da pesquisa. Para garantir o sigilo e a preservação da identidade dos entrevistados, cada participante foi identificado por um código alfanumérico, como Participante 1 (P1), participante 2 (P2), e assim por diante. Essa estratégia de anonimização visa assegurar a confidencialidade das informações compartilhadas, ao mesmo tempo

em que possibilita uma análise clara e organizada das contribuições dos docentes entrevistados.

Contudo, antes de iniciar as análises dos trechos das entrevistas, o Quadro 3 a seguir apresenta o perfil dos professores entrevistados, que atuam no Sistema Socioeducativo e contribuíram para esta pesquisa. As informações foram obtidas durante as entrevistas realizadas, incluindo dados como idade, sexo, área de atuação, nível de formação e tempo de experiência na docência. Esses dados são fundamentais para compreender o contexto profissional e acadêmico dos docentes, bem como para embasar as análises relacionadas à formação continuada e às práticas pedagógicas no Sistema Socioeducativo.

Quadro 3 - Perfil dos entrevistados

Nome (Fictício)	**Idade**	**Sexo**	**Área de Atuação**	**Nível de Formação**	**Tempo de Atuação na Área**
P1	34	Feminino	Filosofia e Projeto de Vida	Doutorado em andamento (UNIFESP)	4 anos (desde 2019)
P4	35	Masculino	Gestão Escolar e Ensino	Graduação em nível superior	15 anos (10 em gestão, 5 como professor)
P5	44	Feminino	Língua Portuguesa e Inglesa	Graduação em Letras (Universidade de Belo Horizonte)	Desde 2018 (com interrupções)
P2	Não informado	Feminino	Ciências e Biologia	Licenciaturas em Ciências Biológicas, Pedagogia, e Educação Especial	19 anos
P3	23	Feminino	Ciências e Biologia	Graduação em Ciências Biológicas (PUC)	2 anos (desde 2022)

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os dados apresentados no Quadro 3 revelam uma diversidade nos perfis dos entrevistados, tanto em relação à formação quanto ao tempo de atuação na área. Por exemplo, a entrevistada P3, com apenas 23 anos e dois anos de experiência, contrasta com a entrevista P2, que possui 19 anos de atuação no Sistema Socioeducativo e múltiplas licenciaturas. Essa variação permite observar diferentes

perspectivas sobre os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para atender às demandas específicas do sistema.

Além disso, é possível identificar áreas distintas de formação e atuação, como Filosofia, Línguas, Ciências e Biologia, o que evidencia a multiplicidade de competências presentes no corpo docente. Tal diversidade reflete a necessidade de abordagens formativas específicas, já que as demandas pedagógicas podem variar significativamente conforme a área de ensino e o perfil do professor.

Por fim, a análise do tempo de atuação e das formações acadêmicas aponta a relevância da experiência prática e da formação contínua na adaptação às complexidades do Sistema Socioeducativo. Professores com maior tempo de atuação, como P2 e P4, destacam-se por sua vivência e adaptação às especificidades do ambiente, enquanto os docentes mais recentes, como P3, mostram a importância de apoio e orientação no início de suas carreiras pelos colegas com maior experiência e reforçam a necessidade de formação específica.

6.1 Revisão crítica da formação Inicial e a falta de enfoque no socioeducativo

A formação inicial dos professores, nos cursos de graduação foi amplamente criticada pelos entrevistados devido à ausência de um currículo que prepare os docentes para o trabalho no Sistema Socioeducativo. P3 relata: “Nossa formação não tinha nenhuma preparação específica para isso. A gente acaba aprendendo no dia a dia, o que muitas vezes é insuficiente”

De acordo com Souza e Tavares (2019), a formação docente no Brasil ainda apresenta um perfil generalista, que ignora os aspectos complexos da educação em contextos vulneráveis. A formação inicial dos docentes precisa considerar os fatores emocionais e sociais que os professores enfrentarão, especialmente no Sistema Socioeducativo (Souza; Tavares, 2019).

A literatura sugere que uma formação alinhada com o contexto de socioeducação requer não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também sociológicos e psicológicos (Gatti; Barreto, 2010). Nesse sentido, Almeida e Gonçalves (2021), indicam que a formação inicial dos professores deveria contemplar disciplinas como psicologia aplicada à educação, justiça restaurativa e práticas pedagógicas

inclusivas, pois essas áreas contribuem para um entendimento mais profundo da realidade dos jovens em conflito com a lei.

6.2 Desafios na prática docente no Sistema Socioeducativo

Os professores entrevistados destacaram diversos desafios enfrentados no exercício de suas funções, sendo um dos mais recorrentes a dificuldade em lidar com adolescentes que apresentam históricos de evasão escolar e desinteresse pelo processo educativo. O Participante 1 (P1), relatou que “o maior desafio é lidar com esses meninos que já têm o histórico de evasão escolar e não possuem o hábito da cultura escolar”. Neste contexto, o Participante 2 (P2), reforça que “é essencial ver esses adolescentes como iguais, independentemente de suas infrações, mas as diferentes perspectivas entre professores e agentes de segurança podem dificultar esse trabalho”.

Como a escola tem 5 (cinco) unidades, o professor enfrenta dificuldade em seu deslocamento, pois elas são distantes umas das outras e não há ajuda financeira para arcar com esse gasto. Sem falar a questão salarial defasada e falta de plano de carreira.

A questão da segurança foi apontada por vários professores como um fator que dificulta o ensino. P5 destaca em sua fala que “tudo tem que ser muito controlado, desde o material que levamos até a forma de dar a aula, e isso muda tudo”. Segundo Souza e Tavares (2019), os desafios de segurança impõem limites à prática pedagógica no socioeducativo, restringindo tanto a criatividade quanto o uso de metodologias interativas.

As condições de trabalho também foram amplamente discutidas. O Participante 3 (P3), mencionou a precariedade de recursos pedagógicos, incluindo laboratórios inadequados e dificuldade no uso de materiais didáticos devido a restrições de segurança. Por outro lado, o Participante 4 (P4) pontuou que, embora o ambiente escolar no Sistema Socioeducativo seja mais organizado que o das escolas regulares, ainda há limitações estruturais que impactam negativamente na execução das aulas.

Outro ponto relevante foi a pressão psicológica enfrentada pelos professores, que frequentemente se sentem desamparados diante de situações de conflito ou falta de engajamento dos estudantes. O Participante 5 (P5), destacou a necessidade de suporte emocional tanto para os alunos quanto para os professores, afirmando que “a escola precisa promover não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente seguro e acolhedor”.

Os professores entrevistados relataram desafios significativos no exercício de suas funções no Sistema Socioeducativo, destacando a dificuldade em lidar com adolescentes que possuem um histórico de evasão escolar e desinteresse pelo processo educativo. Conforme apontado pelo Participante 1 (P1), a ausência da cultura escolar entre esses jovens representa um dos principais obstáculos para o ensino. Além disso, o Participante 2 (P2) enfatizou que a divergência de perspectivas entre professores e agentes de segurança pode dificultar o trabalho docente, especialmente na construção de relações pedagógicas baseadas na equidade e no respeito mútuo.

Outro desafio enfrentado refere-se à mobilidade entre as unidades da escola, uma vez que a instituição conta com cinco unidades distantes entre si, sem suporte financeiro para o deslocamento dos professores. Esse fator, somado à defasagem salarial e à ausência de um plano de carreira estruturado, compromete a permanência dos docentes no sistema, agravando a já elevada rotatividade dos profissionais.

A questão da segurança também foi amplamente discutida, sendo apontada como um fator que impõe limitações à prática pedagógica. O Participante 5 (P5) destacou que o rigoroso controle sobre os materiais utilizados em sala de aula e as restrições de segurança impactam diretamente na forma de ensinar, dificultando a aplicação de metodologias ativas e interativas. Essa percepção é corroborada por Souza e Tavares (2019), que indicam que as normas de segurança nas unidades socioeducativas reduzem a flexibilidade pedagógica e restringem a criatividade docente.

