



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE**

RODRIGO DA SILVA VITAL

**A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA
DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: CONHECENDO UM FENÔMENO NÃO
HEGEMÔNICO**

PELOTAS

2018

RODRIGO DA SILVA VITAL

**A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA
DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: CONHECENDO UM FENÔMENO NÃO
HEGEMÔNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense; um requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

Orientadora: Prof. Dra. Cristhianny Bento Barreiro

PELOTAS

2018

Ficha Catalográfica

V155f Vital, Rodrigo da Silva.
A formação dos educadores sociais de um centro de referência de assistência social : conhecendo um fenômeno não hegemônico / por Rodrigo da Silva Vital. – 2018.
82 f.
Orientadora: Prof^a Dr^a Cristhianny Bento Barreiro.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2018.
1. Educação - . 2. Educador social - Formação. 3. Assistência social.
I. Barreiro, Cristhianny Bento . II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFsul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859
Biblioteca IFsul - Câmpus Pelotas

RODRIGO DA SILVA VITAL

**A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA
DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: CONHECENDO UM FENÔMENO NÃO
HEGEMÔNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense; um requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e tecnologia.

Orientadora: Prof. Dra. Cristhianny Bento Barreiro

Aprovada pela banca examinadora em ___/___/___

Professora Doutora Cristhianny Bento Barreiro - Orientadora

Professor Doutor Márcio Rodrigo Vale Caetano – FURG

Professor Doutor Dirlei de Azambuja Pereira – UFPel

Professora Doutora Denise Nascimento Silveira – IFSul

Às educadoras sociais pela inspiração.

AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora, por ter escolhido acreditar em mim e acolhido tudo o que eu sou.

A todos os professores que foram além do meu ensino e que hoje fazem parte de mim.

A minha mãe, que viveu as minhas escolhas com o amor possível e a dedicação impossível.

A minha avó Inhá, pelo melhor presente de todos: a liberdade de ser eu mesmo.

Aos meus amigos Chico, Cíntia, Cynthia, Dênis, Itatiane, Juliano e Naldo, por me darem um lugar no mundo.

Ao Lucas, por ter cozinhado, limpado e acolhido os meus momentos de angústia durante a escrita.

Aos amigos Élcio e Fabrício, por terem me apresentado ao poder da ayahuasca.

E aos alunos com quem trabalho, por produzirem sentidos àquilo em que eu acredito.

RESUMO

VITAL, R. S. **A Formação dos Educadores Sociais de um Centro de Referência de Assistência Social**: conhecendo um fenômeno não hegemônico. 2018. 82 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Pelotas, 2018.

A presente pesquisa investigou a formação de educadores sociais que atuam nos serviços de proteção social da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Para isso, evidenciaram-se os aspectos subjetivos, políticos e sociais que estão envolvidos nessa formação, bem como se descreveu o contexto recente da assistência social, sendo traçada uma comparação da formação encontrada neste estudo com aquelas que foram discutidas nas pesquisas revisadas. Além disso, pensou-se na aproximação entre a educação popular e a educação social, visto que a primeira propõe reflexões muito importantes, como o cuidado contra-hegemônico para os modelos não convencionais de educação. Assim, educação social também foi pensada a partir da proposta de Santos (2002), que propôs uma perspectiva sociológica para compreender os fenômenos não hegemônicos, como a educação social e seus educadores, com a construção teórica do presente trabalho culminando numa breve discussão sobre a pedagogia social enquanto um campo de teorização e fundamentação para esse tipo de educação. Assim, considerando a natureza dos conhecimentos envolvidos neste estudo, a presente pesquisa é do tipo qualitativo, transversal, crítica e reflexiva, com a produção e o alcance das informações se dando através do processo narrativo dos seus participantes, que contando a história de sua formação, aderiram ao método de pesquisa-formação proposto por Josso (2009); o que a configura como uma pesquisa narrativa. A partir disso, o corpus da pesquisa se constituiu da produção escrita e oral de cinco educadores sociais atuantes em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), com as narrativas orais tendo sido produzidas em grupo, tendo o papel de mediador e promover algum conhecimento de si, sendo posteriormente transcritas e submetidas à análise que, realizadas de forma dedutiva, deram origem a cinco eixos de interpretação: a importância, mas o caráter não determinante do concurso público para a constituição de educadores sociais; é o próprio trabalho quem tem formado educador social do CRAS, com a influência das experiências pessoais; e, por último, a forma de trabalho da gestão, bem como a estrutura física, influencia, mas não determina, o trabalho em educação social. Dessa maneira, foi possível verificar que a formação desses educadores acontece no próprio trabalho, sem que orientações comuns a qualquer formação convencional, visto que a sua constituição acontece, principalmente, influenciada por fatores pessoais, políticos e sociais. Por fim, conclui-se que a falta de uma formação hegemônica, sistematizada, não deve ser motivo para invisibilizar os conhecimentos produzidos por educadores sociais do CRAS, que embora possam experimentar dificuldades no percurso formativo, conseguem capturar sentidos relacionados à educação social.

Palavras-chave: educação; educação social; assistência social; formação.

ABSTRACT

VITAL, R. S. **The formation of Social Educators in a Center of Reference of Social Assistance: knowing a non-hegemonic phenomenon.** 2018. 82 f. Dissertation (Professional Master's Program in Education and Technology) – Federal Institute of Education, Science and Technology, Pelotas, 2018.

The research at hand investigated the formation of social educators that operate on the services of social protection in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul. For that matter, the subjective, political and social aspects related to the professional formation were highlighted, going off the description of the recent context of social assistance, and tracing a comparison between the formation of their educators and that discussed in the revised studies. From that point, it was discussed the popular education approach in relation to social education, given that the popular perspective offers reflections, with all the counter-hegemonic care that should have been devised in socio-education. The social education was elaborated from the proposal made by Santos (2002), which reflected a sociological perspective of the non-hegemonic phenomena, such as socio-education and its educators. Afterwards, it was presented a brief discussion on the current pedagogy, as a field of theorization and substantiation in social education. Observing the nature of the related insights in the study, the research at issue is qualitative, transversal, critical and reflective, with the production and reach of information occurring in the narrative process of the participant subjects, that by telling the story of their formation, have adhered to the method of research-formation as proposed by Josso (2009), in the sphere of narrative researches. The corpus of the research was constituted from the written and oral narratives from five social educators from a Center of Reference of Social Assistance (CRSA) from the city. The oral narratives were produced within the group, which had the role of mediator of the knowledge itself, which was later transcribed to compose the material. The analyses were made inductively and gave birth to five axes: approval in the public tender was important in the constitution of the social educators, but becoming an educator transcends this approval; it is the work itself that forms the CRSA's social educator, the personal experiences also influence their formation; and the working method of the management, much like the physical structure, influences the social education work, but does not determine it completely. It is possible to affirm that the formation of social educator, in the social assistance, happens in the work itself, without the specific orientation of a conventional formation, with its constitution taking place, mostly by personal factors, but with social and political influence. It is therefore concluded that the lack of a systematic, hegemonic formation should not turn invisible the knowledge produced by the social educators, which although go through hardships in their formative pathway, capture the meanings of a social education.

Keywords: social education; social assistance; formation; education.

LISTAS DE SIGLAS

- ABRASPSocial: Associação Brasileira de Pedagogia Social
- CRAS: Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
- ONG: Organização Não Governamental
- SUAS: Sistema único de Assistência Social
- UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Critérios de exclusão e inclusão de pesquisas segundo a exploração livre de enunciados presentes em cada título..... 20

- Quadro 2: Critérios de exclusão mediante a leitura flutuante do resumo de cada trabalho..... 21

- Quadro 3: Competências do educador social conforme a Classificação Brasileira de Ocupações..... 34

- Quadro 4: Exemplos de atividades profissionais de educadores sociais da assistência social do município de Pelotas..... 46

- Quadro 5: Eixos interpretativos produzidos na análise prévia..... 52

- Quadro 6: Competências esperadas para o educador social que foram percebidas e não percebidas nos sujeitos de pesquisa..... 65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2. NARRANDO PARA APRENDER: O PERCURSO DO PESQUISADOR ATÉ A PESQUISA	15
3. A EDUCAÇÃO SOCIAL E SEUS EDUCADORES: ANALISANDO UM ESTADO DE CONHECIMENTO	20
3.1 Apresentação dos Trabalhos Seleccionados	22
3.2 A Educação Social	24
3.3 O Educador Social	25
3.4 A Formação do Educador Social.....	26
3.5 Objetivos e Trabalho do Educador Social	28
3.5.1 Processo de Trabalho:.....	28
3.5.2 Objetivos do Trabalho:.....	29
3.5.3 Competências profissionais:.....	30
4. A EDUCAÇÃO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA UM NOVO CONTEXTO	33
4.1 A Proteção Básica na Assistência Social: política, funcionamento e educação social.....	33
4.2 A Educação Social na Assistência Social: um fenômeno ausente e emergente.....	36
4.3 Aproximando a Educação Popular e a Educação Social: um cuidado contra-hegemônico.	38
4.4 A Pedagogia Social: conceitos e reflexões.	39
5. METODOLOGIA	44
5.1 Contextualizando o Campo de Pesquisa	44
5.2 Teorizando as Narrativas: conceitos e estruturas propostos por Josso	47
5.3 Caracterizando o Estudo e Traçando o Método	49
5.4 Cuidados Éticos	51
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
6.1 Os sujeitos de Pesquisa: descrevendo as educadoras sociais	52
6.2 Nomeação e Função: a profundidade do ser educador social	53
6.3 O Trabalho na Formação: a experiência formativa de educadores da assistência social	54
6.4 Uma formação atravessada: elementos subjetivos, sociais e políticos na constituição do educador social	58
6.4.1 Elementos subjetivos:.....	58
6.4.2 Elementos sociais.....	59
6.4.3 Elementos políticos.....	62

6.5	Habilidades Reais e Ideais: comparando formações especuladas com a formação investigada neste estudo.....	64
6.6	A Formação Promovida na Pesquisa Formação	69
6.6.1.	A pesquisa-formação e as educadoras sociais:	69
6.6.2.	A pesquisa-formação e o pesquisador	72
7.	CONCLUSÃO.....	76
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUÇÃO

A educação social propõe uma forma diferente de pensar e promover educação. No entanto, isso acontece pelos objetivos educativos em si, e não para complementar ou servir de alternativa às outras formas de educação, como o ensino escolar e a formação universitária. Assim, é preciso refletir sobre quais seriam as especificidades da socioeducação, realizando pesquisas que, ultrapassando as concepções de subordinação e incompletude, pretendam compreender a natureza dos processos socioeducativos, bem como a formação dos educadores sociais que, atuando para promover essa modalidade de educação, acabam sendo os grandes responsáveis pelo desenvolvimento de suas ações.

Assim, a partir dessas considerações, a presente pesquisa teve o objetivo de evidenciar e descrever a formação¹ de educadores sociais que atuam na proteção social básica, envolvendo o contexto da assistência social da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. E considerando o caráter não hegemônico desse fenômeno, foi importante descrever, como objetivo específico, os elementos subjetivos, políticos e sociais envolvidos nessa formação, bem como comparar informações encontrados neste estudo com aquelas de pesquisas que exploraram a temática.

Para conseguir tais informações, o presente estudo utilizou o método da pesquisa-formação proposto por Josso (2009), que visando os acontecimentos que conduzem a uma formação, analisa as trajetórias dos sujeitos participantes da pesquisa; o que, sem dúvida, qualifica para a crítica de si e de sua atuação, oportunizando que um trabalho consciencial que produz conhecimentos sobre a sua formação.

Além disso, através de um estado de conhecimento (detalhado no próximo capítulo), foi possível compreender que, no Brasil, a educação social é dirigida a pessoas que vivem em vulnerabilidade social, objetivando uma espécie de emancipação, na medida em que promove a cidadania e a participação social. Nessa perspectiva, a constituição do educador social se aproxima do campo social, com o profissional podendo apresentar diversos tipos de formação, já que a profissão ainda não é regulamentada no país.

¹ Referente ao conceito proposto por Josso (2009), que se trata do conjunto de acontecimentos ou experiências que promovem uma formação.

O estado de conhecimento ainda mostrou a relação da constituição do educador social com a forma de promoção do trabalho educativo, sendo que grande parte das pesquisas qualifica o ensino médio como insuficiente aos profissionais que trabalham com a socioeducação, vista a complexidade do trabalho educativo; situação que, segundo as pesquisas revisadas, dificulta o alcance de objetivos educacionais, bem como causa entraves a programas de educação.

Ademais, percebendo a confusão no uso dos termos 'educação social', 'educação popular' e 'educação não formal', é importante esclarecer que, neste estudo, a educação foi definida como um campo diverso, sendo dividida em dois grandes grupos: educação escolar e educação não escolar (que também foi referida pelo termo *extraescolar*). Além disso, apesar da aparente aproximação, entendeu-se que a educação popular é diferente da educação social, que tem se constituído por processos mais independentes na contemporaneidade. A partir disso, considerando as teorias que norteiam ou podem contribuir com o pensamento em educação social, o presente trabalho propôs perspectivas pouco exploradas nessa teorização.

Assim, a educação social foi pensada por uma provável concepção híbrida, já que ao mesmo tempo em que se aproxima da educação popular, ela possui suas interfaces com a educação escolar, tendo se tornado um objeto de políticas públicas de assistência social, passando a receber mediações do Estado que, causando interferência na sua autonomia, evidencia a necessidade de um cuidado contra-hegemônico, sobretudo nas ações educativas; o que preveniria o uso da socioeducação como forma de controle estatal sobre a vida social, afastando o processo educativo dos interesses reais de uma comunidade.

É importante considerar que este estudo se motivou na compreensão da formação de educadores sociais que atuam na assistência social, já que geralmente se trata de profissionais que não possuem um título de graduação específico para o trabalho socioeducativo, sendo comum que a sua constituição profissional aconteça no próprio trabalho; o que, por si só, não invalidaria o desempenho da função, pressupondo que essa profissionalização não se dá limitada aos processos convencionais de formação.

