

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS REQUERIDAS DE EDUCADORES SOCIAIS: estudo de um projeto de educação não formal, no estado de Minas Gerais.

Introdução

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) resultam de um esforço mobilizador empreendido pela Organização das Nações Unidas (ONU) com foco na melhoria significativa das dimensões econômica, social e ambiental. Trata-se de um desdobramento das iniciativas acordadas por ocasião da realização da Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável no Rio de Janeiro em 2012. Os 17 objetivos estabelecidos emergiram da convergência de interesses declarados universalmente pelos países membros da ONU e envolvem diversas áreas relacionadas, inclusive, a prioridades tais como a mudança climática, desigualdade econômica, inovação, consumo sustentável, paz e justiça, entre outras prioridades. Deve-se levar em conta que esses objetivos são interligados e requerem um olhar sistêmico.

Este artigo se vincula ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, a saber: Educação de qualidade. Esse objetivo sugere a necessidade de “assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Conforme informa a Plataforma Agenda 2030:

Desde 2000, houve enorme progresso na promoção do acesso universal à educação primária para as crianças ao redor do mundo. Para além do foco na educação básica, todos os níveis de educação estão contemplados no objetivo de desenvolvimento sustentável 4, que enxerga como fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro deste objetivo, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento. (<http://www.agenda2030.org.br>)

O objetivo “4 Educação de qualidade” contempla diversas metas, dentre as quais a meta 4.1 “Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. Nessa direção, deve-se esclarecer que o campo educacional abarca modalidades distintas de formação, mas que são complementares. Tem-se a educação formal, ofertada por escolas públicas e privadas, e eventos como cursos e treinamentos. Essa prática fundamenta-se em infraestrutura adequada que envolve, geralmente, recursos diversos dispostos em sala de aula e meios como material didático-instrucional. A educação informal é outra modalidade de educação e tem como base a dimensão comportamental, já que deriva das atitudes e hábitos do indivíduo. É de natureza mais flexível, não sendo regida por aspectos intencionais ou institucionais. Finalmente, a educação não formal representa uma prática autônoma e independente em relação à educação formal, podendo ocorrer dentro ou fora das instituições. Envolve atividades que possuem características de intencionalidade, no entanto, apresentam baixo nível de sistematização e estruturação, implicando correlações pedagógicas, porém não formalizadas (Santos, Paula, Rocha & Contreras, 2017). Coffferri e Nogaro (2010) afirmam que a educação social, como ramo da educação, representa um paradigma que considera a educação não formal como prática mediadora de um projeto educacional social. Sobre a educação não formal, Santos, Pedrosa e Aires (2017, p. 458) advertem que ela “Está assimilada a quaisquer atividades educacionais realizadas fora do ambiente escolar formal, de forma complementar e concordante ao último. Esse conceito de educação ainda apresenta divergências por parte de alguns autores, devido às inúmeras experiências vivenciadas em diversos espaços.” Fundamentadas em Gadotti (2005) e Marques e Freitas (2017) explicam que,

embora tenha sido relegada, a educação não formal tem crescido de importância nas últimas décadas em todo o mundo ante a evidência de que parte da aprendizagem dos indivíduos envolve atividades fora do sistema escolar tradicional.

Problema de pesquisa e objetivos

Ao se observar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial aquele orientado para “Educação de qualidade”, entende-se que o estudo sobre as competências requeridas dos profissionais que atuam no campo da educação ganha relevância na medida em que os educadores e suas instituições se projetam para a oferta de serviços com qualidade. Educadores necessitam de competências para realizarem com êxito a complexa tarefa de estimular o desenvolvimento intelectual e humano de seus alunos, em sintonia com os parâmetros e diretrizes institucionais. Nessa direção, destaca-se o objeto de estudo abordado neste artigo que é um projeto social de educação não formal. O referido teve sua identidade preservada e foi denominado, neste estudo, Projeto de Educação Complementar (PEC). Ele tem sido ofertado por uma instituição brasileira privada em diversos Estados do Brasil. Trata-se de projeto que compreende uma série de atividades que visam à formação integral da criança.

No âmbito do PEC, os profissionais que integram a equipe de trabalho desempenham papel determinante para a consecução dos objetivos estabelecidos. Em especial, os instrutores assumem relevante função ao atuarem no acompanhamento de ações e iniciativas que visam ampliar o nível de conhecimentos dos alunos e despertar neles o interesse pelos estudos. O instrutor é um educador social cujo trabalho merece atenção. Nesse sentido, Pereira (2019) salienta que esse profissional realiza atividades relevantes porque trabalha diretamente com grupos e pessoas socialmente desprivilegiados, atuando em organizações governamentais e não governamentais que acompanham crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social. Em face da relevância desses profissionais e da complexidade do trabalho que realizam, os estímulos orientados para o desenvolvimento das competências profissionais deles demandadas parecem essenciais. No PEC, intui-se que o direcionamento de esforços de capacitação e de construção de uma ambiência favorável poderia contribuir de forma decisiva para a melhoria da *performance* dos instrutores e para o alcance dos resultados do projeto. Nesse sentido, aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento de competências profissionais tornam-se determinantes. Em sintonia com esses apontamentos, o objetivo geral do estudo foi “analisar o processo de desenvolvimento de competências profissionais dos Instrutores do Projeto de Educação Complementar (PEC) no estado de Minas Gerais”.

Realizou-se pesquisa de natureza qualitativa e descritiva. Empregou-se o método denominado estudo de caso (Yin, 2005). A unidade de análise foi o Projeto de Educação Complementar (PEC), ofertado por instituição privada em diversos estados do Brasil. Com base nos critérios de acessibilidade e conveniência, a pesquisa envolveu um recorte geográfico que contemplou unidades localizadas no estado de Minas Gerais. Os dados primários foram coletados por meio da aplicação de 41 questionários respondidos por instrutores que atuam no PEC em diversos municípios do estado de Minas Gerais. Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais envolvidos na equipe de gestão do PEC e que têm amplo conhecimento sobre o projeto, a saber: coordenador, pedagogo e psicólogos. A obtenção de dados secundários baseou-se na consulta a materiais institucionais disponíveis nas modalidades impressa e eletrônica. O tratamento e a análise de dados envolveram técnicas distintas. Os dados qualitativos foram sistematizados por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Os dados quantitativos foram

tratados por meio de estatística descritiva com utilização do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

A pesquisa realizada pode ser justificada por diversas razões, dentre as quais a possibilidade de contribuir para o debate sobre competências profissionais tendo como referência a educação não formal. Fuhrmann e Paulo (2014) preconizam que a educação não formal é um modelo de ensino-aprendizagem cujo conceito é complexo e ambíguo, composto de diversificada gama de práticas pedagógicas assistemáticas ainda pouco investigadas no Brasil. Tratando da pesquisa na área da educação não formal, ainda se caminha a passos lentos, pois essa modalidade ainda é uma área carente de pesquisa científica. O desenvolvimento do trabalho da educação não formal ainda ocorre de forma muito tímida em algumas organizações não governamentais (ONGs), associações comunitárias e instituições privadas com cunho social. A educação não formal é uma área muito valiosa que ainda necessita ser explorada na sociedade.