As condições estruturais precárias foram outro ponto enfatizado pelos entrevistados. O Participante 3 (P3) relatou a insuficiência de recursos pedagógicos, como

laboratórios inadequados e dificuldades no uso de materiais didáticos devido às normas restritivas do ambiente. Por outro lado, o Participante 4 (P4) reconheceu que, apesar da organização do ambiente escolar no sistema socioeducativo, as limitações estruturais ainda impactam negativamente a qualidade do ensino.

Por fim, a pressão psicológica sobre os docentes foi amplamente debatida. Os professores relataram que a atuação nesse contexto exige não apenas competências pedagógicas, mas também preparo emocional para lidar com situações de conflito e desmotivação dos estudantes. O Participante 5 (P5) enfatizou a importância de oferecer suporte emocional tanto para os alunos quanto para os professores, defendendo que a escola deve garantir não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente seguro e acolhedor.

Diante desses apontamentos, fica evidente a necessidade de revisão das restrições de segurança, melhoria na infraestrutura das unidades socioeducativas, bem como a implementação de políticas de suporte psicológico e formação específica para atuação em contextos de conflito, garantindo melhores condições de trabalho e ensino.

6.3 Formação continuada: lacunas e necessidades

A formação continuada desempenha um papel central na valorização dos servidores públicos, sobretudo no âmbito socioeducativo, ao promover o aprimoramento de competências técnicas e socioemocionais indispensáveis para enfrentar os desafios inerentes às instituições. De acordo com Chiavenato (2014), a capacitação contínua possibilita a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tornando os profissionais mais preparados e eficientes no desempenho de suas funções. Corroborando essa perspectiva, Silva (2019) enfatiza que essa prática é essencial para alinhar as competências dos servidores às exigências institucionais e sociais, contribuindo para o aumento da motivação e do engajamento profissional.

No campo socioeducativo, a formação continuada segue as diretrizes do SINASE, instituído pela Lei nº 12.594/2012, que integra proteção, responsabilização e educação voltadas a adolescentes em conflito com a lei. Essa abordagem exige servidores qualificados para a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios éticos e humanizados, conforme destacam Ferreira e

Souza (2021). Nessa perspectiva, temas como Justiça Restaurativa, Comunicação Não-Violenta e Direitos Humanos assumem um papel essencial, pois contribuem para a humanização do atendimento e garantem que as ações institucionais estejam alinhadas aos princípios legais vigentes.

A literatura também destaca os efeitos positivos da formação continuada no bem-estar dos profissionais e na melhoria da qualidade do ambiente de trabalho. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) apontam que, sob a ótica da psicologia positiva, a capacitação profissional está diretamente relacionada ao equilíbrio emocional e ao maior engajamento no exercício das funções. Rebolo (2012), por sua vez, enfatiza que programas de formação são eficazes na redução do estresse e da síndrome de burnout, fenômenos frequentes em ambientes de alta demanda emocional, como o socioeducativo. Além disso, Picado (2009) ressalta que a formação continuada favorece a construção de espaços colaborativos, aprimorando as habilidades de comunicação e a mediação de conflitos, aspectos fundamentais para a atuação qualificada dos servidores nesse contexto.

A valorização dos professores é reconhecida como um pilar essencial para a promoção de um ambiente de trabalho saudável e produtivo, especialmente em instituições públicas que desempenham um papel fundamental no atendimento às demandas sociais. Nesse contexto, a formação continuada se destaca como uma estratégia eficaz de valorização, pois contribui significativamente para o aprimoramento das competências técnicas e emocionais dos profissionais, refletindo diretamente na satisfação e na eficiência no exercício de suas funções (Martins; Meireles; Fernandes, 2025).

Além de possibilitar a ampliação dos saberes técnicos, a formação continuada desempenha um papel crucial na construção e no fortalecimento da identidade profissional. Esse aspecto se torna ainda mais relevante diante das constantes transformações tecnológicas, sociais e organizacionais que caracterizam o mundo contemporâneo, nas quais os servidores públicos, frequentemente, enfrentam desafios profissionais ou se encontram desatualizados em relação às novas exigências do seu campo de atuação (Martins; Meireles; Fernandes, 2025).

Quando integrada à rotina do professor, a formação continuada não apenas fomenta a reflexão sobre a prática profissional, mas também cria espaços de troca de experiências, promovendo o crescimento individual e coletivo da categoria (Aguiar, 2006).

A preparação dos professores para todas as etapas da Educação Básica constitui um compromisso público do Estado. No esforço de garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros, essa formação deve contribuir para a construção de uma Nação soberana, democrática, justa e inclusiva, promovendo a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Para tanto, é imprescindível que esteja alicerçada no reconhecimento e na valorização da diversidade, combatendo todas as formas de discriminação, sejam elas socioambientais, éticas, estéticas, étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas, geracionais ou socioculturais (Barbosa; Santos, 2020).

A insuficiência de uma formação específica para o trabalho no Sistema Socioeducativo emergiu como um dos principais desafios relatados pelos professores entrevistados. Nenhum dos docentes afirmou ter recebido preparação substancial antes de iniciar suas atividades, nem mesmo informações básicas sobre o funcionamento da escola dentro da unidade, a configuração dos espaços físicos ou a quantidade de alunos por turma. P5 sugeriu que "o estado deveria oferecer especializações para os professores, pois os alunos do sistema são diferentes e demandam um tratamento diferenciado". Esse depoimento reforça a ideia de que atuar nesse contexto requer conhecimentos específicos, que vão além das práticas convencionais de ensino, necessitando de um olhar atento para a ressocialização dos adolescentes.

A formação continuada, quando oferecida, mostrou-se limitada e pouco alinhada às demandas da realidade socioeducativa. Os professores destacaram que os cursos ofertados tendem a abordar temas gerais, muitas vezes desvinculados das práticas pedagógicas exigidas no ambiente. P5, por exemplo, relatou que apenas 50% do conteúdo dos cursos que participou era aplicável ao contexto socioeducativo. Já P3 mencionou que o único curso específico ofertado focava exclusivamente no funcionamento do sistema, sem contemplar aspectos educacionais. Esses depoimentos indicam que a formação continuada, além de escassa, não responde

às necessidades reais dos docentes, que enfrentam desafios diários não apenas pedagógicos, mas também emocionais e estruturais.

A falta de preparação também impacta diretamente a capacidade do professor em lidar com os alunos, muitos dos quais apresentam históricos de evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e desinteresse pelo ensino formal. P1 destacou que "o maior desafio é lidar com esses meninos que já têm o histórico de evasão escolar e não possuem o hábito da cultura escolar". Nesse sentido, Mendes e Araújo (2022) defendem que a formação continuada voltada para a socioeducação é essencial para capacitar o professor a compreender melhor o comportamento dos alunos e aprimorar suas metodologias. Um dos aspectos mais relevantes nesse contexto é o desenvolvimento de estratégias para a motivação e o engajamento dos estudantes, visto que a simples transmissão de conteúdo não se mostra eficaz sem uma abordagem pedagógica que dialogue com a realidade desses adolescentes.

Outro ponto crítico relatado pelos professores diz respeito às restrições impostas pela segurança da unidade, que impactam diretamente na dinâmica pedagógica. P5 comentou que "tudo tem que ser muito controlado, desde o material que levamos até a forma de dar a aula, e isso muda tudo". Souza e Tavares (2019) argumentam que essas limitações reduzem a criatividade dos docentes e restringem o uso de metodologias interativas, tornando a aprendizagem mais engessada. Assim, a formação continuada deveria incluir capacitação em metodologias adaptadas a contextos de segurança restrita, permitindo aos professores explorarem novas formas de ensino sem comprometer os protocolos institucionais.

O preparo emocional dos professores também foi apontado como uma lacuna significativa. A necessidade de atuar em um ambiente que exige mediação constante de conflitos e lidar com a pressão psicológica faz com que muitos docentes se sintam desamparados. P5 ressaltou que "a escola precisa promover não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente seguro e acolhedor". Freire (2019) destaca que o aprendizado contínuo empodera o professor, tornando-o mais preparado para adaptar-se às diferentes situações e desafios. Bento (2024) complementa que uma capacitação específica voltada para a dimensão socioemocional permitiria o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem a ressocialização, criando vínculos mais significativos com os alunos.