Frente a isso, é importante que a educação social possa ser apreendida como um fenômeno não hegemônico de educação, já que ela mantém as suas diferenças com os modelos tradicionais de educação, fazendo com que ela deva ser compreendida para além de convenções mais usuais, sendo que o presente trabalho

a analisa na perspectiva produzida no pensamento de Santos, B. (2002), visto que a educação social não poderá ser totalmente refletida na tecitura dos pensamentos dominantes em educação, produzindo a necessidade de que haja novas formas de racionalidade no campo educacional.

Conquanto, anterior à discussão que reflete essa teorização, o leitor encontrará uma descrição da rede pública dos serviços relacionados à assistência social, dado o recente surgimento de sua política no país que, regulada em 1993, ampliou o acesso a práticas de educação social, oferecendo um espaço permanente de assistência a pessoas que vivenciam o risco social, adaptando essa educação ao cenário socioassistencial, bem como à diversidade regional; caso da proteção social básica que, atuando para a prevenção da violência ou exclusão social, fomenta o acesso a educadores sociais.

É importante considerar que a presente pesquisa não está intencionada à produção de verdades absolutas, ou mesmo de conclusões definitivas, visto que ela aborda um fenômeno da natureza humana que, possuindo um movimento dinâmico, acontece sob a transformação criativa e constante. Isso permite pensar que os resultados encontrados aqui não podem ser percebidos como algo correspondente à realidade material, exata, visto que o conhecimento proposto se limita a provocar e ampliar os pensamentos na educação social.

2. NARRANDO PARA APRENDER: O PERCURSO ENTRE O PESQUISADOR E A PESQUISA

Pesquisar a formação usando narrativas, sem dúvida, propõe que o pesquisador lide com o processo de lembrar, organizar e refletir um conjunto de acontecimentos que constituem uma história de vida ou de formação. Isso é muito importante, pois qualifica o acesso da experiência formadora, bem como contribui para o conhecimento na pesquisa em educação. E quando o pesquisador é pouco experiente, ele pode começar narrando e refletindo a própria história formativa, experimentando os recursos da pesquisa narrativa ou, neste caso, da pesquisa-formação. Além disso, a construção narrativa da história do pesquisador também oferece uma função metodológica, pois sendo contada aos participantes da pesquisa, ela também oferece uma aproximação, possibilitando um contexto mais seguro e convidativo ao ato de compartilhar histórias de vida.

Dando início à minha narrativa, me lembro que o primeiro contato com a escola aconteceu no quintal da minha avó, vendo a minha tia dando aulas de reforço escolar – tia Maria Helena foi a primeira pessoa, da família, que ingressou numa universidade. E foi interagindo com o seu percurso formativo, dentro das possibilidades de uma criança, que construí as primeiras impressões da vida escolar, produzindo uma gama de representações que, através das brincadeiras infantis, permitiu a alusão do papel de professor. Já na escola, eu me dedicava à aprendizagem, desenvolvendo a independência na medida em que meus pais não podiam ajudar com as tarefas escolares; mas apesar do pouco estudo, a minha mãe acreditava na escolarização dos filhos, se esforçando para mantê-los matriculados na escola sem que precisassem trabalhar, embora existissem dificuldades financeiras.

No entanto, apesar do apoio materno, é provável que o tempo levado para o meu ingresso universitário se deu pela incipiência de políticas públicas que, considerando um processo seletivo que tratasse os candidatos em regime de igualdade, desconsiderou os subsídios necessários à reparação dos entraves vivenciados pela escola pública, visto que a situação de baixa renda, na maior parte das vezes, dificulta o acesso a sistemas de ensino mais qualificados.

Assim, após quatro anos de experimentação, fui aprovado no curso de terapia ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o que provocou o estranhamento de familiares e pessoas que, se aproximando de algo inesperado no contexto de vida que ocupávamos, percebiam a Universidade como ausente ou pouco presente nos projetos de vida – o mesmo contexto que colocava, enquanto necessidades de permanência estudantil, o acesso de bolsas e recursos assistenciais; fatores que foram cruciais no meu desenvolvimento como estudante de origem popular.

Já na trajetória acadêmica, além de ter vivenciado os elementos específicos da área de saúde, eu consegui empreender uma prática no campo social: através de uma aproximação com o Núcleo de Psicologia Política da UFMG, participei do programa nacional ‘Conexões de Saberes’ – um projeto de extensão que promovia a participação no ‘Programa Escola Aberta’; o que possibilitou desenvolver ações educativas, bem como repensar os problemas sociais (racismo, tráfico de drogas e prostituição infantil), oportunizando o primeiro contato com a socioeducação.

Em seguida, reafirmei a afinidade com trabalho de ensino, já que, posteriormente, interagi com os fragmentos de uma prática docente: ao acompanhar os estudantes iniciais, que objetivavam observar as práticas de estágio curricular, eu pude demonstrar e discutir as intervenções terapêuticas ocupacionais, favorecendo com que eu explorasse alguma pré-habilidade didática, além de reconhecer uma inclinação para a atividade docente.

Depois de concluir a graduação, e de ingressar em um programa de residência em saúde coletiva, aprofundi os estudos no âmbito da educação não escolar, explorando um processo educativo que, se dando fora do âmbito de ensino, auxiliava a aprendizagem no cuidado e controle de doenças contagiosas, bem como a produção de sentidos que favoreciam práticas de tratamento e prevenção; o que favorecia a adesão em tratamentos. No entanto, assumindo o concurso público numa universidade, acabei abandonando a especialização, comigo estando mobilizado a trabalhar diretamente com o ensino, com o novo trabalho permitindo algum resgate da experiência docente (planejar, mediar e avaliar a aprendizagem do estágio curricular).

Assim, foi acompanhando os estágios curriculares que, pela primeira vez, interagi com os educadores sociais da assistência social, acompanhando o seu trabalho na medida em que pensava na sua formação profissional, já que eles

promoviam as ações educativas sem um curso ou capacitação específicos; situação que, embora produzisse estranhamentos, se encontrava válida na política pública de assistência social.

A partir disso, e junto ao programa de mestrado em educação, eu vi a oportunidade de pesquisar a formação de educadores sociais que atuam na assistência social, desenvolvendo um processo de pesquisa que, muito provavelmente, ajudará compreender essa mesma formação, ampliando a discussão sobre a educação social no país, além de auxiliar na capacitação de seus profissionais; o que qualificaria a socioeducação na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.

Ademais, o mestrado em educação surgiu do interesse pelo trabalho educativo, ultrapassando a questão pertinente à minha formação profissional, já que, enquanto sujeito, eu também pretendia conhecer os processos de uma educação. No entanto, considerando a exclusividade da pesquisa apresentada aqui, já que grande parte dos estudos preferiu a educação que acontece em organizações não governamentais (ONG) – o presente trabalho envolve a rede municipal de assistência social – é possível que os resultados ultrapassem a esfera do desejo pessoal, contribuindo para o conhecimento sobre a educação social.

Também é importante pensar na inquietação provocada pelo estudo em si, já que o objetivo não era habitual para as instituições – tanto a que promoveu o trabalho de investigação, o instituto de educação, quanto àquela que serviu como um campo pesquisa (a rede municipal). Assim, mediante o estranhamento inicial, foi na participação de eventos acadêmicos que, frente a discussões reflexivas, eu pude apreender a importância do problema de pesquisa que, por sua vez, se mostrou um território pouco explorado e, com isso, propício a alguma confusão.

Uma delas, talvez a mais importante, envolve a suposta diferença entre a educação social, e aquela conhecida como educação popular; o que dificultou o encontro de um ponto de partida para a teorização. E apesar de alguma diferença ter se tornado evidente para mim, eu não encontrei trabalhos que pudessem esclarecer a discussão, levantando a lacuna existente entre os tipos de educação. Assim, aprofundando a presente discussão, surge um grande problema ideológico: *qual a originalidade de uma educação não escolar, popular ou social, que é promovida pelo Estado?* – o que, obviamente, não foi respondido por aqui, dada a complexidade da questão.

No entanto, tal questionamento amplia a percepção do objeto pesquisado, já que ultrapassa os conteúdos que constroem a sua definição. Assim, considerando a educação promovida para o campo social, mas que também acontece no espaço público e se desenvolve no meio estatal (como é o caso da política pública de assistência social), é possível que os interesses do Estado também atravessem a socioeducação, tencionando os seus valores contra-hegemônicos; o que promove um caráter híbrido nessa educação.

Provavelmente, as características que fundamentaram a singularidade do estudo também produziram dificuldades para a sua execução: começando pela apropriação dos envolvidos (o pesquisador, o orientador e as instituições), que além de investigar com um objeto ainda pouco explorado, também não tinham o hábito de pensar a educação não escolar. Sem dúvida, essa apropriação qualificou-se pela realização desta pesquisa, contornando a tensão que eu sentia na incompreensão sobre o estudo – tensão que atravessou as relações, tanto com o orientador, quanto com os sentidos envolvidos na pesquisa.

Assim, é importante pensar nas questões pessoais que foram vividas durante a realização do estudo, como a transposição para o campo da educação, já que a minha formação, até então, acontecia pelo campo da saúde. Com isso, as formas de raciocínio precisaram receber um novo “modus operandi”, sendo necessário que eu me deslocasse sobre o modo operante das ciências educacionais, havendo o destaque das cadeiras cursadas na pós-graduação, já que oportunizaram a orientação desse processo, promovendo conhecimentos sobre a educação.

Outro fator importante, sem dúvida, foi a discussão conceitual sobre a educação “formal” e “não formal”, havendo a necessidade de entender esses termos e a proposta apresentada aqui: se por um lado o trabalho faria essa discussão, por outro eu acabei reconhecendo, de alguma forma, que os vinte e cinco anos vividos na escola causariam preconceitos com a educação não escolar. Ou seja, a transposição para o campo da educação, como foi explicado acima, não foi suficiente para o desenvolvimento da pesquisa, que envolvia um tipo educativo diferente de uma educação convencional.

Assim, foi preciso mergulhar no mundo de uma educação não escolar, não só no intuito de buscar a sua fundamentação, mas no sentido de me atualizar com os conceitos e movimentos mais contemporâneos. Com isso, encontrei a reprodução de um discurso pouco crítico sobre os termos “formais” e “não formais” em

educação, constatando um movimento que produz uma espécie de simplificação; o que poderia pormenorizar a educação não escolar – motivo pelo qual eu escolhi não usar essa terminologia aqui.

O momento de qualificação desse projeto, sem dúvida, ajudou a mapear os cuidados necessários à investigação, evidenciando os elementos que, de alguma forma, poderiam distorcer os resultados da pesquisa. Assim, a partir do processo de qualificação, identifiquei uma espécie de “contaminação academicista”, que fazia com que reproduzisse os valores hegemônicos de educação, desfavorecendo a minha aproximação do objeto de pesquisa, já que a educação social, no Brasil, ainda é pouco entendida no plano acadêmico.

Finalizando, a conclusão desse estudo produziu conhecimento sobre a educação social, principalmente para aquela que acontece na rede pública da assistência social, incluindo informações sobre a constituição de educadores sociais. Isso aguçou alguma curiosidade, que pensada de forma mais organizada, permitirá a continuidade de uma história de vida que, muito provavelmente, envolverá a educação que acontece fora da escola, já que a própria vida promove formação.

3. A EDUCAÇÃO SOCIAL E SEUS EDUCADORES: ANALISANDO UM ESTADO DE CONHECIMENTO

Quando se pretende pesquisar algo, sem dúvida, é importante aprender o conhecimento existente sobre o tema, bem como as principais ideias que o rodeiam, além dos conceitos que circunscrevem o objeto de pesquisa. Mais do que isso, o pesquisador poderá interagir com diferentes percepções (metodologias), ampliando o seu repertório sobre o tema de pesquisa.

Pensando nisso, na organização e na análise do conhecimento previamente produzido, segundo Ramanowsk e Ens (2006), o Estado de Conhecimento é um tipo de estudo que levanta informações a partir de uma única fonte, com este sendo o objetivo do capítulo: descrever e analisar um estado de conhecimento da educação social e seus educadores, utilizando as pesquisas encontradas na Plataforma Sucupira, que foi acessada em julho de 2016.

Para isso, realizou-se a busca das publicações sem a restrição das áreas de conhecimento, utilizando-se três termos de busca que, no ato da pesquisa, foram dispostos entre aspas (“educação social”, “educador social” e “educador”). Assim, no total, foram encontrados mil cento e vinte e um trabalhos que, após a exploração do enunciado em cada título, seguindo os critérios de seleção do Quadro 1, foram reduzidos a cento e sessenta e três unidades.

Critérios de exclusão	Critérios de inclusão
Manifestação explícita de envolvimento exclusivo da pesquisa com espaços hegemônicos de educação (escolas, universidades e centros profissionalizantes).	Trabalhos cujos títulos sugerem generalidades sobre a educação social ou o educador social.
Manifestação de envolvimento da pesquisa com espaços informais de educação com práticas educativas específicas (como zoológicos e museus) sem relação direta com a área	Manifestação explícita de envolvimento da pesquisa com espaços não hegemônicos de educação com menção, direta ou indireta, de práticas voltadas à educação social (ONG,

social.	territórios e espaços não acadêmicos).
Trabalhos que tratam da formação de profissionais que não foram explicitamente relacionados à educação social nas pesquisas (músicos educadores, arte educadores, profissionais de saúde, pedagogos, professores e artistas cênicos).	Trabalhos que possuem título pouco explícito quanto ao assunto pretendido, como pesquisas biográficas ou teóricas, dada a possibilidade de abordarem, de alguma forma, aspectos importantes da educação social e seus educadores.
Trabalhos sobre currículos ou que trataram especificamente do ensino (presencial ou à distância), de educação ambiental, leitura ou alfabetização.	

Quadro 3 - Critérios de exclusão e inclusão de pesquisas segundo a exploração livre de enunciados presentes em cada título.

Em seguida, realizou-se a leitura flutuante do resumo de cada pesquisa, que a partir dos critérios estabelecidos no Quadro 2, resultaram no conjunto de quarenta publicações.