Fundamentação Teórica

Educação Social e Educação não formal (complementar).

A educação social é um âmbito do saber e do exercício ocupacional que reúne inúmeras ações de cunho pedagógico a indivíduos em instabilidade, com o intuito de desenvolver-se intelectual e socialmente. Pereira (2013, p. 52) posiciona-se que é uma educação que está presente em vários setores da vida social, porque a intencionalidade é “[...] resolver as questões sociais que se apresentam e tomando as populações oprimidas como sujeitos de sua prática”. O autor define educação social como “campo de conhecimento com práticas educativas diversas, voltadas para a reintegração de indivíduos e grupos histórica e socialmente excluídos” (Pereira, 2016, p. 94).

Gadotti (2012, p. 16) conceitua a educação social como uma prática emancipadora de dimensões múltiplas que “[...] compreende o escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não formal”. E que o adjetivo social é porque ela prescinde da sociedade e intenciona a socialização dos indivíduos. Esse autor afirma ainda que existe íntima relação entre educação social e educação popular, sendo que o ponto de união entre elas está na intenção emancipadora dos sujeitos oprimidos. Gadotti (2012, p. 18) considera que “[...] educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural e educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa e a ação social.

Em consonância com os autores anteriores, Streck (2012, p. 37) também compartilha das mesmas concepções acerca da educação social quando realça que “[...] a pedagogia social tem a possibilidade de inserir-se em diversos espaços do tecido social ou das redes sociais e operar as transformações de dentro destes espaços”. Isso implica um conhecimento aprofundado do funcionamento e da estruturação da sociedade e, ao mesmo tempo, da formação e atuação dos sujeitos na sociedade. Esse conhecimento é indispensável para todas as áreas da educação, mas no caso da Pedagogia social ela se torna um foco prioritário.

Esses autores destacam a existência de uma aproximação na relação entre educação social e educação popular. Para Streck (2012, p. 37), a diferenciação ocorre conforme o destinatário e direcionamento da proposta, “enquanto a pedagogia social tem sua constituição definida pelo público com o qual atua ou pelos contextos em que é realizada, a educação popular se apresenta mais propriamente como uma proposta teórico-metodológica”. Gadotti (2012) acredita que a educação social é uma prática de educação popular, mas que se diferencia quando pretende a construção de uma pedagogia própria – a Pedagogia social, ciência da educação social, construção esta a partir da sistematização das práticas. Para Santos e Paulo (2017), a

educação popular serve de inspiração para uma Pedagogia social à brasileira, já que aquela nasce nos meios acadêmicos europeus. Sinalizam ainda que elas coexistem no mesmo espaço educativo e, às vezes, se mostram de maneira contraditória, mas são, na dialética, um projeto de emancipação das classes oprimidas.

Nesse sentido Leiro, Moraes e Santos (2015) chamam a atenção para o fato de que a relação educação popular e educação social é um arranjo tipicamente brasileiro e isso permite que se tenha uma proposta de educação mais avançada, crítica e essencialmente localizada, a partir dos problemas do país. Paula (2017) também conceitua que a educação popular é uma prática de resistência historicamente concretizada por grupos, em busca de emancipação social.

Entre os desafios em torno da educação social podem-se citar as dificuldades da regulamentação que esse profissional encontra neste viés de atuação. A LDBEN 9.394/96 refere-se diretamente à educação escolar, ou seja, não contempla de forma clara a educação social ou determina a função desses profissionais. Contudo, deve-se destacar que o educador social é um dos profissionais da educação social; não é o único, mas certamente o mais central, porque trabalha diretamente com grupos e pessoas socialmente desprivilegiados, aviltados, oprimidos em suas condições objetivas e subjetivas (Pereira, 2019), cuja presença é marcante em organizações governamentais e não governamentais que acompanham crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social. Atua na execução de políticas sociais que tenham a educação social como uma das práticas de promoção social. Pereira (2017) assevera que o trabalho educativo precisa de um profissional com formação ampla e crítica, mas que precisa ser reconhecido legalmente como um profissional da educação; sem isso, não há como garantir para as populações oprimidas uma ação educativa e social eficaz a ponto de elas alcançarem outras condições de vida onde sejam protagonistas do processo. Pelo visto, a educação social torna-se relevante no atual contexto, marcado por desigualdades e restrições de toda ordem. Ao contemplar um perfil fragilizado, esse tipo de educação contribuiu para a promoção de indivíduos em situação de vulnerabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquela que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na consciência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º, LDBEN, 1996). O termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003.

A ação de educar não depende de estar estritamente atrelada apenas à transmissão de conteúdos escolares, trata-se da educação não formal. O uso dessa expressão se espalhou nos anos 2000. ONGs, entidades como SESC, SENAC, Itaú Cultural, Programas Educativos e outros passaram a utiliza-la no campo da atuação em comunidades variadas, principalmente associadas à promoção da cidadania, inclusão social, etc. (Gohn, 2010).

Para Gohn (2010, p. 33), a educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A referida autora caracteriza a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube, etc.). A autora enfatiza que a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado.

Conforme a LDBEN (1996), a educação não formal não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo interativo gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes em dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo, etc.

Gohn (2010, p. 25) opina que a educação não formal deve ser vista também pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, gênero, etnia, religião, etc. A educação não formal visa promover mudanças qualitativas no processo de construção da identidade, de novos valores, atitudes, percepções, representações mentais, formas de socialização que viabilizam transformações e ressignificam a vida. Menciona, ainda, que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. Em suma, entende-se a educação não formal como aquela voltada para a formação do ser humano com um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres.