A pesquisa de Martins, Meireles e Fernandes (2025) reforça a necessidade de uma formação continuada estruturada, destacando que a valorização dos profissionais impacta diretamente na qualidade do ensino socioeducativo e na satisfação dos servidores. O estudo evidencia que a capacitação contínua melhora o ambiente de trabalho e fortalece práticas pedagógicas humanizadas, o que é essencial para lidar com as complexidades desse contexto. Além disso, enfatiza-se a importância de programas formativos que abordem temas como direitos humanos, mediação de conflitos e segurança socioeducativa.

A necessidade de um currículo formativo mais robusto foi unanimemente reconhecida pelos entrevistados. P3 sugeriu que capacitações em gestão de conflitos, pedagogia inclusiva e desenvolvimento de habilidades socioemocionais deveriam ser priorizadas nas políticas de formação continuada. Além disso, os docentes ressaltaram a importância de promover trocas de experiências entre profissionais, possibilitando a construção de redes de apoio e aprendizado coletivo. Também seria benéfico implementar formadores especialistas no sistema socioeducativo, que possam trazer referências mais próximas à realidade vivida pelos docentes e ajudar na adaptação das práticas.

Para além da capacitação formal, iniciativas de mentoria entre professores experientes e ingressantes poderiam fortalecer a aprendizagem e a permanência dos docentes no sistema. Segundo Arruda e Figueiredo (2018), a escolarização no sistema socioeducativo deve ser vista como parte fundamental do processo de ressocialização, exigindo que os professores estejam preparados para trabalhar com metodologias interdisciplinares e práticas reflexivas. Dessa forma, a formação continuada eficaz para o Sistema Socioeducativo deve, portanto, ir além dos aspectos técnicos da educação formal e contemplar as especificidades emocionais, estruturais e pedagógicas do ensino para adolescentes em privação de liberdade.

Conforme citam os autores Barbosa e Santos (2020), a temática da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas prisional e socioeducativo ainda recebe pouca atenção nos cursos de licenciatura. A educação nesses contextos é, em grande medida, desconhecida para a maioria dos professores em formação. A ausência de discussões aprofundadas na formação docente acerca dos sujeitos em privação de liberdade e da instituição prisional brasileira leva à especulação sobre possíveis

reações negativas e preconceituosas. Além disso, essa lacuna formativa resulta na escassez de conteúdos sistematizados e na falta de divulgação de práticas educacionais exitosas nesses espaços, o que pode contribuir para o desinteresse de futuros profissionais em atuar nesse contexto.

Dessa forma, a importância da formação política dos professores que atuam em contextos de privação ou restrição de liberdade, bem como no sistema socioeducativo, não se consolida de maneira efetiva (Barbosa; Santos, 2020).

Embora a instrução e a profissionalização sejam aspectos fundamentais, esses processos não estão, necessariamente, comprometidos com a formação integral dos sujeitos. A formação docente precisa considerar as possibilidades de reflexão sobre as trajetórias de vida dos indivíduos em privação de liberdade, interligando suas experiências ao contexto prisional e socioeducativo, além de fomentar uma visão propositiva de futuro, incentivando estratégias autônomas de reinserção social em seus ambientes de origem (Barbosa; Santos, 2020).

6.4 Estratégias pedagógicas e formação curricular

Dada a complexidade do trabalho no Sistema Socioeducativo, os professores utilizam estratégias adaptativas para promover a aprendizagem. P1 relatou que procura adaptar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à realidade dos alunos, buscando aproximações com o cotidiano deles. De forma semelhante, P2 afirmou que suas aulas são planejadas diariamente, com frequentes adaptações para atender às necessidades específicas dos estudantes.

P4 enfatizou a necessidade de adaptar o currículo: “Cada aula precisa ser ajustada conforme o que eles estão prontos para ouvir. Muitas vezes, uma aula que é teórica precisa ser prática ou até mesmo uma conversa”. A literatura de Perrenoud (2000), descreve essa habilidade como uma competência essencial para o ensino inclusivo, onde o professor transforma o currículo para torná-lo relevante. Nesse sentido, estudos como os de Silva e Carvalho (2017), sugerem que as “práticas adaptativas” são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação cidadã e inclusiva.

Outro ponto destacado foi a importância de atividades que promovam o interesse dos adolescentes, muitas vezes inseridos em contextos de exclusão social. P5

mencionou que busca temas atuais e práticos para engajar os alunos, como o uso da língua inglesa em redes sociais, para que eles vejam utilidade no que está sendo ensinado.

P4 relatou o uso de metodologias ativas, como dinâmicas de grupo e projetos interdisciplinares, para fomentar o engajamento dos estudantes e construir uma relação mais significativa entre teoria e prática. No entanto, P3 destacou que a falta de infraestrutura adequada, como laboratórios funcionais, limita a realização de atividades práticas essenciais para disciplinas como ciências.

As limitações físicas e de infraestrutura foram amplamente citadas. P3, por exemplo, ressaltou: “As salas são pequenas, a biblioteca é mínima e não temos espaço para atividades mais dinâmicas”. De acordo com Costa e Silva (2015), a infraestrutura escolar exerce uma influência direta na qualidade do ensino e no desenvolvimento da autonomia dos alunos. A escassez de recursos afeta diretamente o ensino e o envolvimento dos alunos, o que é agravado em contextos vulneráveis.

O distanciamento entre a teoria apresentada na formação inicial e a prática real foi um tema recorrente. Como expresso por P5: “Aqui dentro, muita coisa não é como na teoria. O que vemos nas faculdades precisa ser adaptado para a realidade que a gente encontra”.

Segundo Guimarães (2018), a formação teórica é insuficiente para lidar com a complexidade do Sistema Socioeducativo sem práticas específicas. Ferreira (2009), ressalta que a prática educativa no socioeducativo é marcada pela imprevisibilidade e que o treinamento em contextos práticos é indispensável.

Outro ponto unânime levantado na entrevista, foi a necessidade de acompanhamento psicológico. P5 sugere: “Esses meninos precisam de acompanhamento semanal, porque o que eles trazem de fora muitas vezes atrapalha a aprendizagem”. Weiss e Souza (2019), defendem que o acompanhamento psicossocial cria uma rede de apoio, auxiliando o professor a lidar com as demandas emocionais dos adolescentes e facilitando o processo educativo.

6.5 Vínculo Escola-Adolescente

A criação de vínculos significativos entre professores e alunos foi identificada como um dos aspectos mais positivos do trabalho no Sistema Socioeducativo. P2 afirmou que, devido ao número reduzido de alunos por turma, é possível estabelecer relações de maior proximidade, permitindo que o professor atue também como um ouvinte para questões pessoais dos adolescentes. Essa proximidade é considerada essencial para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, conforme apontado por P3: “Quando eles percebem que podem aprender algo, mesmo básico, isso eleva a autoestima deles”.

P5 destacou que a integração do professor com a equipe psicossocial poderia potencializar ainda mais esse vínculo, criando um ambiente mais colaborativo e centrado no bem-estar dos alunos. Além disso, P4 ressaltou que projetos pedagógicos voltados à ressocialização, como oficinas de habilidades práticas e treinamentos profissionais, contribuem para o fortalecimento desse laço.

P2 relata que o vínculo de confiança é essencial para o trabalho no socioeducativo: “Eles precisam que a gente escute mais do que ensine. Contam sobre as dificuldades familiares, e isso cria uma relação muito próxima”. Freire (2019), discute a importância do diálogo e da empatia na construção de um ambiente educacional inclusivo e seguro. Melo e Reis (2021) reforçam essa ideia, descrevendo o professor como um “mediador de transformações” para os jovens, que veem na escola um espaço de acolhimento e apoio.