- Pesquisas restritas a transformações intelectuais ou teóricas focadas na influência de correntes socio-históricas;
- Trabalhos que discutiram generalidades não relacionadas à educação social, bem como análises de obras artísticas para compreender períodos históricos;
- Trabalhos que trataram processos de educação não hegemônicos sem a ligação explícita com a educação social, como a educação em saúde, além daquelas voltadas à produção poética ou à profissionalização;
- Pesquisas realizadas em contextos onde se produz educação social, mas que se restringiram à análise desses contextos, como ONG e sistemas judiciários;
- Pesquisas que analisaram termos abrangentes não relacionados exclusivamente com a educação social, como a espiritualidade e a liberdade;
- Trabalhos sobre processos educativos relacionados à transmissão de tradições e culturas, ou que analisaram fenômenos culturais e seus efeitos na

educação de uma forma geral, bem como trabalhos biográficos sobre educadores que desenvolvem teorias ou práticas restritas ao ensino, arte e cultura;

- Pesquisas sobre a educação escolar em contextos potenciais à educação social (escolarização em presídios), bem como a educação do campo destinada à escolarização, além das que abordaram as práticas de educação social que se davam dissolvidas na educação escolar.

Quadro 4 - Critérios de exclusão mediante a leitura flutuante do resumo de cada trabalho.

A terceira etapa de seleção verificou os conteúdos introdutórios e metodológicos, além dos objetivos de cada pesquisa, escolhendo aquelas que abordaram diretamente a educação social ou seus educadores; o que resultou na seleção de treze estudos (onze dissertações e duas teses), com a leitura da introdução servindo à exploração dos assuntos gerais, enquanto a metodologia serviu à verificação das possíveis pesquisas relacionadas ao método narrativo – o que não foi encontrado.

Posteriormente, as pesquisas restantes foram submetidas à análise de conteúdo segundo Moraes (1999): houve o destaque das principais proposições que, por sua vez, foram transcritas e categorizadas de acordo com o conteúdo apresentado, produzindo quatro categorias para a discussão: a educação social; o educador social; a formação do educador social; e objetivos e trabalho do educador social. Assim, excluindo os trabalhos que não contribuíram para as categorias escolhidas, foi mantido um total de onze estudos que, para esclarecimento do leitor, estão brevemente descritos a seguir.

3.1 Apresentação dos Trabalhos Selecionados

Akeho (2013) realizou um estudo teórico, de natureza crítica e reflexiva, a partir do pensamento de Alice Miller – teórica que questionou as formas convencionais de educação. Assim, por meio da fenomenologia, a autora pensou as relações envolvidas na educação, bem como capturou os sentidos da ação educativa; sentidos que, segundo ela, poderão ser ressignificados no 'saber do seu si mesmo'.

Por sua vez, através da revisão de teses e dissertações, Araújo (2014) verificou as contribuições e os limites da educação não formal, constatando que a

maioria dos programas foi baseada nas políticas de compensação. Assim, a autora concluiu que o acesso a bens materiais, bem como a programas de educação complementar, não ampliou os saberes necessários para a transformação da vida social.

Já Burzlaff (2014) investigou e discutiu o processo de formação, bem como a qualificação de educadores sociais em três projetos de uma escola: o 'Mais Educação', o 'Escola Aberta' e o 'Educação em Tempo Integral'. Com isso, pelo que denominou 'mergulho no cotidiano', a autora mostra a necessidade de capacitação permanente dos educadores sociais, que devendo acontecer em escolas e em movimentos sociais, permitiria com que eles refletissem a própria prática.

Dietz (2013), querendo ampliar o conhecimento sobre a prática em educação social, apreendeu os sentidos da atividade com crianças e adolescentes sob risco social. Assim, se apoiando na psicologia socio-histórica, a autora mostrou a incerteza vivida pelo educador, que sentindo insegurança no seu status profissional, produzia ações educativas pouco fundamentadas. Assim, ela concluiu que a educação social não deveria se limitar à prática, sendo necessário que seus educadores produzissem mais crítica sobre a sociedade.

Já investigando o trabalho de educadores em um abrigo infantojuvenil, Giroto (2015) se apoiou na ergologia da atividade e na clínica do trabalho, produzindo uma cartografia que, além de outras necessidades, mostrou a importância dos educadores sociais poderem analisar o próprio trabalho.

Já Marques (2014), baseado na pedagogia social, na educação social e na educação popular, focou no discurso de educadores sociais, identificando o que chamou de novos paradigmas da educação social. Assim, o autor mostrou a precariedade no processo de trabalho dessa educação, concluindo que a mesma poderia ser qualificada com a sua regulamentação no país.

Considerando a dialógica proposta por Paulo Freire, Martins (2014) entrevistou educadores sociais para analisar a percepção que eles tinham da própria formação. Através disso, a autora concluiu que o trabalho socioeducativo seria mais qualificado se existissem cursos de aperfeiçoamento e formação.

Já Pedroza (2013), comparando as entrevistas que fez com os gestores, pedagogos, e crianças ou adolescentes de uma ONG, verificou que os pedagogos experimentavam dificuldades com o trabalho extraescolar. Assim, a autora salientou

a necessidade de revisar os cursos atuais de pedagogia, já que eles também deveriam capacitar profissionais ao trabalho com diferentes tipos de educação.

Por sua vez, Pens (2015) estudou a relação entre as crianças e os seus cuidadores num abrigo, já que a mesma serviria à elaboração do abandono familiar. Assim, visando compreender o processo relacional de simbolização, a autora usou a etnografia e a fenomenologia na descrição dos acontecimentos de trabalho. Assim, a autora concluiu pela necessidade de capacitar os cuidadores no trabalho com as relações simbólicas; o que facilitaria a organização das crianças, bem como condutas mais responsáveis.

Já Santos, M. (2016), fundamentado na história da educação, realizou uma análise qualitativa da trajetória de educadores sociais que atuavam na rua. Assim, visando compreender a constituição desses profissionais, bem como o lugar que ocupavam na educação social, a autora concluiu que apesar de sua prática estar baseada na educação escolar, ela também produziu dialéticas que apoiavam o início da pedagogia social.

E finalizando a descrição dos trabalhos envolvidos na presente pesquisa, Souza (2014) estudou o educador social e a sua formação, bem como as condições de trabalho desse profissional. Para isso, a autora analisou editais de concursos públicos ocorridos na região de Curitiba, produzindo uma relação dialética sobre os contextos de atuação. Assim, fundamentada na pedagogia social, ela mostra a fragilidade causada pela ausência de diretrizes que orientem o trabalho educativo, apontando a necessidade por sua regulamentação.

3.2 A Educação Social

Essa categoria reuniu proposições acerca do conceito e caracterização da educação social, com quatro trabalhos compondo a discussão: Souza (2014); Araújo (2014); Dietz (2013); e Santos, M. (2016).

Souza (2014), entendendo que a pedagogia social deve orientar a educação social, também colocou que essa educação é influenciada por contexto e valores sociais, já que o objetivo é a própria vida social. No entanto, tal proposição carrega um problema, pois se a educação social deve receber influências do contexto social, essa pedagogia seria compatível com todos os contextos de educação? Tal problema ainda foi reforçado em outra perspectiva da autora, que definindo a

educação social como área de especialização, desconsidera que a própria comunidade, sem qualquer tipo de formação convencional, pode produzir ações de educação – como é o caso de lideranças comunitárias que realizam ações educativas.

Já Araújo (2014), ao dizer que a educação não escolar enfrenta os mesmos problemas da escola, visto que ambas compartilham o contexto político e social, propõe um ponto de interseção entre as duas modalidades de educação, que mesmo tendo diferentes objetivos e funções, são influenciadas pelos mesmos valores sociais, além de compartilharem a mesma base processual: a formação e a aprendizagem como manutenção ou transformação da estrutura social.

Por sua vez, dizendo que a educação social é gerada por ações coletivas diferentes da escola, Dietz (2013) sugeriu haver conteúdos que não estão presentes no meio escolar, mostrando a necessidade de produzir diferentes modalidades de educação; o que abre um espaço para educadores com diferentes formações. Assim, indo além do ponto de interseção com o modelo escolar, é perceptível que a educação social se tornou um agente específico, bem como mais independente.

Santos, M. (2016) finalizou esse tópico relacionando a educação social e a aprendizagem política e cidadã, que estando baseada na autoaprendizagem coletiva, é organizada por eixos temáticos no lugar de diretrizes curriculares. Assim, a educação social, comparada à educação escolar, possui uma estrutura, um planejamento e um método avaliativo baseados na generalidade dos seus objetivos, bem como na singularidade das pessoas envolvidas, além da alteridade do contexto educativo.

3.3 O Educador Social

Cinco trabalhos propuseram sobre a constituição e definição do educador social: Araújo (2014); Burzlaff (2014); Marques (2014); Pedroza (2013); e Santos, M. (2016).

Para Araújo (2014), o educador extraescolar é um animador de grupo que, estimulando o trabalho coletivo, se (re) conhece no trabalho em educação social. Assim, sua identidade e pertencimentos poderão ser construídos no próprio fazer educativo, conferindo complexidade à relação trabalho-formação, visto que o exercício profissional, produzindo grande parte da sua formação, acaba sendo mais

independente das formas convencionais de capacitação, visto que, no Brasil, é incomum que haja cursos específicos para formar educadores sociais.

Já Burzlaff (2014) foi mais objetiva na descrição dos critérios indenitários do educador social, citando o engajamento político, a criticidade, o envolvimento em causas sociais e a fundamentação na teoria freiriana. Isso, unido à proposição de Marques (2014), que diferencia o educador social (trabalhador docente) do professor (profissional docente) a partir do compromisso com o campo social, sugere que tal educador pode se constituir através de diferentes formações, visto que o processo socioeducativo não se restringe a questões de ensino.

Considerando a exposição de Pedroza (2013), que menciona a ausência de um objeto específico para a educação social, visto que o seu objetivo é a própria vida social, é possível compreender a ausência de profissionais especializados nessa educação, visto que ela não possui objetos que sejam específicos ao seu trabalho educativo. Assim, a ideia de pluralidade na formação profissional, que independe do sistema acadêmico de validação, permite que a própria educação social se torne um campo para a formação de educadores sociais.

Em contra partida, apesar desse educador se constituir por diferentes tipos de formação, Santos, M. (2016) destaca a especificidade dessa educação, já que a sua prática antecede a sua teoria, bem como as suas funções precedem os seus agentes. Assim, o educador social se desenvolve com habilidades que são pouco ativadas na educação escolar, já que intervindo diretamente na vida social, eles mostram o protagonismo da experiência em sua formação.

3.4 A Formação do Educador Social

Aqui estão os apontamentos que foram relacionados à formação de educadores sociais no país, com nove trabalhos fazendo parte dessa categoria: Souza (2014); Martins (2014); Araújo (2014); Akeho (2013); Dietz (2013); Burzlaff (2014); Pens (2015); Pedroza (2013); e Santos, M. (2016).

Souza (2014), baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, falou de diferenças entre docentes e outros profissionais de educação, deixando claro que os profissionais não pedagogos e não licenciados também são educadores por realizarem um trabalho pedagógico. A pesquisadora ainda sugeriu o ensino médio como sendo insuficiente à formação de educadores sociais, ao mesmo tempo

em que critica a insuficiência dos cursos atuais de pedagogia, reforçando que esse educador se constitui na proximidade com o trabalho; o que demonstra o afastamento da academia nessa formação, já que as universidades pouco se aproximam do trabalho em educação social.

Dietz (2013), lembrando a importância de uma formação política, crítica e social, também propõe o ensino médio como sendo inadequado à formação de educadores sociais, com isso permitindo o surgimento de práticas mais fundamentadas em valores pessoais. Contudo, a academia também não garante o surgimento de práticas que se dêem livres de valores pessoais, sendo que a autora sugeriu que a formação de educadores sociais também acontece no próprio trabalho; o que qualificaria essa educação como um campo formador de profissionais educadores.

Por sua vez, Martins (2014) aproximou a formação do educador não escolar dos cursos pedagógicos, acreditando que isso aumentaria a segurança do trabalho educativo. A autora ainda sugeriu um currículo centrado na reflexão de abordagens da educação não escolar, bem como a vivência de metodologias de ensino e aprendizagem, além das tecnologias de informação. Ela ainda prevê que a ausência de uma formação impede a fundamentação teórica dos profissionais; o que mostra a necessidade de refletir a função da teoria para a educação social.

Já Akeho (2013) levou a discussão para a formação humana desse educador, se referindo à formação pessoal que ultrapassa o plano acadêmico: ela diz respeito a toda a educação cotidiana na trajetória pessoal, familiar e social, permitindo pensar que a formação do educador social não se limita a modelos convencionais de educação, pois ela também se dá na própria vida social. Isso reforça a ideia de que o trabalho também não completa as necessidades dessa formação; o que foi apoiado por Burzlaff (2014), que prevê um processo de formação que ultrapasse o conhecimento político, pedagógico e social.

Assim, a dualidade aparente entre a teoria e a prática sobre a constituição do educador social, muito presente nessa discussão, foi bem demarcada por Santos, M. (2016), que ao mostrar a carência de simultaneidade entre o pensamento e a experimentação, prefere uma formação que seja atravessada pelo conhecimento pedagógico, social e institucional, mas que também valorize os saberes empíricos; o que evidencia a complexidade dessa formação. Isso também perpassa o estudo de Pens (2015), que descrevendo o educador como um profissional capacitado à

interação social, propõe um aspecto relacional do processo educativo, sugerindo que as relações também precisam fazer de sua formação profissional (relações que são promovidas na experiência coletiva).

Pedroza (2013) também questionou o ensino médio para a formação de educadores sociais, apontando que isso representa a desvalorização de profissionais com “maiores formações”. Araújo (2014) também valoriza a formação acadêmica desse educador, sugerindo a contratação de profissionais graduados para a resolução de problemas, já que isso garantiria que houvessem bons resultados. No entanto, Araújo também infere alguma ambiguidade ao pensamento sobre a constituição de educadores sociais, pois a autora também diz que a falta de uma formação convencional não limitaria a prática profissional.