Segundo Gohn (2010, p. 39), entre os objetivos da educação não formal como sendo educação para cidadania, podem-se citar: a) educação para justiça social; b) educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); c) educação para liberdade; d) educação para igualdade e diversidade cultural; e) educação para democracia; f) educação contra toda e qualquer forma de discriminação; g) educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais. Algumas características presentes na educação não formal são mencionadas, a saber: a) aprendizado quanto a diferenças – aprende-se a conviver com o outro e com a diversidade. Socializa-se o respeito mútuo; b) adaptação do grupo a diferentes culturas, do indivíduo em relação ao outro, trabalha o “estranhamento”; c) construção da identidade coletiva de um grupo; d) balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

A educação não formal abarca a educação social, pois ambas são modalidades de ensino-aprendizagem que oferecem importantes subsídios educativos para o aprimoramento das diferentes inteligências que englobam os aspectos lógicos e emocionais do indivíduo (Gardner, 2007).

Competências e Educação: considerações necessárias.

A literatura sobre competências é vasta e envolve diversos campos do saber. Em relação à organizações, o assunto tem sido discutido em níveis de análise distintos (Barbosa, 2007, Bitencourt, 2004). A partir da Visão Baseada em Recursos, discute-se a competência em âmbito coletivo. Nessa linha, Prahalad e Hamel (1990) reportam-se às competências organizacionais como atributos da organização, que a tornam eficaz e permitem a consecução de seus objetivos estratégicos. Trata-se de um enfoque que privilegia o amplo olhar sobre as camadas e processos organizacionais com foco na integração de estratégias e ações.

O nível individual envolve diversas correntes teóricas. A vertente norte-americana inclui trabalhos de autores como McClelland (1972), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993). De forma geral esses autores relacionam a competência às características preconizáveis que sustentam o desempenho superior. Outra vertente bastante explorada em relação ao tema refere-se à escola francesa, que visualiza a competência do indivíduo como ação em determinada

situação. Dessa maneira, a competência se manifesta na resolução dos impasses e problemas que surgem no ambiente de trabalho. Autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) são expoentes dessa visão construtivista que ganhou espaço durante as décadas de 1980 e 1990. Para eles, o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias para certo trabalho não assegura que ela irá entregar o que lhe é demandado. Le Boterf (2003), por exemplo, admite que a competência não é um estado ou conhecimento que se tem, nem se restringe a certo resultado de treinamento. Uma competência se concretiza na prática do trabalho, marcada geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos, etc. A competência é fundamentada na vivência de situações que obrigam o indivíduo a criar soluções, tomar decisões e agir dentro de ambientes instáveis.

No Brasil, diversos autores investiram no tema a partir dos anos 1990, em face das abruptas transformações produtivas. Influenciados pelos pressupostos da corrente francesa, Fleury e Fleury (2001, p. 1987) esclarecem que a “competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado”. Nessa linha, admitem que o indivíduo pode assumir papel essencial na dinâmica organizacional na medida em que se esforça para realizar seu trabalho e, dessa forma, as estratégias estabelecidas. Ruas, Ghedine, Dutra, Becker e Dias (2005) consideraram que a competência se refere a uma capacidade de realizar, seja individual, grupal ou organizacional, como a mobilização de recursos frente a uma configuração específica. Na contemporaneidade, a competência tem sido relacionada ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à realização de um trabalho, conforme destacaram Brandão e Guimarães (2001) a partir de Durand (1998).

Entre os modelos analíticos, a abordagem desenvolvida por Cheetham e Chivers (1996; 1998; 2000) apresenta uma perspectiva ampla e aderente à análise do objeto de estudo abordado neste estudo. Os referidos autores levam em conta aspectos processuais, individuais, coletivos e sociais. O modelo teórico integra as abordagens prático-reflexivas; a técnico-racional; a da competência funcional; a da competência pessoal; e a da metacompetência, que engloba competências mais gerais, tais como comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão. Cheetham e Chivers (2000, como citado em Paiva, 2007) consideram que o referido modelo favoreceu a análise da natureza das modernas profissões e o mapeamento das diferentes competências. A partir do modelo proposto por Cheetham e Chivers (1996; 1998; 2000), Paiva (2007) acrescentou a componente “política”, que se relaciona aos comportamentos profissional, pessoal, organizacional e social baseados nas relações de poder do exercício da profissão. Paiva e Melo (2009) referem que a competência política se revela importante na medida em que o profissional se insere na “teia política intra e interorganizacional”.

O conceito de competência em educação está presente nos diversos documentos regulamentadores e norteadores da educação brasileira. O conceito de competência, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender a uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. No âmbito educacional, relaciona-se a palavra competência à aptidão do indivíduo em executar as atividades propostas de forma exitosa. Isso converge com o conceito de Perrenoud, o qual afirma que competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Ou, ainda, a forma eficaz de enfrentar situações análogas de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa (Perrenoud, 1999). O autor também afirma que competências não são objetivos, não são indicadores de desempenho e tão pouco potencialidades da mente humana, pois estas só se tornam competências com base em aprendizagem desenvolvida, ou seja, as competências são construídas e adquiridas.

Garcia (2005) também conceitua competência de forma similar, afirmando que esta

possibilita o sujeito a encarar uma situação por via da mobilização de conhecimentos. E acrescenta que a competência é a capacidade de utilizar mais de um recurso para resolver algo de forma inovadora, criativa e no momento necessário. Esses conceitos estão em consonância com os apresentados por Zabala e Arnau (2010) acerca de competência, pois os autores salientam que a competência é o que fará com que o indivíduo resolva situações do seu cotidiano, durante toda a vida. Desenvolver competências é um processo no qual, de maneira inter-relacionada, o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais.

De acordo com Demo (2010), aprender a aprender é uma habilidade ou competência que está relacionada à aprendizagem da vida toda. Esse conceito pressupõe uma formação capaz de intervir, como também um caráter propedêutico, o qual envolve a construção do conhecimento e a capacidade de utilizá-lo para intervir e fazer história. A educação, seja ela formal ou não formal, precisa ser entendida por outra ótica, que está muito além dos modelos tradicionais. É preciso propor novas metodologias, como a construção e o desenvolvimento de habilidades e competências como um todo.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 62, estabeleceu como diretrizes para a efetivação de competências cinco pontos importantes: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; construção de argumentações; solução de problemas; e elaboração de propostas (Mourão & Esteves, 2013). As competências na educação básica são, normalmente, estruturadas em três níveis – básico, operacional e global –, adquiridas e que se transformam em habilidades (Brasil, 1999).

Ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

No que se refere à educação social, a atividade docente é marcada por especificidades e envolve uma diversidade de atributos psicofísicos (competências e habilidades) que variam dependendo do setor de atuação. Diversos autores, como Pereira (2016), Paiva (2012), Machado (2013), Ujiie, Natali e Machado (2009), Ferreira (2016), Souza e Müller (2009), Santos e Streck (2012), destacam algumas competências e habilidades consideradas relevantes para o educador social.

No âmbito da educação social e de natureza não formal, as competências profissionais dos instrutores são determinantes na medida em que atendem, de forma geral, uma parcela de alunos com fragilidades e em situação de vulnerabilidade. Estudos que tenham como alvo a compreensão do processo de desenvolvimento de competências desses profissionais são essenciais para identificar possibilidades de aprimoramento. Deve-se considerar que, longe de representar uma preocupação pontual, o desenvolvimento de competências por parte dos instrutores afeta a *performance* da própria instituição e transborda para o meio social. Nesse sentido, a atuação competente e comprometida com os parâmetros estabelecidos pela instituição revela-se fundamental para ofertar serviços de qualidade e que, de fato, contribuam para o desenvolvimento humano do público atendido.

Procedimentos Metodológicos

Realizou-se pesquisa de natureza teórico-empírica pela vertente qualitativa de pesquisa. O método empregado foi o estudo de caso único (Yin, 2005).

A unidade de análise da pesquisa é o Projeto de Educação Complementar (PEC), ofertado por uma instituição presente em todos os estados brasileiros, que promove ações no campo da educação, saúde, cultura, lazer e assistência. A instituição é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida de seus clientes. Nas ações desenvolvidas pela instituição, no programa de educação está o Projeto de Educação Complementar (PEC), que propõe acompanhamento pedagógico, atividades extracurriculares, esportivas e culturais a estudantes do ensino fundamental, no contraturno das escolas, no período da manhã ou tarde, durante quatro horas diárias. O objetivo do projeto é promover a interação de todos os envolvidos com o meio socio-artístico-cultural e científico, proporcionando a apropriação e recriação dos conhecimentos.

Para alcançar o objetivo geral, foram inquiridos diferentes sujeitos de pesquisa que integram as equipes de trabalho do PEC, no estado de Minas Gerais. O processo investigativo envolveu: instrutores do PEC, coordenador, pedagogo e psicólogos. Esses profissionais têm larga experiência nas atividades do projeto e detêm amplo conhecimento acerca do cenário institucional.

Para viabilizar o estudo e adequar o dimensionamento da pesquisa, optou-se por fazer um recorte espacial, tendo como critérios a localização geográfica e a acessibilidade. Dessa forma, na coleta de dados foram abordadas unidades que operam em municípios localizados no estado de Minas Gerais. Os dados primários foram obtidos com a aplicação de questionário e realização de entrevistas.

O questionário foi confeccionado por meio da plataforma *Google Docs* e contemplou uma carta de apresentação aos profissionais participantes do estudo. A versão eletrônica favoreceu o acesso aos respondentes e imprimiu velocidade ao processo. A estrutura do instrumento foi constituída de quatro blocos: a) dados demográficos; b) competências (grau de importância e nível de domínio); c) meios empregados para o desenvolvimento de competências; e d) desafios relacionados ao desenvolvimento de competências na instituição. Conforme mencionado no referencial teórico, o modelo proposto por Paiva e Melo (2009) a partir da abordagem de Cheetham e Chivers (1998) foi adotado como referência analítica e fundamentou a elaboração do questionário utilizado. O instrumento disponibilizou uma relação constituída de 40 competências profissionais, agrupadas em oito categorias que representam competências mais amplas, a saber: autocontrole, autoformação, comunicação, ensino-aprendizagem, equipe, instituição, planejamento e resultado. Dessa forma, foram obtidas as seguintes dimensões e suas respectivas categorias: Funcional - resultado (4), autoformação (3), ensino-aprendizagem (2), planejamento (2), equipe (1), autocontrole (1), comunicação (1); Cognitiva - comunicação (3), autoformação (2), planejamento (2), ensino-aprendizagem (1), resultado (1), autocontrole (1); Ética - Instituição (3), autocontrole (2), ensino-aprendizagem (1), planejamento (1); Comportamental - equipe (4), autocontrole (1), comunicação (1), ensino-aprendizagem (1); Política - Instituição (2). Os respondentes foram solicitados a indicar o grau de importância e o nível de domínio acerca de cada uma das competências profissionais. Para determinar o grau de importância das competências, utilizou-se escala Likert, assim constituída: 1 para “importância muito baixa”; 2 para “importância baixa”; 3 para “importância média”; 4 para “importância alta”; e 5 para “importância muito alta”. Para determinar o nível de domínio sobre competências, utilizou-se a seguinte gradação: 1 para “não domino”; 2 para “baixo domínio”; 3 para “médio domínio”; 4 para “alto domínio”; e 5 para “domino integralmente”. No segundo semestre de 2019, o questionário foi submetido a pré-teste com cinco profissionais e, após os ajustes necessários, foi enviado por meio de aplicativo de comunicação pessoal, com a devida autorização dos responsáveis. O público-alvo foi constituído por instrutores do PEC atuantes em 12 unidades situadas em 11 cidades do estado de Minas Gerais. Na ocasião da

coleta de dados o PEC-MG era composto de 51 instrutores contratados, porém dois deles se encontravam em licença médica. Em um total de 49 instrutores aptos a responderem a pesquisa, obteve-se parcela constituída de 41 respondentes. A taxa de retorno foi equivalente a 83,67% do total de instrutores do PEC.

Com o intuito de complementar a coleta de dados e aprofundar a análise do objeto de estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com integrantes das equipes do PEC, a saber: um coordenador, um pedagogo e dois psicólogos. Os entrevistados receberam a carta de apresentação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em sua estrutura, o roteiro de entrevista contemplou cinco blocos de questões, a saber: a) dados demográficos; b) descrição do PEC; c) competências profissionais requeridas do instrutor; d) iniciativas institucionais e individuais para o desenvolvimento de competências, meios utilizados e desafios. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos e foram realizadas nas dependências de uma das unidades da instituição e, para aqueles que atuavam em outras localidade, as entrevistas foram realizadas por chamadas de vídeo pelo *Whatsapp* e outras plataforma de interação remota. O conteúdo das entrevistas foi gravado e, posteriormente, transcrito para análise. A pesquisa envolveu consultas a fontes documentais disponíveis em versão impressa ou eletrônica, a saber: material instrucional elaborado pela instituição, *site* da instituição, proposta pedagógica.