6.6 Perspectivas de mudanças que poderão gerar melhorias

Os professores no decorrer da entrevista sugeriram diversas ações que poderiam melhorar a formação continuada e as condições de trabalho no Sistema Socioeducativo. Entre elas, destacam-se:

- Oferta de cursos de especialização voltados especificamente para o contexto socioeducativo, abordando aspectos pedagógicos e psicológicos;
- Investimentos em infraestrutura, incluindo laboratórios equipados e espaços mais adequados para a aprendizagem;

- Ampliação de oportunidades para trocas de experiências entre professores de diferentes unidades socioeducativas;
- Maior integração entre as equipes pedagógicas e de segurança, visando a um ambiente de trabalho mais colaborativo;
- Criação de programas de mentorias para professores iniciantes, permitindo uma transição mais suave para o ambiente do Sistema Socioeducativo;
- Promoção de estratégias de suporte emocional para os professores, incluindo capacitações em habilidades socioemocionais e acessos a serviços de saúde mental;
- Melhoria salarial, plano de carreira e concurso público para o socioeducativo.

Os resultados corroboram a literatura sobre os desafios enfrentados por professores em contextos de vulnerabilidade social. Segundo Imbernón (2009), a formação docente deve ser um processo dinâmico e contextualizado, adaptado às realidades específicas dos profissionais. No entanto, os dados revelam que a formação continuada oferecida atualmente não atende plenamente a essas demandas, gerando uma lacuna entre as necessidades dos professores e os recursos disponibilizados.

Ademais, a importância do vínculo entre professores e alunos, amplamente destacada nas entrevistas, está alinhada à ideia de que a escola deve ser um espaço de acolhimento e inclusão, contribuindo para a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei (Brasil, 2012).

Os professores entrevistados ressaltam que a educação pode mudar a vida dos jovens no sistema. P2 diz: “Alguns meninos saem daqui e conseguem entrar no mercado de trabalho. É gratificante encontrar ex-alunos e ver que estão bem”. Segundo Arroyo (2013), a educação socioeducativa possui um papel transformador, proporcionando aos jovens uma nova visão de vida e perspectiva de inclusão social.

Ademais, o fortalecimento das políticas de formação continuada, associado a investimentos em infraestrutura e ao suporte psicossocial, pode transformar a

experiência educacional dos adolescentes no Sistema Socioeducativo, além de promover um ambiente mais satisfatório para os professores.

A análise dos resultados evidencia a necessidade de reestruturação das políticas de formação continuada para professores no Sistema Socioeducativo, garantindo-lhes suporte pedagógico e emocional adequado. A implementação das melhorias sugeridas pelos docentes pode contribuir significativamente para a qualidade da educação nesse contexto tão específico e desafiador.

Além disso, sugere-se que futuras pesquisas explorem a interação entre as diferentes esferas de atuação no Sistema Socioeducativo, ampliando o entendimento sobre como a direção e supervisão podem colaborar de maneira mais efetiva para a ressocialização e aprendizado dos adolescentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender como se forma professores para atuar no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais, com ênfase na Escola Estadual Juventude Brasileira. O objetivo do estudo foi investigar as lacunas e as possibilidades de melhorias nessa formação, tendo em vista as peculiaridades do ambiente socioeducativo e as demandas impostas aos docentes que nele atuam.

De acordo com o objetivo geral, a pesquisa revelou que a formação de professores nesse contexto apresenta limitações significativas em termos de adequação à realidade dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Essas lacunas têm um impacto direto na qualidade do trabalho pedagógico e na capacidade dos professores de promover uma educação inclusiva e transformadora. Além disso, os

objetivos específicos permitiram compreender aspectos cruciais que envolvem essa problemática.

Em primeiro lugar, ao descrever o processo de seleção e designação de professores, identificou-se que este segue diretrizes normativas, mas enfrenta dificuldades devido à escassez de candidatos com formação específica e habilidades adequadas para atuar em ambientes marcados por vulnerabilidade social. A falta de um treinamento inicial de qualidade e de programas de mentoria, impedem uma adaptação mais eficiente dos profissionais ao contexto socioeducativo, o que resulta em uma maior rotatividade e descontinuidade no trabalho pedagógico. A rotatividade afeta diretamente o estabelecimento de relações pedagógicas consistentes e prejudica a continuidade dos projetos educativos.

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores, verificou-se que a sobrecarga de trabalho, a questão salarial defasada, ausência de plano de carreira e concurso público, a falta de estrutura das unidades e a ausência de formação específica são os principais obstáculos. Esses elementos impedem tanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras quanto a criação de um ambiente educativo favorável à reinserção social dos adolescentes. Além disso, os professores revelaram dificuldades para estabelecer conexões significativas com os jovens devido à falta de preparo para lidar com suas trajetórias de exclusão e vulnerabilidade. Muitos professores também enfrentam dificuldades emocionais e falta de apoio institucional adequado para lidar com os desafios diários dessa população em situação de grande complexidade.

A formação contínua oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais se mostra insuficiente e inadequada para atender às especificidades do trabalho no Sistema Socioeducativo. Embora existam iniciativas pontuais, elas não estão de acordo com as necessidades reais dos professores, nem oferecem ferramentas práticas para enfrentar os desafios do dia a dia. Esse descompasso reforça a necessidade de revisão das políticas públicas e de um maior diálogo entre os gestores e os professores envolvidos neste contexto. Também foi identificado que os programas existentes carecem de uma continuidade e de uma abordagem mais personalizada, que leve em conta os contextos específicos das unidades socioeducativas e as experiências dos profissionais que atuam nesses espaços.

Finalmente, ao responder à questão de pesquisa: “na perspectiva dos professores e gestores da Escola Juventude Mineira, quais as lacunas e possibilidades de melhorias para a formação dos professores, que atuam nesse espaço?", conclui-se que as principais deficiências estão na falta de um processo formativo inicial e contínuo que contemple as especificidades do Sistema Socioeducativo e na falta de estrutura das unidades. A falta de integração entre as políticas públicas educacionais e socioeducativas também contribui para a desarticulação das ações de formação. A melhoria requer, por outro lado, a implementação de uma formação contínua mais consistente, programas de mentoria e apoio emocional para os professores, além de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos. Além disso, o estabelecimento de parcerias com universidades e organizações especializadas pode contribuir para a elaboração de programas de capacitação mais completos e eficientes. Há a necessidade de se firmar um plano de carreira específico, concurso público e valorização salarial.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para a reflexão crítica sobre a formação de professores no Sistema Socioeducativo, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para a elaboração de políticas públicas que favoreçam a educação como instrumento de inclusão social e reconfiguração de trajetórias. Os resultados apresentados aqui podem incentivar novas pesquisas e ações voltadas para a melhoria da educação neste contexto tão particular e desafiador. Os resultados demonstram a relevância de aumentar os espaços de diálogo e escuta dos professores, incentivando a criação de soluções coletivas que atendam às necessidades dos profissionais e aos direitos dos adolescentes atendidos.

Desse modo, sugere-se que futuras pesquisas tratem dos seguintes aspectos:

- **Ampliação dos participantes da pesquisa:** investigar um número maior de professores, abrangendo diferentes unidades socioeducativas, a fim de obter uma visão mais representativa e generalizável da formação continuada no Sistema Socioeducativo. Estudos também poderiam considerar a inclusão de profissionais com diferentes períodos de experiência, a fim de capturar a dinâmica ao longo da carreira docente.
- **Envolvimento de outros atores:** incluir a perspectiva de gestores, supervisores pedagógicos, adolescentes e suas famílias, a fim de

compreender como a formação dos professores interage com as diversas dimensões do Sistema Socioeducativo. Uma análise mais ampla pode revelar sinergias e conflitos que não estão apenas na perspectiva dos professores.

- **Avaliação Longitudinal:** Realizar estudos longitudinais para acompanhar o impacto das formações contínuas ao longo do tempo, analisando as mudanças nas práticas pedagógicas e nos resultados educacionais. Essa pesquisa poderia investigar as mudanças nas relações entre professores e estudantes e o seu impacto na reinserção social dos adolescentes.
- **Análise de Políticas Públicas:** analisar como as políticas de formação continuada são implementadas e avaliadas, identificando as lacunas e propondo melhorias. Estudos mais específicos sobre o impacto de diferentes modelos de gestão, como a cogestão ou a parceria com organizações não governamentais, também seriam úteis.
- **Estudo Comparativo:** Comparar as práticas de formação de professores em diferentes estados brasileiros ou até mesmo em outros países, identificando boas práticas que possam ser adaptadas ao contexto local. Uma análise comparativa pode analisar os efeitos das diferenças culturais, estruturais e legislativas.
- **Uso de Tecnologias na Formação:** investigar como os recursos tecnológicos podem ser usados na formação continuada, especialmente em ambientes desafiadores, como o Sistema Socioeducativo. Estudos poderiam avaliar a eficiência de plataformas de ensino a distância e recursos multimídia na formação de professores.