3.5 Objetivos e Trabalho do Educador Social

Oito trabalhos participaram dessa categoria: Souza (2014); Martins (2014); Araújo (2014); Dietz (2013); Marques (2014); Giroto (2015); Pedroza (2013); e Santos, M. (2016). Devido ao volume de informações relacionadas à proposta, essa discussão está dividida em três subcategorias: ‘processo de trabalho’, ‘objetivos de trabalho’, e ‘competências profissionais’.

3.5.1 Processo de Trabalho:

Segundo Souza (2014), o trabalho do educador social é mais orientado pela prática do que pela teoria. E reforçando o caráter relacional desse trabalho, Pedroza (2013) e Araújo (2014) descrevem o diálogo como a principal ferramenta dessa educação, com Araújo afirmando que os instrumentos socioeducativos contribuem para dinamizar, integrar e transformar a prática, mas que somente uma boa formação impediria que tais instrumentos fossem reduzidos ou subestimados no trabalho.

Já Pedroza (2013) evidencia a perspectiva socioeducativa do trabalho em educação social, bem como a produção dos saberes pela tradução cultural e reflexão dos valores, cabendo ao educador confrontá-los com novos saberes e perspectivas. Assim, o educador social deverá ser ativo, propositivo e interativo, exercendo um trabalho dinâmico e participativo para produzir análises que antecedam a intervenção, não existindo um currículo que planeje o conteúdo

educativo, já que diferente da educação escolar, que aborda os conteúdos organizados em um currículo nacional, a educação social considera os conteúdos emergentes.

Contudo, apesar do educador social utilizar modelos de educação, de acordo com Marques (2014), ele promove um trabalho educativo mais próximo do social, interpretando a realidade e mediando as relações que atravessam uma comunidade. Assim, segundo Santos, M. (2016), esse educador trabalharia com a vida social que atravessa a política, a pedagogia e a cultura.

No entanto, com relação ao reconhecimento da educação social, segundo Dietz (2013), há uma perspectiva que a reduz numa espécie de subprofissão, aproximando o educador social da realidade vivida por professores da escola, como a precarização da sua carreira, dos direitos trabalhistas, bem como do salário.

3.5.2 Objetivos do Trabalho:

Os diferentes pesquisadores sugeriram objetivos gerais e específicos para a educação social. Contudo, apesar da diversidade encontrada aqui, é possível agrupá-los conforme a concepção sobre essa educação: a educação social dirigida para aqueles em vulnerabilidade ou exclusão social; e aquela voltada a qualquer pessoa em um meio sociável, já que o objeto é a própria vida social.

Sendo assim, pensando os objetivos de uma educação que considera os problemas sociais, encontraram-se as seguintes colocações:

- Souza (2014): educar e socializar o indivíduo mediante os problemas de marginalização e carência social;
- Martins (2014): garantir a atenção, a defesa e a proteção de pessoas em risco social, assegurando os direitos e identificando as necessidades ou demandas de intervenções;
- Marques (2014): promover a cidadania e a inclusão, resolvendo o problema da socialização de sujeitos excluídos, fazendo-os pensar, refletir e questionar os problemas sociais para que percebam a posição que ocupam em uma sociedade;
- Santos, M. (2016): estimular que crianças e adolescentes discutam, entendam e aceitem, de uma forma digna, as regras e os limites que são importantes para a cidadania, fortalecendo o protagonismo sobre própria história, materializando os seus projetos de vida.

Já segundo os objetivos de uma educação voltada para vida social, encontraram-se as seguintes proposições:

- Pedroza (2013): capacitar os indivíduos para a cidadania, relacionando as suas necessidades com projetos institucionais; buscar a interação, o diálogo e o processo participativo do público, conhecendo a comunidade educanda para promover o grau máximo de socialização, além de buscar por cenários futuros e mudanças da vida social;
- Araújo (2014): formar cidadãos para solucionar os problemas do seu cotidiano, desenvolver habilidades, trabalhar e organizar-se através da sua compreensão de mundo, capacitando para a crítica de informações;
- Dietz (2013): oferecer um preparo melhor para agir em grupo, reelaborar concepções de mundo, constituir uma identidade com a comunidade, enfrentar as adversidades, resgatar e aumentar a autovalorização, esclarecer pessoas sobre as realidades vividas, desenvolver os laços de pertencimento e identidade coletiva, além de promover o empoderamento de sujeitos.

De um modo geral, e analisando os dois grupos de objetivos acima, é possível pensar no caráter reflexivo de uma educação social, que apóia o seu trabalho em uma aprendizagem crítica sobre a realidade, bem como nas contradições e nos significados ocultos, mobilizando a transformação de si e do próprio contexto social.

3.5.3 Competências profissionais:

O educador social deverá possuir, segundo Martins (2014), a capacidade para compreender e captar a cultura de sua comunidade, assim como refletir nas possíveis saídas de problemas sociais. Ele ainda deverá detectar e analisar as carências ou problemáticas, pessoais e coletivas, promovendo a educação com os recursos existentes, além de encaminhar e acompanhar aqueles que necessitam de maior intervenção. O educador deverá, ainda, gerir riscos e atividades educativas, bem como intervir na elaboração projetos educacionais, trabalhar em equipe e participar de formação continuada.

Já Araújo (2014) propõe que o educador seja capaz de fazer trabalhos coletivos, constituir laços afetivos, utilizar as experiências lúdicas, formar grupos, proporcionar trocas de experiência, promovendo a vivência social. Além disso, ele deve trabalhar a história e cultura do contexto de vida, sendo apto a acompanhar a

constituição de pessoas, estimulando que investiguem a realidade individual e social, sendo capaz de perceber e entender o contexto. Ainda segundo a mesma autora, o educador precisa, acima de tudo, dominar os conteúdos pertencentes à comunidade, promovendo a construção de saberes com a articulação do conhecimento científico, tendo uma postura flexível, sensível e afetiva, além de conhecer a história de vida dos educandos e o lugar onde atua, auxiliando na construção de uma identidade grupal.

Para Marques (2014), o educador social deverá agir com coerência sobre as questões sociais, realizando um trabalho interdisciplinar, lidando com atividades reflexivas. Deverá, também, detectar as causas dos problemas sociais, orientar e promover as relações institucionais, dialogar com as pessoas favorecendo a sua educação, organizar e participar da vida comunitária, promover atividades socioculturais, detectar as carências e os problemas de vulnerabilidade, intervir na educação de grupos excluídos, encaminhando os casos mais especiais. Além disso, deverá elaborar e intervir em projetos educativos, trabalhar em equipe, participar de formação continuada, capacitar e gerir recursos, além de adaptar-se a diferentes contextos sociais.

Deverá ainda, segundo Pedroza (2013), conhecer a diversidade social, dinamizar e promover a participação dos educandos, diagnosticar os problemas e suas necessidades, entender e captar a cultura local, elaborando a sua proposta de trabalho. Complementando, Girotto (2015) ainda diz que o educador social será apto a cuidar de crianças e adolescentes, tendo noções de desenvolvimento humano, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do SUAS, do Sistema de Justiça e do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária. Já Santos, M. (2016) pensou nos valores humanos que o profissional precisa ter, tais como solidariedade e compromisso político, precisando ser capaz de intervir em diferentes realidades sociais.

Conquanto, analisando a alta diversidade e densidade de suas habilidades, bem como a complexidade das ações que são esperadas no educador, que vão desde o cuidado básico de crianças até o planejamento de intervenções, é difícil conceber uma única formação profissional, assim como querer constituir-lo por um único modelo acadêmico, já que além do raciocínio crítico necessário, os educadores também lidam com os saberes que ultrapassam as teorias educacionais

– um único tipo de curso ou de modalidade educativa, provavelmente, não conseguiria promover o conjunto de competências acima.

Concluindo, a análise de pesquisas que produziu o estado de conhecimento discutido aqui, sem dúvida, permitiu descrever as principais concepções sobre a educação social, evidenciando as principais características dessa educação no Brasil, incluindo os seus educadores sociais. Além disso, evidencia-se o aspecto inédito alcançado por esta pesquisa, já que não houve estudos que exploraram a formação de educadores que atuam no sistema público de assistência social.

4. A EDUCAÇÃO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA UM NOVO CONTEXTO

O presente capítulo contém as principais referências sobre o serviço pesquisado, bem como a configuração política e objetivo socioassistenciais, além de caracterizar o educador social. Posteriormente, ele apresenta uma análise sociológica e reflexiva sobre os fenômenos não hegemônicos - caso da educação social. Em seguida, é mostrado um paralelo entre educação social e Educação Popular², discutindo o cuidado contra-hegemônico e suas necessidades. Por fim, apresenta-se uma discussão sobre a pedagogia social, dado o seu interesse pela educação social.

4.1 A Proteção Básica na Assistência Social: política, funcionamento e educação social

A Lei Orgânica da Assistência Social, sancionada em 1993, garante a proteção social de famílias, crianças e adolescentes, considerando os níveis de problema social: a vulnerabilidade social, ou o risco de ruptura dos vínculos sociais (casos que são destinados à proteção social básica); e a situação de violência ou exclusão consumados (casos destinados a uma atenção especializada).

Segundo Brasil (2009), a proteção social básica é organizada pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que é uma unidade pública, estatal, territorial, que está presente em locais de vulnerabilidade. Referenciando até mil famílias, o CRAS também acompanha os serviços presentes no seu território, garantindo a assistência na própria comunidade dos sujeitos atendidos.

Para que possa funcionar, de acordo com Ferreira (2011), o CRAS possui uma equipe de referência mínima, com os profissionais variando de acordo com o número de famílias atendidas, ou com as atividades que são realizadas. Essa equipe, por sua vez, será constituída por assistentes sociais, bem como por alguns profissionais de nível médio (como os educadores sociais que foram investigados

²O termo Educação Popular, escrito com letra maiúscula, remete ao movimento pela valorização dessa educação.

neste estudo), sendo que, conforme a Resolução Nº 17, 20 de Junho de 2011, ela ainda possuirá alguns profissionais, tais como musicoterapeuta, pedagogo, terapeuta ocupacional, sociólogo, antropólogo, economista doméstico e psicólogo.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (2016), os educadores sociais deverão garantir a atenção, defesa e proteção de pessoas que vivem em risco social, incluindo os adolescentes em conflitos com a lei, além de assegurar direitos, avaliar demandas e, ou necessidades.

É importante considerar que a educação social ainda não foi regulamentada no país, podendo acontecer na rua ou em instituições, com o seu trabalho devendo ser acompanhado pela equipe multidisciplinar. Quanto à formação, não há requisitos específicos de escolaridade, já que o ensino médio pode ser recomendado, por exemplo, no caso de educadores que lidam com crianças ou adolescentes em conflitos com a lei. O referido texto ainda apresenta as suas funções profissionais, tais como a promoção da socioeducação, o planejamento e a avaliação de trabalhos, bem como as ações de comunicação, além de algumas competências pessoais (Quadro 3).

Competências de cunho pessoal	Competências de cunho profissional
Servir de exemplo; inspirar confiança; produzir identificação ou empatia; despertar esperança; demonstrar entusiasmo e criatividade; respeitar diferenças; demonstrar coragem e persistência; demonstrar facilidade de comunicação; demonstrar autocontrole; capacidade de negociação; proatividade e flexibilidade.	Trabalhar em equipe; exercitar atividades de escuta; agir sob pressão; demonstrar capacidade de compreensão; lidar com situações adversas; assumir riscos; tomar decisões; administrar conflitos; permanecer em estado de alerta.

Quadro 3 - Competências do educador social conforme a Classificação Brasileira de Ocupações.

Com relação à proteção social básica, de acordo com a Política Nacional de Assistência Social do Brasil (2009), há o objetivo de prevenir os agravos em situações de risco social, promovendo o acesso a serviços, programas e projetos que visam o desenvolvimento social, além daqueles que promovem um fortalecimento de vínculos. Conquanto, a política ainda prevê a socialização de crianças e adolescentes, o direito de brincar, bem como a garantia dos direitos civis.

Ainda segundo Brasil (2004), a promoção social deve ser organizada com o Programa de Atenção Integral à Família, que é de atribuição exclusiva do Estado, se

tornando uma obrigação nos serviços do CRAS, havendo a intenção de prevenir a ruptura do vínculo familiar, bem como a violência em suas relações, com a prática envolvendo a convivência e a participação. Assim, suas atividades deverão dinamizar as relações sociais, defendendo os direitos que são fundamentais, além de prevenir situações de vulnerabilidade social.

De acordo com Brasil (2009), os usuários do CRAS são pessoas que vivem alguma vulnerabilidade social, que perderam os seus vínculos, ou que possuem dificuldade sobre o pertencimento e a sociabilidade; pessoas que vivem os riscos relacionados ao ciclo de vida (infância, adolescência e velhice); ou que experimentam estigmas por sua etnia, cultura, orientação sexual e deficiência; que são excluídas por pobreza e não tem acesso às políticas públicas; que usam substâncias psicoativas; que vivem alguma situação de violência; que tem inserção precária no mercado de trabalho; ou que sobrevivem com formas arriscadas de vida.

Outro serviço oferecido é o grupo de convivência para crianças e adolescentes que possuem de seis a quinze anos de idade. Segundo Brasil (2010), o mesmo promove a convivência, o protagonismo e a autonomia em uma formação cidadã, considerando o interesse, a demanda e o potencial de seus participantes. Para isso, há a promoção de ações culturais, lúdicas e esportivas visando a aprendizagem e sua proteção social, prevenindo riscos ou produzindo sociabilidades.

Na cidade de Pelotas, o serviço de convivência é planejado pela gestão municipal, produzindo ações que são realizadas por educadores sociais que, por sua vez, são acompanhados por uma equipe do CRAS. Segundo Brasil (2010), os usuários deste serviço devem ser, prioritariamente, crianças ou adolescentes que precisam de uma proteção especial, como aqueles que vivenciam o trabalho infantil ou a reintrodução familiar (união após separação protetiva); crianças e adolescentes que possuam alguma deficiência, ou o acesso precário a serviços públicos; bem como os que possuem a família cadastrada no programa Bolsa Família.