O procedimento analítico dos dados qualitativos fundamentou-se na técnica denominada análise de conteúdo que, nesta pesquisa, foi realizada conforme procedimentos apontados recomendados Bardin (2009). A análise envolveu três fases, a saber: pré-análise, exploração do material e interpretação. Empregou-se a análise categorial, que consiste no desmembramento do texto em categorias temáticas a partir de uma análise descritivo-comparativa. Para tanto, foram definidas, *a priori*, as seguintes categorias: a) competências profissionais requeridas do instrutor; b) iniciativas institucionais orientadas para o desenvolvimento de competências do instrutor; c) iniciativas individuais dos instrutores para o desenvolvimento de competências. A análise de dados quantitativos foi realizada com a utilização de procedimentos de estatística descritiva por meio da determinação de média, mediana e desvio-padrão. Para realizar a análise, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Discussão

Participaram da pesquisa 41 profissionais que atuam no cargo de instrutor do PEC. Verificou-se que a maioria é do sexo feminino (87,8%), enquanto apenas 12,2% do total são do sexo masculino. A maioria dos respondentes (58,54%) são profissionais na faixa etária de 26 a 36 anos. Uma parcela equivalente a 97,56% (40) dos respondentes está na faixa etária de 26 a 47 anos. No que se refere à formação, verificou-se que 70,73% deles concluíram cursos de pós-graduação e uma parcela equivalente a 29,27% apenas cursos de graduação. A expressiva maioria dos instrutores (85,71%) tem graduação em Pedagogia. Contudo, alguns pesquisados têm formação em História, Letras, Normal Superior e Educação Física. Observou-se que a maior parcela de respondentes, equivalente a 41,46% (17) do total, atua na instituição entre cinco e seis anos. Na sequência, destacaram-se 26,83% (11) que têm três a quatro anos de atuação. Em conjunto, essas parcelas correspondem a 68,29% (28) do total. Verificou-se que a maior parcela de respondentes 36,59% (15) atua no cargo entre cinco e seis anos. O equivalente a 29,27% (12) dos respondentes atua no cargo há mais de seis anos. Em conjunto, essas duas parcelas equivalem a 65,85% (27) do total de respondentes.

Em relação ao grau de importância das competências, as dimensões consideradas no modelo de Paiva e Melo (2009) foram classificadas nesta ordem, com base no valor da média: ética (4,59), comportamental (4,57), política (4,57), cognitiva (4,51) e funcional (4,50). Observou-se que a dimensão “ética” apresentou a maior dispersão de dados, enquanto a

dimensão “política” obteve o menor desvio-padrão. Em função dos elevados valores obtidos, pôde-se notar que todas as competências foram avaliadas de forma positiva. Constatou-se que as diferenças entre as médias das categorias (e das respectivas competências) não foram elevadas: a amplitude foi equivalente a 0,19; o valor da média geral das categorias foi 4,53; e a mediana 4,51.

No que se refere à classificação das competências requeridas do instrutor do PEC pelo grau de importância, deve-se esclarecer que as diferenças entre as médias das competências não foram elevadas: a amplitude foi equivalente a 0,45; a média geral foi 4,53; e a mediana 4,09. Pôde-se observar que, no grupo das 11 competências com médias mais elevadas, destacaram-se pela frequência as seguintes categorias: equipe (4) e instituição (3). As demais categorias foram: ensino-aprendizagem (1), planejamento (1), comunicação (1), resultado (1). Em relação às 13 competências com médias inferiores, sobressaíram-se pela frequência as seguintes categorias: planejamento (3), comunicação (3) e autoformação (3). As demais categorias foram: resultado (2), ensino-aprendizagem (1), autocontrole (1).

Solicitou-se dos instrutores a indicação de outras competências requeridas. Diversos foram os apontamentos feitos pelos respondentes: empatia, cumprimento dos objetivos e normas que regem o projeto que está inserido (R13); criatividade, dominar conceitos teóricos e metodologias, saber trabalhar com diversas faixas etárias, buscar novos conhecimentos e atualização pedagógica (R19); adotar postura ética no processo de comunicação (R21); formação interdisciplinar e gosto por trabalhos sociais (R24); inteligência emocional para agir de maneira assertiva e compartilhar saberes práticos para as crianças por meio do exemplo diário (R30); empatia, conhecimento, criatividade e dinamismo (R38); saber ouvir sem julgar (R39). Os entrevistados 2 e 3 consideram que “estar atento e atualizado em relação à própria formação” é uma competência importante para esse profissional. Flexibilidade, criatividade, escuta ativa e aberta, sensibilidade para perceber as demandas que as crianças apresentam e a capacidade de trabalhar em equipe foram as competências mencionadas por E1. O entrevistado 2 reforça a importância de o instrutor conhecer a missão, a metodologia e as suas funções diárias, a sua rotina, a fim de compreender o seu papel e atuar de forma assertiva nesse contexto. E3 resume em “demonstrar maturidade, ter paciência, comprometimento com o trabalho, ser flexível e buscar novos conhecimentos” como sendo as competências individuais demandadas ao instrutor do PEC. Já E4 identifica como competências demandadas: persistência, resiliência, dinamismo, flexibilidade. Para o referido entrevistado é relevante a “capacidade de transitar em diversas situações, muitas vezes complexas, sem perder a objetividade e a capacidade de resolver problemas” (E4). Quanto às competências consideradas mais relevantes, E1 considerou a flexibilidade e a escuta sensível. E2 destacou o comprometimento, a atualização, gosto por crianças, paciência e carinho. Já o entrevistado 3 citou o olhar crítico e atento para a criança. E4 citou a resiliência para lidar com possíveis frustrações relacionadas ao processo.