- **Saúde Mental dos Professores:** investigar as condições de trabalho e os efeitos emocionais da atuação no Sistema Socioeducativo, propondo intervenções que promovam o bem-estar dos docentes. Pesquisas poderiam investigar a relação entre as condições de trabalho e o desempenho pedagógico, além de sugerir políticas de apoio psicossocial.

- **Formação continuada dos professores:** influencia as trajetórias educacionais e sociais dos adolescentes atendidos pelo Sistema Socioeducativo. Isso incluiria uma análise do impacto na sua reinserção social, desempenho acadêmico e desenvolvimento emocional.

- **Redesenho Curricular para Formação Inicial e Continuada**: avaliar como os cursos de graduação e formação continuada podem ser reformulados para atender às especificidades do Sistema Socioeducativo, com ênfase nas práticas restaurativas e educação inclusiva.

- **Interseccionalidade na Formação Docente:** investigar como fatores como gênero, raça e classe social interferem na experiência dos professores no Sistema Socioeducativo, estimulando um olhar mais crítico e inclusivo sobre a educação.

Ao direcionar novos estudos para essas áreas, espera-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada e abrangente das práticas formativas no contexto socioeducativo, melhorando o sistema e aumentando as possibilidades de uma educação inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria. **Formação e prática no socioeducativo:** desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2006

ALMEIDA, Luciana Tavares; GONÇALVES, Maria Clara. Formação docente para o sistema socioeducativo: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 101-123, 2021.

AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Edenia-Maria-Amaral/publication/265694497_Avaliando_Contribuicoes_para_a_Formacao_Docente/links/541968020cf203f155ade5c3/Avaliando-Contribuicoes-para-a-Formacao-Docente.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbvhhgBb/?lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2024.

ARRAZ, Fernando Miranda. **" No início tive uma sensação de medo":** o exercício da docência em um ambiente socioeducativo–trajetórias de vida-formação-docência. 2022. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/49759/1/000-%20MEST%20-%20Vers%C3%A3o%20final%20-%2009-01-2023.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação no sistema socioeducativo: caminhos e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 85-95, 2013.

ARRUDA, Jalusa Silva; FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Breves considerações sobre medida socioeducativa e formação de professores. **Revista ComCiência, uma Revista multidisciplinar**, v. 3, n. 3, p. 68-76, 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/17295. Acesso em: 31 jan. 2025.

ASSIS, Simone Gonçalves. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta:** a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/livro/tracando-caminhos-em-uma-sociedade-violenta-vida-de-jovens-infratores-e-de-seus-irmaos-nao. Acesso em: 18 nov. 2024.

BARBOSA, Kátia Maria de Aguiar; SANTOS, Selma dos. Discutindo a formação de professores da educação de jovens e adultos (EJA) para os sistemas prisional e socioeducativo. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 3, n. 4, p. 84-96, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/7782. Acesso em: 31 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Esaú Maranhão Sousa. Educação além das grades: o papel transformador da EJA na ressocialização de detentos no sistema prisional brasileiro. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 29, n. 1, p. 408-421, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5098. Acesso em: 12 nov. 2024.

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. **Formação de professores para o ensino de ciências:** lacunas e necessidades. In: Natal: XII ENPEC, 2019. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R2127-1.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr.

2001.Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conheca_20_metas.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Secretaria de Direitos Humanos (SDH)**. Levantamento Anual SINASE 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BROWN, Alexander; WILSON, Charlotte. Teacher Retention in Youth Rehabilitation Centers: Impact on Adolescent Behavior. **British Journal of Juvenile Justice Education**, v. 35, n. 3, p. 45-58, 2020.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 403-410, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/?lang=pt. Acesso em: 15 nov. 2024.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 37-55, 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/. Acesso em: 05 nov. 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2014.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Egressos de um Curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 161-181, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4ZGD7MQpYWjwRWJjjCDxRTJ/?format=html&lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2024.

COSTA JÚNIOR, Antônio David. **O trabalho docente com adolescentes privados de liberdade:** sentidos de professores. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2019/david-junior-03-03-20.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

COSTA, Ana Lúcia; SILVA, Maria Aparecida Rodrigues. Infraestrutura e educação no sistema socioeducativo: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 55-72, 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **As bases éticas da ação socioeducativa:** Referenciais Normativos e Princípios Norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CRUZ, Bruna Ferreira Augusto; NOGUEIRA, Vera Lúcia; SILVA, Maria Cristina. **O trabalho docente em centros socioeducativos de internação em Minas Gerais.** *In:* Anais do 8º Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente, III Simpósio Educação, Formação e Trabalho, UEMG, Belo Horizonte, p. 1-13, 2022. Disponível em: https://mestrados.uemg.br/images/PPGedu/anais/o_trabalho_docente_em_centros_socioeducativos_de_interna%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

CUNHA, Maria Luísa; MARTINS, João Pedro. Desafios e Perspectivas na Integração de Professores ao Sistema Socioeducativo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 26, n. 2, p. 100-112, 2021.

DIAS, Marília Sousa Andrade. **Para estes meninos e meninas, qual docência? (escolas de sistemas socioeducativos–Brasil e Colômbia).** 2019.288f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31934/1/UFMG_TESE_FINAL_MAR_LIA_SOUSA.PDF. Acesso em: 05 abr. 2024.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte:** identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em:

https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470385&tipoMidia=0. Acesso em: 05 nov. 2024.

FERREIRA, José Maria; SOUZA, Tânia Fernanda. A interdisciplinaridade no Sistema Socioeducativo: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 2, p. 89-110, 2021.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **O professor inserido em instituições de atendimento socioeducativo a adolescentes em conflito com a lei:** a mobilização dos saberes docentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7306. Acesso em: 15 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. A cidadania da infância e da adolescência: da situação irregular à proteção integral. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M. Acesso em: 02 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOULART, Bruna Natiele Kemerich. **O ensino de física no ensino remoto emergencial: possibilidades e desafios.** 2023. 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28861/DIS_PPGEMEF_2023_GOULART_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jan. 2025.

GRAFF, Anselmo Ernesto. **As metas educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente.** 408f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: http://dspace.unilasalle.edu.br/handle/11690/817. Acesso em: 15 out. 2024.

GUIMARÃES, Fernando. Educação e transformação: práticas e políticas de formação docente no sistema socioeducativo. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 3, p. 993-1007, 2018.

IMBERNÓN, Franscisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo, Editora Cortez, 2009.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2023.** Brasília: INEP/MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

JOHNSON, Rebecca; SMITH, Thomas. Training Teachers for Juvenile Justice: International Perspectives. **Youth Justice Education Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 200-220, 2021.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino,** p. 1-15, 2011. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão *et al*. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIMA, Rafael Augusto; COSTA, Thiago Vinícius. O Perfil Ideal de Educadores no Sistema Socioeducativo: Uma Análise de Critérios de Seleção. **Educação & Realidade,** v. 47, n. 1, p. 89-104, 2022.

LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; GUEDES, Neide Cavalcante. A formação continuada de professores e a escola como locus de aprendizagem: continuing teacher training: school as learning locations**. Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 49, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/2819/2591. Acesso em: 01 jan. 2024.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238204320191 84. Acesso em: 18 out. 2024.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCOLAN, Simone Gobi; MALDANER, Otavio Aloisio. Espaços de formação continuada de professores em escolas pequenas e isoladas: uma lacuna a ser preenchida. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 3, p. 214-223, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Otavio-Maldaner/publication/282840273_Espacos_de_Formacao_Continuada_de_Professores_em_Escolas_Pequenas_e_Isoladas

_Uma_Lacuna_a_Ser_Preenchida/links/580f59d108aee15d4911efa8/Espacos-de-Formacao-Continuada-de-Professores-em-Escolas-Pequenas-e-Isoladas-Uma-Lacuna-a-Ser-Preenchida.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

MARTINS, Cristina. **Práticas pedagógicas remixadas:** possibilidades de estratégias docentes alinhadas a tendência emergentes da cultura digital. 229f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9203/2/tese_cristina_martinsFINAL.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRELES, Mayara Wetler Christ; MARTINS, Hanelore; FERNANDES, Lorena Estevam Martins. Formação continuada de servidores e satisfação no trabalho socioeducativo. **Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 1, p. e810-e810, 2025. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/810. Acesso em: 29 jan. 2025.