Ainda conforme Brasil (2010), esse tipo de serviço manterá relações com os serviços públicos de saúde, cultura, esporte, meio ambiente e de educação; o que permite parcerias com escola e universidades. Para isso, o grupo de convivência deverá funcionar, no mínimo, quinze horas semanais (perímetro urbano) ou dez horas semanais (área rural), organizando turnos de até 04 horas para o máximo de 20 integrantes. As atividades são desenvolvidas durante a semana, mas poderão

acontecer nos finais de semana ou feriados, tendo a frequência acompanhada pelo CRAS.

Sem dúvida, a política socioassistencial induz uma nova configuração sobre a educação social, produzindo a necessidade de se pesquisar os aspectos envolvidos nessa educação, se tratando de um novo contexto educacional. Isso inclui a formação dos educadores sociais; o que pode produzir conhecimentos para a educação social, aumentando a qualificação dos serviços que promovem a socioeducação.

4.2 A Educação Social na Assistência Social: um fenômeno ausente e emergente

Quando se fala em educação social, é comum pensar nas organizações não governamentais (ONG), já que a política pública da assistência social é recente no país. No entanto, parte das ONG não pretende transformar a vida social, já que, em sua maioria, se restringem a uma compensação. Assim, elas acabam produzindo uma espécie de assistencialismo, como na época em que a assistência social dependia de favores políticos ou de entidades. Contudo, se tornando uma política pública e dever do Estado, a assistência social garante a educação como recurso permanente, tendendo a ultrapassar o suprimento das carências sociais, já que prevê a modificação da vida social.

Conquanto, apesar da socioeducação já ser instituída no Brasil, ela ainda vivencia algumas dificuldades, como a sua relativização funcional (acadêmica e social), se tornando coadjuvante frente ao modelo escolar. Provavelmente, isso acontece por dois motivos: o fato de ela trabalhar com a adversidade social, ocupando espaços de desigualdade e exclusão (fazendo dela, em si, um objeto excluído); e o fato de não ser um tipo hegemônico de educação, valorizando os saberes que extrapolam a educação convencional, como a sabedoria popular.

Segundo Santos, B. (2002), os fenômenos não se reduzem a uma única compreensão dominante, visto que os fenômenos não hegemônicos, por si só, se fazem inteiros e não divisíveis por processos metonímicos; o que, segundo o autor, impede a criação de novos meios de pensar, desperdiçando experiências sociais (principalmente as que não são convencionais). Assim, considerando a não

hegemonia de uma educação social, é importante conhecê-la por múltiplas formas de interpretação, diminuindo o risco de reduzi-las por modelos mais dominantes.

Esse desperdício ocorre quando a experiência social, mesmo sendo existente, é ignorada no tempo presente, sendo perdida pela forma hegemônica de compreensão; o que também acontece com os educadores sociais, que não tendo formações hegemônicas na constituição, são desvalorizados por pensamentos hegemônicos da educação – o que reforça, mas não justifica, o desperdício da sua experiência social. Assim, para investigar a formação de educadores sociais, é preciso considerar a sua pluralidade, relevando as diferentes formas da sua expressão.

Desse modo, é fundamental buscar perspectivas que ampliem os modos de compreensão, como os que são promovidos na sociologia das ausências, que no intuito de pensar a própria experiência humana, que pode ser invisibilizada e não percebida, propõe a discussão dos seus valores sociais – essa sociologia argumenta pela credibilidade da experiência, combatendo o anonimato e o desperdício da sua produção.

Geralmente, com relação à efetividade, a formação do educador social é pensada por valores mais convencionais, com pesquisas mostrando a necessidade de uma adequação. No entanto, Santos, B. (2002) levanta a contração atual do tempo presente; o que acaba contraindo experiências sociais, que são ignoradas em virtude de um futuro promissor. Com isso, pensando na subestimação da experiência atual, o autor sugere que se pense num futuro mais plural, concreto, utópico e realistas ao mesmo tempo, propondo uma sociologia das emergências que, vislumbrando um futuro a partir do presente, valoriza uma possibilidade mais real.

Assim, entendendo que as experiências do presente exploram o que é possível no momento, ampliando os saberes existentes ao invés de ignorá-los, é possível imaginar um futuro mais real; o que propõe repensar a idealização sobre o educador social, que percebido apenas com os valores hegemônicos, acaba confundido com suposições. No entanto, conhecê-los em conjunto com aqueles que promovem a ação (no caso, os educadores sociais que existem no presente), permite vislumbrar as suas possibilidades mais reais.

É importante pensar que as duas sociologias, segundo o autor que as propôs, produzem recursos para a argumentação, não pretendendo demonstrar, provar ou

converter situações, mas apenas refletir experiências que existem no presente (como aquela produzida pela educação social). Além disso, elas aumentam o domínio sobre a experiência social, permitindo as relações projetivas, ou a previsão de um futuro, sem ignorar o presente.

4.3 Aproximando a Educação Popular e a Educação Social: um cuidado contra-hegemônico.

Segundo Brandão (2009), os locais que praticam formas de Educação Popular, idealmente, devem promover um acesso mais democrático, com a vontade pessoal sendo o único critério, oportunizando a inclusão de pessoas nos espaços de educação. Assim, as hegemonias são importantes para a Educação Popular, que se preocupa com os meios e estruturas de dominação.

Desse modo, uma das propostas dessa Educação, segundo Júnior e Torres (2009), é revelar a realidade dos sistemas de dominação – os conceitos, as ideias e as relações que produzem pobreza, exclusão e precarização, acusando os casos em que há omissão do Estado. Assim, ela precisa se proteger com relação aos modelos hegemônicos de educação, visto que as formas mais hegemônicas, mesmo pensando em acolher, ou valorizar, podem servir ao controle e à dominação de recursos contra-hegemônicos de formação.

Basta considerar a crítica nos estudos revisados por esta pesquisa, já que apesar de investigarem a educação não escolar, se basearam em parâmetros mais convencionais, reproduzindo os valores mais hegemônicos de educação. Com isso, muitos exploraram a socioeducação a partir de pensamentos mais convencionais, utilizando as bases hegemônicas para a análise e comparação. Assim, considerando a função reveladora de uma educação popular, é preciso denunciar a dominância existente entre os modelos de educação.

Para Figueiredo (2009), o educador popular amplia a percepção de realidades, mediando as experiências de transformação. Por isso, segundo Gadotti (1995), antes de uma formação convencional, é preciso garantir o compromisso político desse educador; o que não envolve um tipo específico de formação, já que uma comunidade popular, mesmo privada de modelos hegemônicos de educação, desenvolve a consciência crítica.

Portanto, a Educação Popular insiste no modelo contra-hegemônico, já que de acordo com Júnior e Torres (2009), é preciso pensar no problema pedagógico das instituições; o que vai ao encontro das ideias de Freire (1967), Freire (1970) e Freire (1997). Assim, é preciso pensar nos riscos produzidos por modelos convencionais de educação, já que eles arriscam os princípios populares. Por isso, aproximar a universidade de uma Educação Popular, sem os cuidados dialógicos explicados por Júnior e Torres (2009), é arriscar a não compreensão e distorção dos princípios contra-hegemônicos de educação.

No caso da educação social, considerada no contexto envolvido nesta investigação, há o vínculo direto com o poder estatal, mesmo mantendo os valores não hegemônicos de uma educação; o que propõe a natureza híbrida dessa modalidade, já que mesmo promovendo ações de socioeducação, ela também media os interesses do Estado. Com isso, ela precisa dialogar com os cuidados contra-hegemônicos do modelo popular, resistindo ao desmonte de princípios e, conseqüentemente, à dominação – sem esses cuidados, ela acabaria se tornando um mero instrumento estatal, se constituindo por uma burocracia disfarçada de humanização.

4.4 A Pedagogia Social: conceitos e reflexões.

Falar em educação social é falar de algo ainda em construção, já que seus conceitos e valores variam com o referencial, havendo pouca ou nenhuma participação de comunidades e movimentos populares nessa discussão. Isso cria uma cisão da teoria com a prática nessa educação, visto que ela tem sido pensada por universidades que, de alguma forma, desconsideram o conhecimento popular, tomando a própria comunidade como um campo passivo de experimentação.

E após a revisão feita neste estudo, encontrou-se apenas um movimento social que participa ativamente dessa construção: o movimento de educadores sociais que, formado para além dos meios mais convencionais de educação, se mobiliza para regularizar a sua profissão; o que, provavelmente, influenciou o Projeto de Lei Nº. 328 de 2015, que prevê a desobrigação do diploma universitário para exercer esse tipo de função, embora esteja previsto, no projeto, os dois tipos de formação profissional.

Atualmente, esse movimento é formado por associações de educadores sociais, tais como a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará, a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo, e a Associação Estadual dos Educadores Sociais do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Bahia, que costumam se manifestar nos congressos sobre essa educação, como o XIX Congresso Mundial de Educadores Sociais que, realizado em São Paulo em 2017, refletiu sobre a pluralidade da socioeducação, incluindo a formação de seus educadores sociais.

A educação social, segundo Pereira (2016), é um campo de conhecimento teórico-prático, multirreferencial, situado em contextos sociais concretos e promotores da prática educativa – algumas práticas já são estruturadas, mas outras estão em construção. Já Quintana (1994) a define como a socialização que educa a personalidade e promove o desenvolvimento pessoal, incluindo as formações cívica e política, além da formação voltada a relações. Assim, é importante pensar que as duas definições poderão abordar diferentes perspectivas dessa educação: a que considera os problemas do contexto social; e a que considera o sujeito e suas relações.

No entanto, priorizando o contexto dessa educação, Vaz (2009) propôs que o espaço comunitário é muito importante para a capacitação profissional, permitindo o contato com pessoas em vulnerabilidade ou exclusão, sendo em conjunto com essas pessoas que se desenvolve uma especificidade do educador social. Assim, para o autor, tais profissionais atuam numa perspectiva da práxis sociopedagógica, com o termo *educador social* não representando a diversidade profissional que atua no trabalho socioeducativo.

Independente da perspectiva, se contextual ou particular, Baptista (2011) levanta a importância dessa educação para as sociedades contemporâneas, visto que as dinâmicas de aprendizagem social se fundamentam na construção de comunidades em que os mecanismos de proteção e assistência não respondem, com eficiência, a situações de vulnerabilidade ou exclusão; o que, de alguma forma, diz respeito às práticas educativas na assistência social, já que elas potencializam esse tipo de assistência, não só qualificando o trabalho social, mas estimulando a modificação da vida social.

Gomes (2011) coloca a educação social como um acontecimento promovido com duas intenções: olhar a exclusão social e as situações de vulnerabilidade; e

ampliar e diversificar os processos cidadãos para uma sociedade mais prática e democrática – o que envolve, indiretamente, os ideais que foram propostos por Quintana (1994); o ideal democrático, o ideal humanista e o ideal emancipador. Contudo, Baptista (2011) também levanta os preceitos sociais de qualquer educação, dizendo que a educação social ultrapassa a vulnerabilidade, resgatando o social do contexto escolar, promovendo um dinamismo e um frescor ambiental.

Isso remete à aprendizagem promovida pela educação social, que por sua vez, e segundo Silva (2011), extrapola a produção do conhecimento, já que ensinaria os sinais relacionados à socialização. Sendo assim, ela se interessa em como esses sinais se dão no coletivo, sendo transformados em símbolos, códigos e valores grupais. Com isso, a educação social responderia a uma série de questões: o que é a aprendizagem social? Como ocorre essa aprendizagem? Em que circunstâncias ela é necessária? O que, sem dúvida, incrementaria o seu processo de teorização.

Parte considerável dos estudos em educação social, de alguma forma, aponta a pedagogia social como o campo de teorização – e se isso restringiria a diversidade de pensamento nessa educação, também qualificaria a sua ação educativa. No entanto, apesar de citada como um campo específico de fundamentação, essa pedagogia foi pouco descrita nos estudos envolvidos, sendo que a relação entre a pedagogia e os modelos de educação, certamente, remete à reflexão metodológica, sistemática e construtiva, não se tratando de uma relação automática.

Segundo a ABRASPSocial (2011), é necessário ressignificar as práticas de educação social, combatendo a redução dos seus processos socioeducativos (é por isso que aqui, o termo “educação não formal” se tornou um elemento de cunho pejorativo, já que diminui a educação não escolar). Assim, é importante repensar os domínios de classificação, que seriam mais bem tipificados pelo eixo da intervenção: cada eixo seria nomeado a partir do objetivo da ação, bem como do recurso cognitivo mobilizado no ato educativo.

Com esse termo, é possível entender que educação “não formal” sofre a ausência de formalização, revelando a ideia de falta, ou de incompletude; o que não é verdade, já que a diferença acontece na sua ação educativa, ou no que lhe constitui, e não no que faltaria nessa educação. Assim, teóricos e organizações discutem outros tipos de classificação, saindo do clichê *formal* e *não formal* – surge

a ideia de educação sociocultural, de educação sociopedagógica e de educação sociopolítica – os três segmentos que formariam a educação não escolar.

De acordo com Yoba e Chocolate (2011), a educação social se dá fora dos marcos escolares, sendo que Krichesly (2011) reorienta a relação pedagógica com essa educação (a pedagogia social seria uma disciplina reflexiva, enquanto a socioeducação um conjunto de ações). Acrescentando, Martinez (2011) define tal pedagogia como um saber que compreende e orienta a ação educativa, que segundo Quintana (1997) consiste numa especialidade do trabalho social; o que, segundo Martinez (2011), a torna específica ou especializada³.

Segundo as referências citadas por Martinez (2011), esse tipo de educação inclui as estratégias críticas e comunicativas, bem como a animação sociocultural, além da capacitação na ação, com a educação social se promovendo pela educação cidadã. Isso encontra as ideias de Gomes (2011), que focando a pedagogia social, sugere que a mesma lida com contextos, problemas e valores sociais. Assim, de acordo com Baptista (2011), é preciso assegurar uma formação política, cultural e cívica na constituição de educadores sociais.