Considerando as iniciativas orientadas para o desenvolvimento das competências profissionais requeridas do instrutor do PEC, as ações vinculadas aos sistemas de captação, valorização e desenvolvimento de pessoas merecem atenção. No processo de recrutamento e seleção de candidatos ao cargo de instrutor do PEC, dois entrevistados (E2 e E4) declararam que não participaram de processos dessa natureza. Contudo, eles acreditam que a formação técnica, a experiência profissional e uma análise comportamental são requisitos relevantes. E1 afirmou que, por não existirem muitos projetos como o PEC, os profissionais que se candidatam a uma vaga têm a sua trajetória na educação básica, sendo avaliados com base nos projetos que desenvolveu e na vivência profissional. Nesse sentido, Gohn (2010) refere que a educação não formal desenvolvida em ONGs e outras instituições representa um setor em construção. Segundo ele, constitui um espaço do mercado de trabalho que oferta vagas para os profissionais da área de educação. E3 acredita que o processo de seleção da instituição mudou muito, desde quando ela entrou, e que estão sempre tentando aprimorá-lo. Ele relata a existência de uma

prova de conhecimentos baseada em estudo de caso, que permite identificar o candidato com o perfil requerido para o cargo.

A respeito da avaliação das competências requeridas dos instrutores do PEC, os entrevistados sinalizaram que a avaliação acontece no dia a dia, não tendo uma periodicidade estabelecida ou formalizada. “[...] é muito no dia a dia, eu vejo que não tem um momento de avaliação de desempenho daquele profissional pela instituição” (E2). O entrevistado 1 opina que a avaliação acontece como uma “construção diária de projetos junto com as crianças”, dessa forma, a observação e acompanhamento das ações devem ser sempre compartilhadas. Três entrevistados consideraram determinante o papel do analista que acompanha os instrutores no processo de avaliação. E2 reflete que as competências “são avaliadas de forma diária pelo analista, pela área técnica nas entregas do analista, mas sem uma periodicidade, sem uma formalidade [...]”. E3 acrescenta que “o olhar da analista que está diretamente ligada a ele (instrutor) é muito importante. Então, a analista tem que ter muito claro o que a instituição espera desse instrutor”. O entrevistado 4 faz um resumo de como enxerga esse processo dentro de uma unidade “Eu acredito que [a avaliação ocorre] através da observação da supervisão, da gerência, através dos acompanhamentos realizados pela analista com base no instrumental de avaliação de desempenho que elenca competências e as avalia pontualmente, em intervalos de tempo”. (E4)

Sobre o *feedback* para desempenhos superiores e inferiores, pode-se concluir que não existe uma ferramenta ou padrão estabelecido, apenas práticas de acordo com cada caso. Sobre a superação de desempenho, E1 declarou: “se ele (instrutor) supera, a gente muitas vezes usa as práticas dele como modelo até mesmo para outras unidades que ofertam o PEC”. O entrevistado E2 relata: “não tenho conhecimento se tem um instrumental direcionado a isso, mas o que eu vejo é que compete a cada gestor imediato dar *feedback*. Então, cada um faz da forma que lhe convém, seja de maneira formal, numa fala, com elogios ou só considerações”. O entrevistado 3 complementa: “quando supera as expectativas, dar essa devolutiva diretamente para pessoa, com um elogio”. E4 resume de forma interessante essa questão da superação: “se ele supera o que é esperado, naturalmente o trabalho por si só vai produzir um resultado e esse resultado é avaliado, é observado e recompensado de alguma forma, principalmente através de elogios e reconhecimento pelo trabalho”.

Quando o instrutor apresenta baixo rendimento, os entrevistados concordam que existe uma tentativa de desenvolver as habilidades necessárias por parte da instituição. “A gente [instituição] tenta fazer esse trabalho de desenvolvimento, de trazer ideias, para que ele [instrutor] se desenvolva e para que a gente não precise substituir”, evidencia E1. O entrevistado 3 reforçou a importância do analista nesse processo e declarou: “quando é alguma questão para aprimoramento eu acho que o relacionamento entre o instrutor e o analista é que faz toda a diferença [...] é ele quem acompanha o dia a dia e que tem total autonomia para chamar esse instrutor, para ter uma conversa com ele, pra explicar o que que tem observado”. O entrevistado 4 concluiu que “Se ele [instrutor] tem baixo desempenho, são realizadas algumas reuniões de *feedback*, principalmente através do instrumental de avaliação de desempenho e através disso é elaborado um plano para ele desenvolver determinadas competências que estão aquém do esperado”. (E4)

Nas estratégias adotadas para o desenvolvimento das competências do instrutor do PEC, ficou comprovada a relevância do papel do analista. “O acompanhamento do analista desse projeto [PEC] é fundamental nos momentos de formação” (E1). “A área técnica tenta sempre munir a analista de algumas responsabilidades para desenvolvimento” (E2). “Talvez a principal estratégia seja a proximidade da analista com o instrutor e o *feedback*” (E4). Além disso, E2 lembrou outras estratégias adotadas pela instituição, tais como vídeos com temáticas gerais da educação e pertinentes ao desenvolvimento do trabalho: “tem as videoconferências sistemáticas, periódicas, tem também os estudos de caso” (E2).

Outros dois entrevistados descreveram os encontros de formação como uma estratégia. “A gente tenta fazer treinamentos anuais para apoiar [...], mas nem sempre é constante. Então, a gente tenta fomentar momentos para grupo de estudo ou discutir o planejamento” (E1). O entrevistado E3 afirmou “a gente tem tentado voltar com as capacitações, nós estamos com um novo formato de PEC. No ano passado, a gente conseguiu fazer dois grandes encontros, [...] com todos os instrutores e analistas das unidades”. (E3).

No que se refere à existência de iniciativas individuais com foco no desenvolvimento de competências profissionais, os entrevistados foram categóricos em suas respostas afirmativas: “requer”, “sem dúvida” e “com certeza”. “Existe uma possibilidade de avanço muito grande na educação e o instrutor precisa estar antenado a isso [...] parte do desenvolvimento passa sim pela vontade individual de cada um” (E1). “O profissional tem que ir em busca da sua formação que é contínua, sistemática, diária” (E2). “Esse desenvolvimento parte completamente da pessoa” (E3). “A pessoa deve ter pelo menos, a iniciativa de se abrir para as propostas de desenvolvimento” (E4).