MELO, Rodrigo Andrade; REIS, Lívia Pereira Araújo. Educação e cidadania: o papel do professor no sistema socioeducativo. **Cadernos de Educação**, v. 42, p. 35-51, 2021.

MENDES, Renato Ferreira; ARAÚJO, Sandra Lima. Formação continuada e práticas inclusivas no sistema socioeducativo. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 32, n. 3, p. 215-236, 2022.

MENICUCCI, Clarissa Gonçalves; CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Entre monstros e vítimas: a coerção e a socialização no sistema socioeducativo de Minas Gerais. **Serviço Social & Sociedade**, p. 535-556, 2011.

MINAS GERAIS. Decreto Estadual nº 47.553, de 2018. Regulamenta a qualificação de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização Social e a instituição do contrato de gestão e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47553/2018/#:~:text=Regulamenta%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoa,gest%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 12 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Lei Delegada n° 56, de 29 de janeiro de 2003. (A Lei Delegada nº 56, de 29/1/2003, foi revogada pelo art. 14 da Lei Delegada nº 117, de 25/1/2007.). Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Defesa Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LDL/56/2003/?cons=1#:~:text=(A%20Lei%20Delegada%20n%C2%BA%2056,Social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.. Acesso em: 02 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 23.081**, de 2018. Dispõe sobre o Programa de Descentralização da Execução de Serviços para as Entidades do Terceiro Setor e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/23081/2018/. Acesso em: 12 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei Orgânica nº 22.257**, de 27 de agosto de 2016. Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/22257/2016/#:~:text=Estabelece%20a%20estrutura%20org%C3%A2nica%20da,Estado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 02 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Programa de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2022. Disponível em: https://www.seguranca.mg.gov.br/images/0_planilhas-e-pdfs/asecretaria/Documentos/programa_atendimento_socioeducativo_de_minas_gerais.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.084**, 21 de outubro de 2024. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci_abstract. Acesso em: 12 nov. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educacao e realidade**, v. 38, n. 01, p. 51-69, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432013000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 12 nov. 2024.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola e a construção da identidade de adolescentes autores de ato infracional. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7672. Acesso em: 05 out. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICADO, Bruno César. O bem-estar no trabalho: um olhar sobre a educação. R**evista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1203-1221, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Universidade FEVALE, 2013.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio (UNISO)**, v. 14, p. 115-131, 2012.

ROCHA, Wollace Scantbelruy da. Centro socioeducativo ou escola para o crime? O processo educativo em uma Unidade de Internação de Adolescentes em conflito com a lei. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4915. Acesso em: 12 nov. 2024.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 01, p. 27-39, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 05 nov. 2024.

SANTANA, Adriano César. **Metodologia para a aplicação da aprendizagem orientada por projetos (aopj), nos cursos de engenharia, com foco nas competências transversais.** 2009. 144 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/5234. Acesso em: 12 nov. 2024.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: an introduction. **American Psychologist,** Washington, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SILVA, Eduardo Rodrigues; ALMEIDA, Lucas Matheus. Os Efeitos da Rotatividade de Professores no Sistema Socioeducativo. **Revista de Educação e Prática Social**, v. 35, n. 1, p. 34-50, 2020. Disponível em: https://www.reps.org.br/articles/rotatividade-professores-socioeducativo. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, Erlayne Beatriz Félix de Lima; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; COSTA, Cibele Soares da Silva. SOCIOEDUCAÇÃO: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas. **Caderno CRH**, v. 35, p. e022047, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/PzSzd6h9tVDXFdpvSbPVT7C/. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, José Luiz. Capacitação contínua e impacto no serviço público. **Revista Gestão Pública Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 82-99, 2019.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 293-308, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=html&lang=pt. Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA, Sônia. R. de A.; NOGUEIRA, Samia M. A. O Plano Municipal de Educação no Contexto do Desenvolvimento Local e da Cultura da Escola. **Cadernos ANPAE**, v. 18, p. 1-17, 2014.

SINASE. **Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes,** de 11 de novembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/atendimento-socioeducativo. Acesso em: 18 set. 2024.

SOUZA, Adriele Longo de Souza. **Profissionalização docente e formação continuada**: uma análise desses conceitos no mapa de competências do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/20969/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Adriele_vers%c3%a3o_revisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 out. 2024.

SOUZA, Ana Flávia; TAVARES, Paulo André. Políticas de formação docente e os desafios no contexto da educação socioeducativa. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. 150, p. 1353-1371, 2019.

SOUZA, Carlos Frederico; PEREIRA, Daniela Andrade**.** Resiliência e Empatia na Prática Docente: Estudo sobre o Perfil do Professor Socioeducativo. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 32, n. 3, p. 200-214, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

WEISS, Gabriela Andrade; SOUZA, Cláudia Moura. Apoio psicossocial no sistema socioeducativo: uma revisão de práticas e impactos. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, n. 2, p. 65-80, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- Apresentações da pesquisadora e do entrevistado; e retomada dos objetivos da entrevista.
- Negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista.
- Caracterização do(a) entrevistado(a): idade, sexo, profissão, escolaridade, área e nível de formação, tempo de atuação na área, histórico profissional prévio.
- Apreciação geral da convergência entre atuação e formação profissional.
- Caracterização da trajetória de desenvolvimento profissional:
- Descrição do início do trabalho docente na escola do SSE:
- Motivações e expectativas iniciais:
- Unidades socioeducativas em que atuou antes, se atuou:
- Caracterização e avaliação de atividades de formação profissional já realizadas:
- Disciplinas cursadas na graduação e/ou pós que auxiliaram no trabalho educativo com adolescentes.
- Se há apoio institucional para formação profissional:

- Se há impacto de atividades de formação sobre si mesmo e os adolescentes:
- Se existem espaços para trocas de experiências com outros profissionais de outras unidades:
- Concepções e informações sobre a escolarização no SSE e a escola da Unidade:
- Descreva para mim, os projetos escolares em que você atua:
- O espaço físico da Unidade Socioeducativa favorece o processo ensino-aprendizagem e o trabalho educativo com adolescentes? Fale sobre aspectos que você considere positivos e negativos deste espaço.
- Como a escola pode favorecer a autoestima dos estudantes? Qual o seu papel nesse processo?
- Na sua opinião, a escola em que você atua no SSE favorece a construção de novos projetos de vida, conforme elencado nas diretrizes do SINASE? Se sim, como isso se dá, exemplifique.
- Investigação de concepções sobre o desenvolvimento do estudante adolescente:
- Professor como é que você caracteriza a fase da adolescência?
- Tendo em vista, sua definição de desenvolvimento, qual seria a relação entre cumprimento de medida socioeducativa e promoção de desenvolvimento?
- Na sua visão, que critérios comportamentais (e outros) evidenciam que o adolescente atingiu os objetivos da medida socioeducativa? De que forma a escola pode contribuir com o alcance desses novos comportamentos?
- Como você acha que os adolescentes percebem esta escola?
- Como a escola é vista por outros atores da unidade onde você atua?
- Quais os desafios e possibilidades que as práticas e metodologias trazem para os estudantes do SSE garantindo o estabelecimento de relações positivas?
- Concepções sobre a docência em socioeducação e sobre si mesmo como professor:
- Como você professor percebe sua função docente no SSE?
- Você conhece o PPP da escola? Como você utiliza o PPP ao planejar e elaborar as atividades com os adolescentes?
- Me descreva um típico dia de trabalho seu nesta escola?