No entanto, segundo a autora, a pedagogia social seria uma ciência da socioeducação, que abrange o universo de toda educação não escolar. Com isso, ela sugere que a educação social é a área que corresponde à práxis educativa, sendo importante refletir, conforme as ideias de Camors (2011), na relevância que se encontra na pedagogia social, que prima resgatar o social do ato educativo, bem como o educativo do ato social.

Para Silva (2011), essa pedagogia possui princípios fundamentais, como a libertação, a emancipação⁴ e a autonomia⁵ sobre as estruturas opressoras; deve abranger todos os setores de uma sociedade; pensa a educabilidade de sujeitos, famílias, comunidades, sociedades, governos, Estados e instituições – ou seja, segundo Silva *et al.* (2011), o seu conceito envolveria a relação entre o público e privado, abrangendo o conflito entre pessoas e instituições (ideia que perpassa a educação que acontece nos serviços de assistência social, que promove o encontro de pessoas com governabilidades, ou do individual com as instituições).

³ Especializado, aqui, diz respeito à ação específica ou especial, não se tratando de algo relacionado à especialização ou pós-graduação.

⁴ Neste trabalho, a emancipação se refere à utopia de um sujeito ou comunidade livres de opressão.

⁵ Autonomia, aqui, diz respeito à independência ou liberdade ideológica de uma pessoa ou grupo.

Finalizando, é perceptível que a pedagogia social é uma área em formação, que ganha espaços acadêmicos de teorização, já que contribui com a fundamentação de modelos em educação. Portanto, se a educação social se contentava com os argumentos freirianos de Educação Popular, e apesar da devida importância dessa educação, ela produz conhecimentos específicos à socioeducação, recriando uma especificidade contemporânea no campo da educação.

5. METODOLOGIA

O presente capítulo contém o desenho metodológico desta pesquisa, descreve as suas características, bem como delinea as etapas de sua execução. Ele inicia com a descrição do contexto de estudo, já que se trata de uma conjuntura política recente no Brasil, que embora já seja conhecida, é pouco investigada no âmbito da educação. Em seguida, realizou-se uma exposição do método da pesquisa-formação, que pretendendo coletar e processar informações, permitiu o acesso, bem como a produção de conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

Posteriormente, descreveu-se o passo a passo do processo investigativo, detalhando a quantidade, os procedimentos, além dos objetivos de cada encontro com os sujeitos de pesquisa. Logo após, argumentou-se pela a organização e a análise de informações, com a proposta analítica produzindo uma espécie de cointerpretação com os participantes; o que considerou as perspectivas individual e coletiva. Por último, e não menos importante, apontou-se os procedimentos éticos envolvidos, descrevendo as estratégias de proteção e segurança dos agentes envolvidos.

5.1 Contextualizando o Campo de Pesquisa

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a população do município de Pelotas ultrapassa o número de trezentos mil habitantes, com a região urbana oferecendo diversos serviços, que contemplam da baixa à alta complexidade em saúde e assistência social, bem como instituições de educação com todos os níveis educacionais – do infantil à pós-graduação. Ainda, segundo a prefeitura municipal, e o seu site consultado em 2016, a rede de assistência social possui os três níveis de atenção:

- A alta complexidade: composta por uma casa que acolhe as mulheres vítimas de violência doméstica, uma casa de passagem destinada a pessoas que vivem na rua, uma casa de triagem para adolescentes, uma pensão que assiste pessoas com transtorno mental, uma casa pública para idosos, e seis abrigos destinados a crianças e adolescentes (separados de acordo com sexo e faixa etária do público

assistido, com um deles sendo de composição mista – manutenção do vínculo entre irmãos);

- A média complexidade: composta por um centro de referência especializado de assistência social (CREAS) e um centro de referência especializado ao atendimento de pessoas que moram na rua;

- A baixa complexidade, ou proteção social básica: composta por cinco centros de referência de assistência social (CRAS) e um serviço 24 horas de plantão social.

Essa rede ainda conta com o serviço de proteção e atendimento integral à família; os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos; o serviço de proteção e atendimento especializado de famílias e indivíduos; o serviço de proteção social de adolescentes em medida socioeducativa; bem como o serviço de proteção social destinado de pessoas com deficiência, idosos e familiares. Além disso, são desenvolvidas ações de promoção e inclusão sociais, tais como o Pré-ENEM nos bairros, a semana da mulher, a semana da consciência negra, a semana do hip hop, o casamento coletivo, as ações artísticas, como a Artsol e o Fazendo Arte, além de um comitê da paz.

Considerando os serviços de proteção social básica do município, a presente pesquisa foi realizada no Centro de Referência de Assistência Social Centro⁶, localizado na região central da cidade: lugar que acompanha os diversos grupos da população, e atende inúmeras situações de vulnerabilidade social, como as pessoas que vivem na rua. O CRAS Centro possui uma equipe técnica formada por assistentes sociais, psicólogos, auxiliares administrativos e de serviços gerais (limpeza e cozinha), além dos educadores sociais de nível médio – objetos do estudo.

Após uma consulta ao edital Nº 014/2015 (2015), que regula um processo seletivo com 30 vagas para educadores sociais, foi possível verificar, por meio da especificação de exemplos ou definições, as atribuições esperadas para o cargo de educador social, conforme o quadro a seguir:

⁶ O serviço, bem como os educadores sociais nele incluídos, não foram escolhidos pelo pesquisador, sendo uma indicação, sem a explicação dos critérios envolvidos, feita pela gestão municipal.

- Executar atividades lúdicas, recreativas e trabalhos educacionais de artes diversas;
- Acompanhar crianças, adolescentes e adultos a passeios, visitas e festividades sociais;
- Proceder, orientar e auxiliar as pessoas no que se refere à higiene pessoal;
- Auxiliar a criança e o adolescente, pessoas com transtornos e idosos na alimentação;
- Servir refeições;
- Arrumar e trocar roupas de cama;
- Auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, bem como observar a saúde e o bem-estar dos usuários, levando-os, quando necessário, ao atendimento médico ambulatorial;
- Ministrando medicamentos conforme a prescrição médica;
- Prestar primeiro socorro, comunicando a ocorrência ao superior imediato;
- Levar qualquer incidente ou dificuldade ocorrida para conhecimento da chefia imediata;
- Zelar e orientar o público alvo sobre normas e procedimentos da instituição;
- Acompanhar grupos em oficinas diversas;
- Participar de reuniões de equipe;
- Executar tarefas correlatas.

Quadro 4: Exemplos de atividades profissionais de educadores sociais da assistência social do município de Pelotas.

Ainda sobre o processo seletivo do edital, o concurso considerou a análise do currículo profissional como etapa classificatória, valorizando o ensino médio enquanto formação (50 pontos), mas também considerando a formação superior nas áreas de educação, ciências humanas, saúde ou arte (01 ponto cada uma), bem como as especializações nestas áreas (05 pontos).

No caso da instituição onde ocorreu o estudo, duas educadoras possuíam o ensino médio, com uma delas concluindo o magistério, enquanto a terceira completou o curso de filosofia (licenciatura), e se especializou na alfabetização. No entanto, diferentemente dos exemplos descritos no edital, que também prevê o papel de cuidador nos abrigos da alta complexidade, as profissionais envolvidas não desenvolviam atividades desse tipo, atuando no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos que, por sua vez, era destinado a crianças e adolescentes sob risco social (as educadoras planejavam e realizavam atividades lúdicas ou educativas, bem como mediavam a aprendizagem de convívio social, informando e promovendo a significação de valores sociais).

Tais educadoras trabalhavam num regime de 40 horas por semana, sendo responsáveis por dois grupos que aconteciam no contra turno escolar (um no período da manhã e outro no período da tarde). Segundo os relatos previamente coletados, as educadoras não fizeram cursos ou capacitações para o desempenho da função, havendo pouca oferta de capacitação, como a participação de encontros da Escola de Redução de Danos da cidade, que vinculada à área da saúde, realizava atividades sobre drogas, doenças sexualmente transmissíveis, além do manejo e acolhimento de pessoas que vivem nas ruas.

5.2 Teorizando as Narrativas: conceitos e estruturas propostos por Josso

Em sua tentativa de definir a formação, Josso (2009) a descreve como um processo constituído por acontecimentos, situações ou vivências que promovem reações de experimentação. E além do principal objetivo da pesquisa-formação, produzir conhecimentos sobre uma formação, ela também prevê um processo formativo para os participantes, possibilitando o trabalho consciencial – trabalho importante no acesso e produção de que, por sua vez, permitem compreender alguma formação. Assim, o trabalho consciencial é baseado em três dimensões: o processo de formação, o processo de conhecimento e o processo de aprendizagem; o que envolve a produção de um si, pessoal e profissional, além do conhecimento sobre como as pessoas se tornam o que elas são (principal objetivo da pesquisa-formação).

Para a autora, esse método possibilita que as pessoas envolvidas, incluindo o próprio pesquisador, reflitam sobre uma formação, além das diferentes formas de conhecê-la, com cada etapa sendo uma experiência a ser elaborada. Para isso, a pesquisa-formação prevê o uso do trabalho biográfico, que permite acessar e explorar os acontecimentos que, até então, formaram os sujeitos em investigação, sendo que a própria pesquisa-formação se torna um processo formador, já que questionando um si mesmo e as suas relações, promove um trabalho consciencial, favorecendo a percepção sobre o percurso formativo, habilitando as pessoas à reflexão.

O trabalho biográfico, pretendido na presente pesquisa, foi realizado na construção de uma análise narrativa, que conforme descrita por Josso (2009), é um processo que reconstitui acontecimentos, interiores e exteriores, que segundo a

percepção dos narradores, promoveram a sua formação. Assim, este é um mecanismo efetivo para conhecer a constituição de educadoras sociais, que representada em conteúdos biográficos, ou mais especificamente na história de formação, é situada no espaço particular do educador, ao mesmo tempo em que atinge um espaço coletivo de interação, permitindo a captura de elementos representativos ou significativos, como os sentidos e aspectos que influenciam a sua formação.

É importante explicar que, nesta pesquisa, a narrativa é definida como um conjunto de elementos que representam o percurso formativo, através da qual foi possível explorar os significados e sentidos, pessoais e profissionais, que foram atribuídos a uma formação. Além disso, ela permitiu alcançar os elementos políticos e sociais da formação em estudo, com cada tipo narrativo assumindo as características que, por sua vez, foram pensadas segundo o objetivo da pesquisa, além do contexto envolvido.

Nesse sentido, Josso (2009) explica a especificidade de cada tipo narrativo, que foi caracterizado segundo o mecanismo de sua produção. Assim, enquanto a narrativa oral qualifica a fluidez da rememoração, permitindo a associação livre de pensamentos ou ideias, afetos e emoções, a narrativa escrita potencializa a reflexão, organizando e objetivando o conteúdo na medida em que estimula a introspecção. No caso desta pesquisa, foram utilizados os dois tipos de produção: a narrativa escrita, construída na introspecção e no espaço particular de cada educador; e a narrativa oral, iniciada com a leitura pública da produção escrita, que se deu em um espaço interativo de interpretação.

Com relação à análise, é importante considerar o contexto em que acontecem as narrativas, já que ele é a principal referência de interpretação (não há códigos interpretativos a priori), com cada narrativa produzindo um esclarecimento particular, que deve ser compreendido à luz do problema investigado. Assim, mesma narrativa representa dois problemas singulares: um que se relaciona ao pesquisador que, por sua vez, deverá encontrar modalidades de co-interpretação entre ele os sujeitos de pesquisa; e um relacionado aos sujeitos, que deverá organizar suas memórias, além de explicar os sentidos e significados da sua formação.

5.3 Caracterizando o Estudo e Traçando o Método

De acordo com a descrição de BAUER (2008), a presente pesquisa é do tipo qualitativo, pois evidencia os aspectos humanos e sociais do objeto pesquisado, o materializando através de narrativas. Como a investigação aconteceu em um único período de tempo, a pesquisa tem formato transversal, assumindo um caráter descritivo que delimita e caracteriza o objeto estudado. Além disso, esta pesquisa é do tipo analítico e interpretativo.

Para o cumprimento da proposta acima, promoveu-se cinco encontros no local onde trabalhavam as educadoras sociais (todos os encontros se deram no intervalo de cinco semanas), com a organização estando baseada nas ideias de Josso (2009), que sugere um momento de iniciação, ambientização e preparação dos sujeitos sob estudo, além de ter proposto quatro fases de pesquisa: introdução ao estudo; elaboração da narrativa; compreensão e interpretação das narrativas; e balanço final de informações.

O primeiro encontro consistiu na apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como das etapas da sua execução, além da exposição da história de formação do próprio pesquisador, já que, concordando com a autora acima:

A verbalização de uma reflexão sobre o próprio percurso de vida, em presença dos participantes da pesquisa, facilita a abordagem de certos assuntos (...) pessoais (...) cuja narração se apresenta, para alguns, como situação vulnerável.

O segundo, terceiro e quarto encontros se deram com a leitura da narrativa escrita das participantes (um dia para a leitura e discussão do material produzido por cada educadora social). É importante explicar que a produção escrita aconteceu fora dos encontros pessoais, utilizando os cadernos individuais que distribuídos pelo pesquisador, se dando de forma livre e em um momento individual para introspecção. Como meio de estimular o ato reflexivo, foi fixada, na contra capa de cada caderno, um texto com a definição de educador social segundo a Classificação Brasileira de Ocupações, com a leitura da história de formação do pesquisador servindo como exemplo estrutural (a função de exemplo foi implícita, não sendo sugerida pelo pesquisador, mas sendo realizada pelas educadoras sociais).

Esses três encontros serviram à apresentação, interpretação e início da compreensão de cada narrativa particular, que após a finalização de sua leitura, foram conversadas, questionadas e revistas de forma livre e não orientada, com o pesquisador estimulando perguntas e considerações mediante o processo interpretativo, que segundo Josso (2009) representa os valores pessoais, culturais e sociais trazidos por cada sujeito, estimulando a sua discussão.