Procurou-se identificar se o processo de desenvolvimento de competências envolve atividades informais realizadas fora do ambiente institucional. A resposta a essa questão foi afirmativa unanimemente. “Eu tenho que estar sempre me capacitando, buscando, crescendo enquanto profissional” (E2). “Nós acreditamos tanto nisso, que nós temos uma educação complementar, então toda forma de capacitação, quer seja formal ou não formal é muito válida” (E3). “Eu acredito que sim, porque o instrutor do PEC, assim como qualquer educador, qualquer pessoa que trabalha com educação tem que estar se educando o tempo todo” (E4).

Outro aspecto investigado relaciona-se à realização de investimentos de recursos próprios por parte dos instrutores do PEC para o desenvolvimento das competências requeridas pela instituição. “Qualquer profissional tem que investir recursos próprios na sua formação. [...] Eu acho que é um investimento profissional individual, não pra atender talvez ao PEC, mas pra me tornar um educador melhor” (E1). “Cabe ao profissional ter maturidade para compreender que ele precisa melhorar, se capacitar e ir em busca. Se vai exigir um investimento, *ok!* [...] ele não beneficiará somente a instituição, mas os dois” (E2). “Se eu tenho interesse em me desenvolver na minha profissão, eu sempre vou investir o meu dinheiro para esse desenvolvimento. Então eu sou completamente a favor” (E3). E4 acredita que em qualquer área de formação, o investimento é necessário, sobretudo para profissionais que atuam na educação. Segundo ele, isso é relevante porque esse profissional “Trabalha com o desenvolvimento de pessoas, de crianças. Ele tem que investir recursos próprios, não só financeiros, mas tempo, intelecto, sua rede de relacionamentos. Ele tem que investir seus recursos para sua formação e para o desenvolvimento de competências” (E4).

O estudo investigou as fontes utilizadas para obter os recursos que sustentam as competências. Dessa forma, procurou mapear os meios utilizados para a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como aqueles que podem estimular as atitudes necessárias. Em relação às fontes utilizadas pelos instrutores, sobressaíram-se nas três primeiras posições as seguintes alternativas: cursos, palestras, eventos, congressos, seminários, experiência profissional (48,78%); cursos, palestras, experiência profissional (17,07%) e cursos e experiência profissional (12,20%). No que se refere à identificação das fontes de forma mais específica, observou-se que os percentuais mais expressivos foram das seguintes fontes: cursos (90,24%), palestras (73,17%) e seminário (65,85%). Contudo, parcelas significativas de instrutores também utilizam as demais fontes, a saber: eventos (58,54%), congresso (56,10%) e experiência profissional (51,22%). Os resultados sinalizaram a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento de competências já apontada por diversos autores, como Bitencourt (2004), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001).

Entre os diversos desafios mencionados pelos respondentes, destacaram-se nas duas primeiras posições: escassez de tempo (40,00%) e falta de cursos (20,00%). Esses desafios

relacionam-se ao contexto institucional. A escassez de tempo reflete certa sobrecarga de trabalho que obrigam os instrutores a canalizar suas energias para a resolução de impasses no cotidiano do trabalho. A falta de recursos, por sua vez, está relacionada à lógica de contenção de gastos e às limitações orçamentárias do Projeto de Educação Complementar (PEC). No tocante aos desafios inerentes ao cotidiano do instrutor do PEC, três entrevistados citaram aspectos relacionados ao perfil das crianças, a saber: diversidade de idades e fases de desenvolvimento, níveis de maturidade e demandas particulares. E4 destacou a diversidade. Para ele, “lidar com as demandas que muitas vezes parecem ser individuais, mas que na verdade são do grupo” representa um imenso desafio. E3 discorreu sobre a obtenção do envolvimento do aluno e a promoção de seu desenvolvimento, em um ambiente diferente da escola formal e sem a coerção por nota, como desafios. Gohn (2010, p. 25) acredita que a educação não formal deve ser vista também pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, gênero, etnia, religião, etc. (Gohn, 2010, p. 92).

Conclusão

Os resultados mostraram que o Projeto de Educação Complementar (PEC) representa um projeto social relevante para o contexto local, orientado para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o aprimoramento e a construção de múltiplas habilidades. Contudo, a divulgação da proposta do PEC ainda não se consolidou de forma irrestrita, influenciando o nível de apoio por parte dos diversos atores sociais. Nesse sentido, admite-se que a ampliação do nível de conhecimento acerca do PEC por parte da sociedade pode favorecer iniciativas de fortalecimento do projeto. Pôde-se notar que o PEC envolve uma estrutura robusta que articula uma equipe humana capacitada e empenhada na operacionalização das diretrizes estabelecidas pela instituição.

Em relação às competências requeridas dos instrutores, considerando o grau de importância e o nível de domínio sobre elas, observou-se que múltiplas competências têm sido requeridas no âmbito do PEC. As diversas competências agrupadas em categorias específicas foram avaliadas positivamente. As dimensões de competências que se destacaram como mais importantes foram a “ética” e a “comportamental”. Já a dimensão “política” foi classificada em terceiro lugar pelo grau de importância e em primeiro lugar quanto ao nível de domínio. As duas primeiras dimensões indicadas pelo grau de importância assumem a segunda e terceira posições, quando mensuradas as respostas para o nível de domínio. Os resultados demonstraram que o grupo de instrutores considera ter elevado domínio sobre as competências, considerando-se as referidas dimensões.

Ao analisar as competências por categorias, verificou-se que as diferenças entre as médias das categorias (e das respectivas competências) não foram elevadas. A categoria considerada com o maior grau de importância pelos instrutores foi “equipe”, seguido de “instituição”. Quanto ao nível de domínio a categoria que apareceu com a maior média é “instituição”, sendo que na segunda posição apareceram três categorias: “resultado”, “equipe” e “ensino-aprendizagem”. A pesquisa revelou a aderência das competências consideradas nos instrumentos de coleta de dados, sinalizando a possibilidade de a instituição tomá-las como referência para a capacitação de instrutores. Os instrutores do PEC, no exercício de suas atribuições, necessitam de múltiplas competências, à luz do modelo proposto por Paiva e Melo (2009) que, por sua vez, ancorou-se na abordagem de Cheetham e Chivers (1998). Outro aspecto marcante refere-se à noção dos pesquisados acerca das competências relacionadas à figura do educador social. Nesse sentido, a pesquisa sinalizou que os pesquisados têm noção alinhada com premissas disseminadas na literatura, sendo a competência considerada uma ação orientada para a resolução de determinado problema.