- No contexto de atendimento socioeducativo é estabelecido que as atividades desenvolvidas possam alterar a rota de destino do adolescente. Como você se percebe nesta ação?
- Você se sente preparado para estar atuando no SSE? Por quê? O que poderia te ajudar a se sentir preparado?
- Se você estivesse à frente de um curso de formação, o que não poderia faltar?
- Considerações Finais do entrevistado:
- Pedir que dê uma orientação/conselho a um professor fictício/imaginário que vai trabalhar na escola do SSE.
- Perguntar se ele/a gostaria de voltar a alguma questão? Se gostaria de complementar alguma resposta? Se teria algo que ele gostaria de comentar, independentemente de ter sido ou não perguntado?
- Elaborar as considerações finais da própria entrevista.
- Continuar prestando atenção à conversa depois de desligar o gravador, quando muitas informações relevantes costumam emergir.
- Encerramento da entrevista:
- Ênfase na confidencialidade das informações e na relevância da entrevista;
- Acréscimos de informações complementares;
- Agradecimentos pela participação do entrevistado;
- Despedidas.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Questão 1	Como você define a formação continuada de professores?
Questão 2	Como você entende que deveria ser a formação continuada de professores?
Questão 3	Que aspectos você considera como definidores da identidade docente?
Questão 4	O que representa para você ser docente?
Questão 5	Como você relaciona a formação continuada com sua profissão?
Questão 6	Que desafios você enfrenta para participar das ações de Formação Continuada desenvolvidas na sua escola?
Questão 7	Como você avalia a formação docente na escola concebida pela SEJUSP?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Questão 1	Como você entende que deveria ser a formação continuada de professores?
Questão 2	O que você considera relevante de ser vivenciado pelos professores nos processos de formação continuada?
Questão 3	As ações de formação continuada na escola favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes? Explique como isto ocorre.
Questão 4	Quais os desafios que são enfrentados pela escola para a organização da formação continuada na escola?
Questão 5	Como você avalia o envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada?

APÊNDICE D – QUESTIONAMENTOS AO DIRETOR DA ESCOLA

Questão 1	Como você entende que deveria ser a formação continuada de professores?
Questão 2	Existem dificuldades para a realização da formação continuada de professores na escola em que você trabalha?
Questão 3	Como você avalia a formação continuada de professores realizada por meio do curso “Docência na Socioeducação”?
Questão 4	Como você avalia o envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada na escola?
Questão 5	As ações de formação continuada na escola favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes? Explique como isto ocorre.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sobre a Escola: Direção da Escola

Questão 1	Situação de Funcionamento:
Questão 2	Localização:
Questão 3	Dependência administrativa:
Questão 4	Qual a organização da escola? Por ciclos? Modalidade regular ou EJA? E o PIA? E o PPP?
Questão 5	Perfil de formação desses professores?
Questão 6	Atividades extraclasses, projetos, dentre outros?
Questão 7	Quais ações de formação continuada que os professores participaram?
Questão 8	Que impactos se pode perceber no cotidiano de seu trabalho? E na relação com os adolescentes?
Questão 9	Quantas horas por semana os adolescentes frequentam a escola? O que eles fazem quando não estão em sala? Atividades de profissionalização na ou fora da escola?

	Esportes? Cultura & arte? Participação dos professores nessas iniciativas?
Questão 10	Os profissionais da escola têm contato com as famílias?
Questão 11	Tem participação na vida escolar dos adolescentes?
Questão 12	Há reuniões, encontros realizados ocasionalmente na escola com a participação das famílias?
Questão 13	Quais as estratégias adotadas para promover acessibilidade?
Questão 14	A escola é acessível aos portadores de deficiência?
Questão 15	As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?
Questão 16	Quantidade de professores:
Questão 17	Quantidade de salas de aula:
Questão 18	Professores lotados, provisórios/terceirizados, concursados, contratados? Total de alunos que atende:
Questão 19	Série que atende os alunos:
Questão 20	Infraestrutura (dependências):
Questão 21	A escola possui biblioteca?
Questão 22	A escola possui laboratório de informática?
Questão 23	A escola possui laboratório de ciências?
Questão 24	A escola possui sala de leitura?
Questão 25	A escola possui quadra de esportes?
Questão 26	Condições físicas e arquitetônicas de funcionamento? Telefones, Computadores e Internet? Linha telefônica? Internet? Banda larga? Computadores para uso dos alunos?

APÊNDICE F – QUESTÕES A SEREM ABORDADAS COM OS PROFESSORES

Questão 1	Quantas horas por semana os adolescentes frequentam a escola? O que eles fazem quando não estão em sala? Atividades de profissionalização dentro ou fora da escola? Esportes? Cultura & arte? Participação dos professores nessas iniciativas?
Questão 2	Em sua opinião, qual o objetivo do trabalho docente?
Questão 3	O que você poderia dizer sobre o desenvolvimento do estudante adolescente?
Questão 4	Baseado em sua experiência, o que você pensa sobre o modelo de escola proposto para esses adolescentes? O que deixaria e o que mudaria?
Questão 5	Qual a relação professor-estudante no espaço da unidade de internação?
Questão 6	Como que você avalia sua formação acadêmica em relação às demandas escolares no interior da unidade de internação? Já

	participou de cursos de formação continuada? Quais?
Questão 7	Qual a relação entre o professor e o sistema socioeducativo?
Questão 8	Em sua opinião, como o professor possibilita o desenvolvimento do estudante?
Questão 9	No caso da escola na unidade de internação, onde os estudantes em geral estão em defasagem escolar ou com o vínculo fragilizado com a instituição escolar, quais os desafios do professor para a promoção desse desenvolvimento?
Questão 10	Quais materiais pedagógicos que você utiliza? Exemplifique atividades que você fez com os socio educandos que acredita terem sido exitosas.
Questão 11	Em sua opinião, qual o papel da escola na socioeducação?
Questão 12	Que desafios você encontra em sua prática docente na socioeducação?
Questão 13	Voltando ao vínculo escola-adolescente, que tipo de prática você acredita que pode fortalecer esse vínculo?
Questão 14	Como você planeja as aulas a serem ministradas? Como seleciona os conteúdos e a forma de promover a aprendizagem deles?
Questão 15	Como o professor pode fazer para colaborar com a construção de vínculo entre adolescente e os espaços educacionais?
Questão 16	Em sua opinião, qual o sentido da escola na atualidade?
Questão 17	O que a escola e a educação podem/devem fazer na e para o adolescente das unidades?
Questão 18	De que forma existe desenvolvimento para os estudantes no Espaço Educativo na socioeducação?
Questão 19	Quais as suas concepções sobre o desenvolvimento do estudante?
Questão 20	Você conhece a lei que torna obrigatório o ensino nas unidades SSE? O que você sabe sobre ela?
Questão 21	Que limitações pessoais são encontradas para o trabalho pedagógico?
Questão 22	Quais dificuldades são encontradas na docência em escola de

	unidade socioeducativa?
Questão 23	Como procura resolver os problemas que surgem?
Questão 24	Que fatores positivos da prática educativa dentro do contexto socioeducativo facilitam sua prática pedagógica?
Questão 25	Recebe orientação de outros profissionais para sua prática docente? Quais? Como?
Questão 26	Como você percebe a aquisição da experiência no trabalho docente (eu não sei se os professores fazem opção por estar nesses lugares, mas se fizerem, é bom perguntar o porquê da escolha e quantos anos trabalha no sistema).
Questão 27	O que mais marcou nesse período de exercício docente em socio educação?
Questão 28	Quais ações de formação continuada que você participou?
Questão 29	Que impactos se pode perceber no cotidiano de seu trabalho?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AO/A TRABALHADOR (A) TEMPORÁRIO (A) CONTRATADO (A).