O quinto e último encontro promoveu o balanço final e conjunto das informações, envolvendo as educadoras e o pesquisador, consistindo na apresentação da análise e elaboração que foram iniciadas pelo pesquisador, que tendo explorado o material (escrito, oral e constituído no diário de campo), conduziu a interpretação e a discussão conjuntas dos resultados encontrados – essa etapa foi importante ao desenvolvimento da co-interpretação, que contextualizou as informações sob campo do sujeito narrador, intencionando ou tencionando a organização do conhecimento acerca da formação.

Já a análise se deu com o método previsto na pesquisa-formação, que centrada no recurso biográfico, valoriza as relações, os significados e os sentidos vivenciados pelos participantes. No entanto, partindo do pressuposto de que a proposta escolhida, inevitavelmente, acontece com a percepção subjetiva, foi fundamental que a análise acolhesse a personalidade de cada sujeito envolvido, com o percurso analítico sendo um acontecimento pouco palpável, que só foi capturado após a conclusão. Assim, é importante dizer que a análise foi restrita à interpretação das informações, que exploradas à luz do coletivo durante os encontros, não pretendia tratar os conteúdos ocultos, nem mesmo comprovar valores ou verdades.

Com isso, a análise se deu por um sistema modo aberto, de acordo com as necessidades que foram encontradas ao longo do percurso. Tal perspectiva se apoia na consideração de Josso (2009), que pensou nos entraves que poderiam ser causados com códigos a priori que, por sua vez, criariam uma espécie de viés interpretativo; o que marcou a necessidade de uma análise dentro do contexto narrativo, incluindo a percepção do próprio sujeito narrador, já que é ele quem possui conhecimentos sobre a própria formação. Sendo assim, análise baseou-se em elementos representativos que, mediados pelo objetivo da pesquisa, contemplaram os interesses investigativos.

5.4 Cuidados Éticos

Apesar do registro de informações realizado no estudo, os sujeitos de pesquisa não foram identificados na publicação, garantindo o seu anonimato e impedindo a exposição dos elementos que revelariam a sua identidade. Para garantir a segurança das participantes e das instituições, a presente pesquisa se submeteu à análise ética, conforme preconiza a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, havendo a aprovação identificada sob o número 2.341.066. É importante relatar que a pesquisa ofereceu riscos mínimos, e que não houve a ocorrência de prejuízos ou consolidação desses riscos, com a sua execução estando autorizada pelas instituições envolvidas, bem como pelos participantes que se envolveram voluntariamente. Para que as crianças e adolescentes acompanhados não perdessem os atendimentos que aconteceriam durante o estudo, recrutou-se três estudantes universitárias, aptas e regularmente matriculadas em uma universidade, que foram treinadas e supervisionadas pelo pesquisador, oferecendo atividades que compensaram a ausência das educadoras sociais.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a produção narrativa dos sujeitos de pesquisa, o material foi pré-analisado e produziu quatro eixos de interpretação (Quadro 5). Em seguida, os eixos foram cointerpretados em conjunto com as educadoras sociais, que puderam pensá-los, argumentá-los, discutir ou modificá-los, contextualizando-os sob a própria percepção durante o processo de pesquisa.

- A aprovação no concurso foi importante na constituição de educadores sociais da assistência social, mas tornar-se educador ultrapassa tal aprovação;
- É o próprio trabalho que forma o educador social do CRAS;
- As experiências pessoais também influenciam a formação de educadores sociais;
- A forma de trabalho da gestão, assim como a estrutura física, influencia o trabalho em educação social, mas não o determina totalmente.

Quadro 5 – Eixos interpretativos produzidos na análise prévia.

Com isso, o presente capítulo foi organizado em tópicos de discussão, que aprofundando e refletindo os eixos interpretativos, dialogaram com a revisão bibliográfica, sendo orientados a partir dos objetivos da pesquisa.

6.1 Os sujeitos de Pesquisa: descrevendo as educadoras sociais

A pesquisa contou com a participação de três educadoras sociais que, sendo aprovadas em um concurso público e atuando como funcionárias municipais, acumulavam mais de dez anos no desenvolvimento da função, tendo vivenciado o processo de inauguração dos serviços assistenciais.

Sobre a sua formação acadêmica, apenas uma educadora possuía formação universitária, tendo concluído o curso de licenciatura em filosofia, além de se especializar em alfabetização – é interessante considerar que a mesma iniciou os estudos durante o trabalho de educadora social, não tendo atuado na educação escolar até o ato da pesquisa. As outras duas profissionais mantiveram o ensino

médio enquanto formação, sendo que uma delas realizou um curso técnico de contabilidade, enquanto a outra concluiu um curso de magistério, sendo que ambas também não chegaram a desempenhar essas funções.

Foi importante constatar, através da produção narrativa, que as três educadoras são oriundas de comunidade popular, provenientes de famílias humildes, sendo que todas elas eram mães e haviam trabalhado na alta complexidade da assistência social, atuando em abrigo de crianças e adolescentes em medida protetiva.

As três profissionais narraram trajetórias similares, levantando pouca particularidade pessoal: todas procuravam empregos mais estáveis (motivo principal de terem se inscrito no concurso), viveram estranhamentos e dificuldades iniciais relacionadas à adaptação no trabalho, empreenderam uma autonegociação sobre continuar e desistir da carreira, bem como buscaram a opinião de terceiros (família) para essa decisão.

No mais, é preciso dizer que, embora elas tenham relatado situações difíceis que foram provocadas pelo trabalho, todas mencionaram gostarem de ser educadoras sociais, não apresentando perspectiva futura para a troca de profissão. Trata-se de três mulheres trabalhadoras, independentes financeiramente, com idades entre quarenta e cinquenta anos, aparentemente envolvidas com o trabalho educativo, e que demonstram interesse em ensinar e aprender.

6.2 Nomeação e Função: a profundidade do ser educador social

Após a construção narrativa, percebeu-se que o concurso público, ou o processo de entrada no trabalho, foi fundamental na produção de educadores sociais no contexto pesquisado. O termo *produção* remete ao fato do concurso nomear e iniciar educadores sociais, mas sem garantir o auto-reconhecimento e a habilitação profissional, como mostra a Educadora I – “Tu pode simplesmente entrar e ocupar aquela vaga; é cumprir sua carga horária e deu. Eu fui me tornando (*referência ao processo de tornar-se educadora*). Eu acho que foi com tudo o que eu vivi” – ou seja, a ocupação do cargo não garante o desempenho dos papéis relacionados.

Sendo assim, se por um lado a iniciação nomeia profissionais enquanto educadores sociais, existe um hiato referente à sua formação, pois não exigindo

capacitação ou cursos de habilitação iniciais, também não houve capacitação após o início da função, induzindo que as profissionais buscassem, por si só, uma forma de se adaptarem à função, tendo que lidar com elementos subjetivos (como crenças e intuições), além da própria experiência de trabalho; isso, sem a orientação convencional esperada em uma formação – o que arriscaria uma prática educativa baseadas em questões pessoais, como é colocado por Dietz (2013).

Com isso, a constituição profissional também se deu através da experiência, nos momentos individuais e coletivos (relação com educandos, equipes e pares), se tratando de educadores que ainda não sabiam como ser, como bem mostra a Educadora I – “Realmente eu não tinha pensado o quê que eu ia fazer, como é que ia ser”. Sendo assim, resgatando a vivência inicial, que não tinha a compreensão dos objetivos e métodos em educação social, é possível pensar que a habilitação aconteceu por si só, sendo iniciada com um concurso, mas sem contar com os subsídios específicos de uma formação – Educadora II: “As experiências, as vivências, nós fomos construindo, né? Nós fomos vendo como é que é, o quê o educador social faz”. Isso reforça as colocações de Souza (2014), Dietz (2013) e Akeho (2013), que propuseram que a formação do educador social também acontece no trabalho.

6.3 O Trabalho na Formação: a experiência formativa de educadores da assistência social

Interpretando as narrativas, foi possível acessar, de forma representativa e indireta, o percurso formativo das profissionais, que visto num esquema de antes e depois, mostra as modificações ocorridas no seu processo de trabalho: se antes predominavam as atividades relacionadas ao modelo escolar, atualmente se percebe a aproximação com o modelo social, apesar de persistirem alguns valores hegemônicos no trabalho educativo.

Outra situação interessante, sem dúvida, está na formação acadêmica das profissionais: enquanto uma delas permaneceu com o título escolar (ensino médio), as demais também se formaram em educação – uma cursou o magistério, enquanto a outra fez filosofia e se especializou em alfabetização. No entanto, percebe-se que ao invés disso qualificar o trabalho educativo, serviu de subsídio para a sua confusão, com as três profissionais chegando a promover atividades escolares; o

que ainda influencia a sua prática atual, como bem coloca a Educadora III – narrando o elogio de uma professora, que foi lhe transmitido por uma criança, a profissional mostrou se reconhecer no trabalho com ensino [“Parabéns a essas educadoras que tão te ensinando o que é divisão, multiplicação (...) da maneira que nós (se *referindo a educadoras sociais*) somos importantes”]; situação que contradiz as ideias de Dietz (2013) e Martins (2014), que relacionam a formação acadêmica, principalmente a universitária, com a qualificação do trabalho socioeducativo.

Com isso, percebe-se a mistura das funções escolar e social, que sendo alimentada no início da gestão municipal, causou um desarranjo na função educativa. No entanto, a situação foi revista a partir de um movimento dos municipais, que desempenhando o papel de professor por estarem em desvio de função, almejava a adequação salarial (requeriam o piso mínimo destinado a professores; o que não foi possível). De alguma forma, isso levou à revisão do trabalho educativo, que retirando o foco do ato de ensino, se orienta a partir do que não é (ação escolar), mas sem se preocupar, de forma esclarecida, com o que deveria ser (socioeducação).

Assim, após um maior tempo de experiência na função, as profissionais modificaram a perspectiva do trabalho educativo, apesar de persistirem com valores convencionais de educação; o que permite repensar a educação na política pública de assistência social, que não garante as diretrizes do trabalho educativo. Conquanto, os modelos hegemônicos ainda referenciam o ato socioeducativo, como bem mostra as educadoras II e III que, analisando a função profissional, se reconheceram no âmbito do ensino – “(...) ajudar no tema ou no trabalho escolar. Ajudar, mas não ficar dando aula. Não ser obrigada também, porque cobravam”; situação que implica na fragilidade dos princípios não hegemônicos de educação.

Mas apesar da educação social ser quem trata da vida social, é evidente que a educação escolar também se relacione com problemas sociais, como coloca a Educadora III – “E tem aquele problema também, né? Que geralmente a mãe e o pai, muitas vezes, são analfabetos, ou estão no presídio (...) então eles não tem uma pessoa especial” (*referência aos adultos que acompanham a vida escolar das crianças*). Assim, é importante pensar na modificação de pensamento ocorrida aqui, pois se a educação social, segundo Pedroza (2013), não tem um objeto específico, fixo, há a necessidade de se perceber os recursos fundamentais à modificação da vida social – se a situação social também prejudica a aprendizagem escolar, e a

escola é um fator importante para a participação social, ela também seria um objeto para a socioeducação. Desse modo, as educadoras demonstram um raciocínio mais crítico e específico, pois se antes auxiliavam no ensino escolar como um ato de reprodução, agora elas o auxiliam a partir de problemas sociais.

Indo além, considerando a especificidade em educação social, percebeu-se que a formação pelo trabalho, embora não garanta a fundamentação teórica, pode produzir conhecimentos tácitos, que sendo bem elaborados, capturam sentidos dessa educação. Desse modo, reconsiderando os objetivos e as funções do trabalho educativo, as profissionais demonstraram compreensão sobre educação social, que mesmo estando sob hegemonias, como a prática do reforço escolar, se aproxima da vida social; o que, segundo Marques (2014), caracteriza o educador social.

Tais sentidos são apresentados durante a narrativa, que tratando dos objetivos e funções desse educador, indicaram um progresso do pensamento competente: “eu acredito que o nosso papel seja reeducar essa criança, resgatar essa criança”; “tirar ela da violência”; “tirar ela desse trabalho infantil”; “passar valores pra elas, estudo, trabalho”; “elas perdem esses valores ali, porque elas lidam com pai traficante, mãe prostituta”; “pra eles isso é normal” (*referência ao exemplo de vida arriscado dos pais*); “a maioria vive nesse mundo aí”; “esse é o nosso papel”; “tentar mostrar pra eles que existem outras possibilidades, existe outros caminhos”; “existe outro mundo”. Com isso, verifica-se a presença de pontos importantes para a educação social, como a percepção crítica sobre a realidade social, o aumento do repertório de experiências, a estimulação das escolhas conscientes, e o manejo ou proteção mediante a vulnerabilidade social.

As educadoras também deram alguns exemplos de ações educativas, mostrando uma aproximação do seu trabalho com a socioeducação: explorando o tema da consciência negra, a Educadora II propôs uma roda de conversa, solicitando desenhos temáticos, dentre os quais surge a representação de um negro atrás das grades - de todo o grupo, a única criança branca fez o único desenho sobre os negros, o reproduzindo sob estigma social. A partir disso, e resgatando os significados do sistema prisional, a educadora discute os valores ligados à situação, estimulando a crítica dos preconceitos sociais (ela rasga o desenho, com o consentimento da criança, dizendo “vamos rasgar o preconceito”).

Outra atividade, contada pela Educadora III, provocou o grupo sobre as relações do território, estimulando a consciência ampliada sobre o mundo: a partir da

orientação geográfica, ela tenta resgatar as ruas onde moram, os bairros, distritos, cidade e estado, terminando nos sentidos de um país. Com isso, ela conduz uma localização em um espaço, bem como os sentimentos de pertença e origem, incentivando a imaginação das possibilidades.

Assim, é possível que tais atividades, se comparadas ao início da formação investigada aqui, indicam a constituição do raciocínio educativo, que abordando os problemas sociais, qualifica para a socioeducação; o que reforça a proposição de Souza (2014) – é a prática quem orienta o trabalho em educação social.