Sobre as iniciativas e desafios relacionados ao desenvolvimento de competências profissionais, foi possível apurar que os instrutores necessitam administrar sua própria formação de maneira contínua. A pesquisa revelou a inexistência de modelos de formação e de avaliação formais. Apesar dessa lacuna, a instituição oferta subsídios por meio de bolsas de estímulo educacional. O estudo acusou que, no âmbito do PEC, as relações interpessoais sustentam o processo educacional, que é dinâmico e flexível.

Finalmente, pode-se notar a importância do envolvimento dos instrutores com o propósito do projeto e a necessidade de se aperfeiçoar as estratégias formativas tendo em vista a necessidade de incrementar e potencializar a capacitação desses profissionais no cenário institucional. A esse respeito, questões relacionadas ao dimensionamento da carga de atividades e o fator “tempo” merecem atenção, tendo sido apontadas como elementos críticos que afetam a qualidade do trabalho realizado no PEC.

Como limitação do estudo, menciona-se a impossibilidade de contemplar unidades do PEC localizadas em outros Estados. Sugere-se a realização de futuros estudos comparativos entre instituições públicas e privadas que ofertam projetos similares ao PEC e estudos de caráter longitudinal envolvendo diversos Estados do país.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, A. C. Q. (2007 out-dez). Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil. Salvador, *Revista Organização & Sociedade*, 14(43), 57-70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (223 p.).
- Bitencourt, C. (2004). *Gestão contemporânea de pessoas*: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brandão, H. P., & Guimarães, T. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, 41(1), 8-15.
- Brasil. (1999). *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. 2. ed. rev. ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Cheetham, G., & Chivers, G. A. (2000). New look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7), 374-383. Doi: 10.1108/03090590010349827.
- Cheetham, G., & Chivers, G. A. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276. Doi: 10.1108/03090599810230678.
- Cheetham, G., & Chivers, G. A. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30. Doi: 10.1108/03090599610119692.
- Cofferri, F. F., & Nogaro, A. (2010 dez.) Competências do pedagogo como educador social - promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. *Perspectiva*, Erechim, 34(128), 7-21.
- Demo, P. (2010). *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação.
- Durand, T. (1998) Forms of incompetence. *Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management.

- Ferreira, A. V. (2016 out-dez.). A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? *REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(4), 70-79. Recuperado de: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1461/1065>.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(n.spe), 183-196.
- Fuhrmann, N., & Paulo, F. S. (2014 abr-jun.). A formação de educadores na educação não formal pública. *Educação Social*, Campinas, 35(127), 551-566. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não formal*. Institut International des Droits de l'Enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? 18 au 02 jun 2019, Sion (Suisse).
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, Brasília, DF, 18(1), 1-23. Recuperado de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>.
- Garcia, L. A. M. (2005). Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? *Educação e Ciência On Line*, 3.
- Gardner, H. (2007) *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez (Coleções questões da nossa época; v. 1).
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. (3. ed.), Porto Alegre: Artmed.
- Leiro, A. C., Moraes, C. A., & Santos, V. R. (2015 jan-jun.). Educação popular e pedagogia social: diálogo singular e experiência plural. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 24(43), 171-182. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/1323/904>.
- Machado, E. (2013). *A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a educação não formal e educação sociocomunitária*. Recuperado de: http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_evelcy.pdf.
- Marques, J. B. V., & Freitas, D. (2017 out-dez). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação em Pesquisa*, São Paulo, 43(4), 1087-1110. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>.
- McClelland, D. C., & Dailey, C. (1972). *Improving officer selection for the foreign service*. Boston: McBer.
- Mourão, L., & Esteves, V. V. (2013 jul-set.). Ensino fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. *Revista Ensaio: Avaliação. Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, 21(80), 497-512.
- Paiva, J. (2012 jul.) Educação social de rua: renovando os debates e as práticas. *Anais do VI Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo. Recuperado de: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/38.pdf>.
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no estado de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. de (2009). Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: D. H. Helal (coord.), *Gestão de pessoas e competências: teoria e pesquisa* (pp. 313-338). Curitiba: Juruá.
- Paula, E. M. A. T. (2017). Pedagogia social e educação social: análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, 15(2), 8-29.

- Recuperado de: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1645/pdf1>.
- Pereira, A. (2013 jan-dez.). A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, 10, 38-55. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214/10790>.
- Pereira, A. (2017). A formação inicial de educadores sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de pedagogia: primeiras aproximações de um debate. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, 15(2), 46-71. Recuperado de: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1773/pdf3>.
- Pereira, A. (2016). A profissionalização do educador social frente à regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do Projeto de Lei 5.346/2009. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 11(3), 1294-1317.
- Pereira, A. (2019 jan-fev.). O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela LDBN nº 9.394/96? *Debates em Educação*, Maceió, 11(23). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p311-33.2>.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-93.
- Ruas, R., Ghedine, T., Dutra, J. S., Becker, G. V., & Dias, G. B. (2005). O conceito de competência e A a Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. *Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*, ANPAD, 29, Brasília.
- Santos, K., & Paulo, F. S. (2017). (Des)encontros entre educação popular e pedagogia social. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, 15(2), 117-140. Recuperado de: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1779/pdf_19.
- Santos, K., & Streck, D. (2012 jul.). Diálogos entre o social e o popular no campo educativo. *Anais do VI Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo. Recuperado de: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/45.pdf>.
- Santos, L. F. F., Pedrosa, L. L., & Aires, J. A. (2017). Contribuições da educação não formal para educação formal: um estudo de visitas de alunos da educação básica ao Departamento de Química da UFPR (2017 jan-jul). *ACTIO*, Curitiba, 2(1), 456-473. Recuperado de: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>.
- Souza, C. R. T., & Müller, V. R. (2009). Educador social: conceitos fundamentais para sua formação. *Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 9, 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba: PUC-PR (p. 3201-3214). Recuperado de: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2658_1385.pdf.
- Spencer L. M., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.
- Streck, D. (2012 dez.). Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. *Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, Brasília, DF, 18(1), 33-40. Recuperado de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3910/2387>.
- Ujiie, N., Natali, P., & Machado, E. R. (2009 maio-ago.). Contexto da formação do educador social no Brasil. *Educação*, Unisinos, São Leopoldo, 13(2), 117-124, maio/ago. 2009. Recuperado de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4937>.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Brookman (p. 19-38).
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zarifian, P. A. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas. <http://www.agenda2030.org.br>