Questão 1	Como você ficou sabendo da vaga temporária? Como foi o processo de seleção e como foi o processo de posse efetiva da vaga?
Questão 2	Qual o cargo ocupado? Nível superior ou médio?
Questão 3	Tem alguma formação em curso superior?
Questão 4	Qual o tempo de contrato temporário do trabalho? Já foi renovado alguma vez?
Questão 5	Você possui outros vínculos empregatícios? Caso sim, qual?
Questão 6	O contrato de trabalho do trabalhador temporário garante direitos e salário equivalente ao dos trabalhadores efetivos?
Questão 7	Quais são as condições disponibilizadas pela instituição para a execução do seu trabalho com qualidade?
Questão 8	Qual sua jornada de trabalho semanal?
Questão 9	Há cobranças, pressão e metas de desempenho no ambiente

	de trabalho?
Questão 10	Como você avalia as suas condições de trabalho, e se possível dizer, da equipe em geral?
Questão 11	Quais tem sido as formas de organização dos trabalhadores contratado frente as situações adversas que são apresentadas no cotidiano de trabalho?
Questão 12	Como tem sido a sua articulação com o sindicato oficial da carreira?
Questão 13	O seu contrato de trabalho garante livre associação sindical resguardando os mesmos direitos do servidor regido por tempo indeterminado?
Questão 14	Você possui alguma filiação sindical ou política?
Questão 15	O que pensa e qual sua avaliação sobre os sindicatos em geral?

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 2024.

Prezado(a) professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Formação continuada de professores que atuam na escola do sistema socioeducativo em Belo Horizonte-Minas Gerais. Este convite se deve ao fato de você ser professor de uma escola do sistema socioeducativo em Belo Horizonte – Minas Gerais, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Kátia Luciana Gonçalves Xavier, RG MG- 10.478.320, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A pesquisa tem como objetivo compreender como se dá a formação de professores para atuação no Sistema Socioeducativo, suas lacunas e possibilidades de melhorias.

O interesse pela pesquisa se justifica em ampliar e aprofundar nas questões voltadas para a formação continuada de professores que atuam na escola do Sistema Socioeducativo em Minas Gerais. Por meio desta pesquisa, pretendemos estudar os processos formativos na área da Educação Tecnológica de professores para atuação no sistema socioeducativo, suas lacunas e possibilidades de melhorias. A pesquisa conta com as seguintes fases (1ª) Cadastramento do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, juntamente com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); o questionário; cronograma para execução das etapas e autorização da instituição proponente para realização da pesquisa. (2ª) Submissão do Projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) do CEFET-MG por meio da Plataforma Brasil. (3ª) Após aprovação do CEP, solicitação à Diretoria da instituição autorização para realizar a pesquisa com os professores de seu quadro docente. (4ª) Contato com os responsáveis pela coordenação para ter acesso à lista de professores e quadros de horários das aulas. (5ª) Contato com os professores para convidá-los a participar da pesquisa. (6ª) Aos que aceitarem o convite, entregar o TCLE para assinatura. (7ª) Após assinatura do TCLE, iniciar a coleta de dados por meio do questionário. (8ª) Recolher os questionários respondidos (9ª) Tabulação, categorização e análise dos dados.

Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas em local a ser definido pela pesquisadora e pelo entrevistado, que no ato da entrevista assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e posteriormente será transcrita na íntegra pela pesquisadora.

A sua participação, após o seu consentimento livre e esclarecido, ocorrerá na 7ª fase dessa pesquisa, por meio da aplicação de entrevista semiestruturada aplicada aos professores do sistema socioeducativo em Belo Horizonte-Minas Gerais, composta por perguntas abertas, seguindo um roteiro prévio. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas em meio eletrônico (mediante autorização de gravação/utilização de voz para fins acadêmicos por meio do Termo de Autorização para Uso de Voz e/ou Imagem - TAUIV), no celular e, posteriormente serão transcritas, usando a linguagem assim como se apresentar. Em relação ao conteúdo da entrevista semiestruturada serão abordados temas como a formação acadêmica, o tempo de serviço e a carga horária semanal na profissão, a modalidade da Educação Básica de atuação, o motivo de participar das ações de formação continuada e o espaço em que ela deve ocorrer, se já houve desistência de cursos, indagaremos o conceito de formação continuada de professores, as relações existentes entre formação inicial e contínua e se as ações de formação continuada promovidas pelo governo de Minas Gerais atende às necessidades dos docentes.

Ao final consideramos importante dizer que você não terá nenhum custo com a pesquisa. Os critérios de inclusão são: (1º) ser professor do sistema socioeducativo em Belo Horizonte – Minas Gerais; e os critérios de exclusão são: (1º) ser membro do comitê de ética e pesquisa; (2º) não fazer parte do corpo docente do sistema socioeducativo em Belo Horizonte-Minas Gerais.

Esclarecemos que a coleta de informações será via entrevista semiestruturada, sendo destinada única e exclusivamente para a realização desta pesquisa. Ressaltamos que a sua identificação será omitida. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de dissertações, teses, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o anonimato do participante

será garantido. As informações coletadas por meio das gravações somente serão utilizadas para fins desta pesquisa e serão guardadas pela pesquisadora em dispositivo eletrônico por um período de mínimo de 5 anos, e após esse período serão destruídos. As atividades serão mediadas pela pesquisadora que se compromete a somente realizar a pesquisa após a aprovação pelo CEP. Você poderá desistir a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja de não participar da pesquisa. Não será obrigatório responder a qualquer pergunta para a qual não se sinta confortável. Após a transcrição das respostas, serão selecionados trechos de interesse para o estudo em questão sem identificação de qualquer participante.

De acordo com as Resoluções da CONEP, em especial no Cap. IV Resolução 510 (2016) os riscos devem ser previstos no protocolo e devem ser graduados em níveis mínimo, baixo ou moderado (para pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais excetua-se o risco de nível elevado).

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. O pesquisador deverá identificar os riscos, esclarecer e justificá-los aos responsáveis pelos participantes da pesquisa, bem como as medidas para minimizá-los.

Assim, são citados os possíveis riscos desta pesquisa: risco de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação; risco de dano emocional, risco social, risco de quebra de sigilo dos dados coletados; ou seja, possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

No caso de perda do anonimato, privacidade e sigilo, pode imputar na reputação do entrevistado e a recomendação é de usar equipamento pessoal e entrevistar em um ambiente isolado; não usar arquivos anexados. Não usar lista de e-mail endereçados, com risco mínimo.

Quanto à demanda intelectual excessiva, cansaço mental e ansiedade, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer tempo pelo entrevistado, com o planejamento de tempo máximo requerido de 60 minutos e com a opção de não responder as questões.

Haverá uma explicação prévia das questões, que não demandaram uso de cálculos e nem se cobraram/penalizaram por respostas incorretas, posto que há um roteiro pré-estabelecido de questões norteadoras, mas as entrevistadas dissertarão livremente, o que gera risco mínimo.

Com relação ao manuseio inadequado durante a entrevista presencial e Contaminação por doenças respiratórias, haverá o uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento da participante com a entrevistadora, tendo risco mínimo.

Serão utilizados como medidas e ações mitigadoras para o risco de nível elevado: Em caso de gastos decorrentes da participação na pesquisa, o participante da pesquisa será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante será indenizado. Além disso, o participante poderá interromper sua participação a qualquer momento.

O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

Ouvir os professores, saber quais dificuldades eles enfrentam, o que eles acham dos cursos de formação inicial e continuada ofertados, é imprescindível para fomentar políticas públicas de formação continuada voltadas para suas necessidades específicas no Sistema Socioeducativo no estado de Minas Gerais.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: klxavier@yahoo.com.br, telefone (31) 9 8347-7821, pessoalmente ou via postal para Rua quatorze de junho, nº 145 apto 101 – Bairro: Buritis – Belo Horizonte-Minas Gerais, CEP: 30.575-350.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos

participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 2024

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:_____
__

APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM

Eu, _____ de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada Formação continuada de professores que atuam na escola do sistema socioeducativo em Belo Horizonte-Minas Gerais, após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação de voz na entrevista semiestruturada, AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora Kátia Luciana Gonçalves Xavier, capture a gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa Kátia Luciana Gonçalves Xavier. Terão acesso aos arquivos a pesquisadora Kátia Luciana Gonçalves Xavier e sua orientadora Dra. Raquel Quirino.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do(s) pesquisador(es) citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade

não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;

5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) responsável(véis) pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;
6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação ao(à) pesquisador(a) responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____de_____, ____

Local e data

_____

Nome completo do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Kátia Luciana Gonçalves Xavier
Rubrica do Pesquisador Responsável