Além disso, percebe-se que a função dos serviços de assistência social, sem dúvida, foi apreendida pelas profissionais, bem como os objetivos da sua atuação, como a prevenção dos agravos sob o risco - eixo central da política pública de proteção social, conforme é lembrado por Brasil (2010). Tais agravos propiciam as medidas mais extremas, que passando para o nível de atenção especial, poderiam interferir no vínculo familiar. Sendo assim, a consciência do papel de prevenção, que também se deu na experiência do trabalho, é demonstrada com a Educadora II – “E o que é o nosso trabalho? (...) É uma coisa pra ajudar (...) pra essas crianças não pararem (...) num abrigo (...). É uma prevenção, né?”.

No entanto, é preciso compreender que a formação de educadores sociais, no caso pesquisado aqui, não é algo pronto, mágico, ou que é promovido por atividades de ensino: trata-se de um processo, de acontecimentos, de fatores sociais, pessoais e institucionais que, sendo destituídos de um currículo, são vividos na experiência do trabalho, como coloca a Educadora II – “É, interessante que a gente foi fazendo, foi se tornando, fazendo essas coisas sem nem perceber muito, né? É, não foi uma coisa pensativa”. É importante pensar que esse processo se aproxima das ideias de Josso (2009), que define a formação pelos acontecimentos que a produzem.

Essa formação, por sua vez, também se dá nas relações sociais, reafirmando o âmbito relacional que existe nessa educação, conforme é pensado por Pens (2015). No caso pesquisado, as relações formativas acontecem com as pessoas do serviço, incluindo crianças ou adolescentes, evidenciando a troca que acontece pela educação – neste caso, ela ocorreu fora do sistema vertical de transmissão [Educadora I – “(...) as dificuldades do dia a dia, as próprias crianças mesmo vão te passando, porque o que a gente passa pra eles (*se referindo aos valores*), a gente também adquire isso das crianças, eles vão nos mostrando o outro lado”].

Essas relações também se deram entre os pares, evidenciando o coletivo do tornar-se educador [Educadora II – “eu acho que tem as pessoas que tem mais tempo (*referência a educadores com maior experiência*) e que ensinam o outro, como nós aqui, uma passa as coisas pro outro e vai ensinando”]; o que fomenta um sentimento de pertença, ou promove a identidade grupal no ser educador.

6.4 Uma formação atravessada: elementos subjetivos, sociais e políticos na constituição do educador social

Numa tentativa de ampliar a discussão da formação investigada neste estudo, é preciso levantar os elementos subjetivos, sociais e políticos que atravessam os elementos formadores, influenciando os sujeitos de pesquisa, bem como as instituições que realizam a socioeducação.

6.4.1 Elementos subjetivos:

Remontando as histórias de formação do processo narrativo, foi possível notar os estranhamentos iniciais que ocorreram no começo da função de educadora social: as profissionais, lembrando o início da sua atuação, apontaram as dificuldades que eram causadas pelo desconhecimento do cargo, bem como das suas funções – além das questões sociais com que tinham que lidar, como o abuso sexual de crianças e adolescentes, elas também lidaram com a falta de orientação, além do despreparo profissional sobre as para atividades, como coloca a Educadora II: “olha, nós caímos todas de paraquedas nesse concurso”.

Isso fez com que elas questionassem a sua capacidade de desempenharem a função, vivenciando sofrimentos que, ligados ao choque com a realidade (aproximação da vulnerabilidade social), estavam relacionados à ausência de uma direção, concreta e conceitual, que as ensinasse o trabalho de educadora social; o que produziu um processo autorreflexivo que, atrelado ao desconforto pessoal, acabou lhes causando frustração, favorecendo com que elas questionassem se queriam permanecer na profissão – Educadora I: “a gente nem sabia exatamente o que faria”; “todos os dias eu dizia, ah eu vou hoje e depois vou direto (...) me exonerar”.

No entanto, e apesar do desconforto vivido, aconteceu um processo de adaptação, que se dando por recursos pessoais e sem algum meio de capacitação,

ressignificou a vivência profissional. Assim, conseguindo lidar com o sofrimento de forma suportável, as educadoras escolheram continuar na função, se abrindo para a aprendizagem; o que se apóia nas ideias de Akeho (2013), que pensou nas questões humanas que habilitariam os educadores sociais. Conquanto, é interessante perceber que os recursos adaptativos envolveram crenças e idealizações que, por sua vez, se baseavam na ideia de dom, pré-destinações ou perfil natural destinado à realização da função; o que, com uma perspectiva altruísta, favoreceu a continuidade do trabalho – Educadoras I, II e III: “acho que é uma certa vocação que eu nem sabia que eu tinha”; “A gente descobre até meio sem querer, né?”; “Alguma razão tinha pra gente continuar”; “Viver (...) porque a gente foi parar nisto”; “Eu acho que nós fomos escolhidos”; “eu acho que eu tinha o perfil, mas eu não sabia como usar”; “E tem que ter perfil praquilo”.

Outro ponto importante foi o sentimento de insegurança presente nas narrativas, que mostrando um percurso sem a orientação profissional, intensificaram as dúvidas sobre o trabalho; o que produziu diversas emoções, aumentou o estresse pessoal, e atribuiu sofrimentos à experiência formativa – Educadoras I e II: “Não sabia muito como agir. A gente não sabia o que fazer. A gente não sabia até onde, nem o que fazer com as crianças”; “Não sabia os limites, não sabia nada. Se botava, né? Mais regras, mais limites ou não (*referência à busca de entendimento do papel e quantidade de limite educativo a ser promovido*)”.

6.4.2 Elementos sociais

Ultrapassando os fatores subjetivos, foi importante pensar nos elementos sociais dessa formação. E resgatando a ideia de Pens (2015), que levanta a importância da relação na educação social, é possível concluir que, apesar de toda educação envolver a relação social, é a socioeducação quem a converte num objeto educativo: enquanto a educação, de um modo geral, percebe as relações como um meio de promover o ensino (relação como comunicação, transmissão ou construção da aprendizagem), é a educação social quem forma para a relação (a relação social como o meio e como o fim).

Isso implica que o ato de se relacionar, mais do que um meio para a interação, significa o método e o objeto da educação social, que extrapolando a função de comunicação, qualifica a vida social. Assim, a aprendizagem para a socioeducação envolve a capacidade de se relacionar, perceber a relação, pensá-la,

significá-la, e produzir comportamentos sociáveis, fazendo com que a relação produza a aprendizagem social.

Desse modo, não deve haver conteúdos padronizados para essa educação, na qual as relações não se dão de um modo vertical (relação de quem sabe mais ensina com quem sabe menos). Com isso, ela assume uma configuração horizontal, que contesta a hierarquia de saberes das formas convencionais de educação, já que a educação social considera a aprendizagem mais plural e múltipla, promovendo espaços que extrapolam um saber padrão, considerando qualquer conhecimento que qualificará a vida social – seja científico, pessoal, popular ou cultural.

Outra perspectiva do elemento social, sem dúvida, se associa às relações na constituição de educadores sociais: se por um lado não houve a capacitação convencional (processo orientado que produz a formação), as relações sociais também qualificaram, de alguma forma, o trabalho educativo. Assim, a partir das necessidades e demandas do serviço local, e emersas na relação com público atendido, as profissionais apreenderam uma forma de fazer educação; o que pode ser visto com as Educadoras II e III – “A gente aprende com eles, né?”; “E com eles, como eu botei aqui, a gente aprende muito, muito com essas crianças”; “Sempre aprendendo”.

Com isso, é possível que a relação com educandos também constitua educadores sociais, permitindo a experimentação que, de uma forma não orientada, engatilhe o processo formativo. Além disso, a troca de saberes envolvidos denota a horizontalidade nessa relação (as educadoras acolhem os conhecimentos que são diferentes dos seus, os transformando em possibilidades de ação). Isso corrobora com a ideia de Santos (2002), que propõe que a troca de saberes é fundamental à democratização, pois valoriza os conhecimentos que, mesmo não originados do sistema hegemônico de validação, como é o caso das universidades, também contribuem para a qualificação da vida social.

Também foi importante pensar em como a relação entre os pares, ou seja, a relação entre educadoras sociais, interferiu na sua formação, pois como mostra a Educadora I [“Agora, hoje em dia, eu acho que tem as pessoas que tem mais tempo (*referência aos profissionais com maior experiência*) e que ensinam o outro, como nós aqui, um passa as coisas pro outro e vai ensinando”], há uma coletividade no aprender o trabalho social. Além disso, através das narrativas, percebe-se que ao

pensar o processo de tornar-se educadora social, houve um uso maciço do pronome 'nós', atrelando sentidos de grupalidade à constituição profissional.

Assim, é possível que além do conforto e segurança encontrados na coletividade, as educadoras aprenderam com a cooperação que existe entre elas; o que fica claro com a Educadora III ["tinha crianças (...) que eram muito desafiadoras (...) pra idade deles (...) chegavam te encarando (...) Aí tinha que contar até dez (...) aí vinha uma colega assim: vai ali, (...) respire um pouquinho, depois tu volta. Sempre tinha que ter outra educadora (...) Pra equilibrar"]. Além de demonstrar o apoio e a cooperação no trabalho educativo, isso também mostra como a relação favorece a habilitação profissional, permitindo um tempo para a reflexão sobre as situações inusitadas – o que, possivelmente, reforça a aprendizagem baseada no problema.

No entanto, indo além do caráter formativo dessas relações, percebe-se as representações sociais influenciam essa constituição, com a referência externa, de alguma forma, tencionando a autopercepção e o desenvolvimento na ação educativa. Isso pode ser visto nos feedbacks produzidos pela comunidade, principalmente de professores ou familiares das crianças atendidas, que formulando as representações a partir dos valores escolares, contribuem para o atravessamento do trabalho socioeducativo, como mostra a Educadora III – “Tanto que tinha mãe que (...) chegava no portão e dizia, ôh professora, tia, o fulaninho tem prova de ciências amanhã. Então quer dizer, como seu eu fosse uma professora particular, né?”.

Tal situação distorce o reconhecimento desse educador, que não tendo o endosso da educação convencional, ou da divulgação do seu trabalho específico ou socioeducativo, acaba apercebido ou invisibilizado; o que fomenta as representações que confundem a educação social, produzindo pré-conceitos sobre ela, além dos educadores sociais – sem o contato com as representações que sejam mais apropriadas, eles podem se perder no trabalho educativo.

6.4.3 Elementos políticos

Com a introdução da socioeducação na política pública de assistência social, os socioeducadores passam a compor as organizações governamentais, oficializando a estatização dessa educação. Se por um lado isso amplifica o acesso dessa modalidade educativa, por outro permite a interferência do Estado na sua promoção, legitimando a influência do governo sobre os seus processos de trabalho. Assim, um governo que não valoriza o desenvolvimento social pode não favorecer esse processo educativo, proporcionando entraves à na assistência social.

Além disso, é preciso considerar o financiamento dos serviços assistenciais, que recebem a influência dos três níveis de gestão: federal (regulação e financiamento), estadual (acompanhamento e financiamento) e municipal (realização e financiamento). A partir disso, percebe-se uma complexidade no aporte financeiro dessas instituições, que funcionando em um modelo tripartite, prevê que as três modalidades de governo possam interferir na sua promoção.

No entanto, é o governo municipal quem planeja e executa as ações, lhe cabendo interpretar e implementar a política pública de assistência social, construir os projetos para a sua execução, além de organizar as equipes de trabalho que, com alguma flexibilidade, deverão corresponder aos problemas sociais. Além disso, tais equipes deverão, obrigatoriamente, oferecer os profissionais para a socioeducação, mais especificamente, os educadores sociais de nível médio que, invariavelmente, devem estar presentes sem que haja exceções.

Contudo, mesmo com a obrigatoriedade da presença dos educadores sociais, não existem normas ou diretrizes que orientem o trabalho educativo, nem mesmo o desempenho da função educadora, deixando esses itens a cargo da gestão municipal, já que a política reguladora prevê a assistência, assim como os objetivos do serviço social, mas não propõe ou regula o seu trabalho educativo; o que abre espaço a convicções pessoais, partidárias ou institucionais sobre o trabalho educativo.

Isso explicaria a confusão inicial sobre a função de educadores sociais da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, que tendo sido instituídos por um grupo de gestão, foram associados ao ensino escolar – provavelmente, as dificuldades escolares foram confundidas com a educação social, permitindo com que essa educação fosse reduzida à melhoria escolar. Contudo, apesar da influência da gestão municipal no trabalho educativo, ela não seria o único fator determinante,

existindo outras questões que também o influenciam, como o movimento trabalhista apontado no estudo, que percebendo incoerências na função profissional, mobilizou-se por adequação.

A ideia da gestão como influente, mas como não determinante do trabalho educativo, também apareceu na narrativa, que descrevendo o suporte estrutural de serviços assistenciais, como a manutenção predial e os recursos e instrumentos de trabalho, mostram que compensações eram feitas por profissionais, que acabam improvisando para a continuidade do trabalho educativo – Educadora II: “É muita cobrança, mas não te dão (...) qualidade. Então, poderia ser um trabalho melhor, né?”; Tu tem que tá sempre com ideias, coisas diferentes, reaproveitando tudo o que tu tens (*referência ao reaproveitamento e à compensação da falta material*)”.

Outro ponto de discussão, que reforça a ideia de que a influência da gestão, por si só, não determina o ato educativo, está na autonomia do trabalho que é desenvolvido pelos educadores sociais, que mesmo acompanhadas por uma equipe técnica do CRAS, possuem a liberdade de realização do trabalho educativo. Assim, se a gestão estabelece as metas de trabalho, são as equipes do CRAS que avaliam o trabalho educativo, apesar de que o serviço de convivência, mesmo subordinado ao CRAS, é promovido com independência pelas educadores sociais; estas, por sua vez, pensam, planejam e executam o trabalho educativo – Educadora II [“a gente tem um cronograma e a gente segue ele. Nós organizamos (*referência à construção do cronograma de atividades*) e passamos pra eles (*referência à gestão municipal*)”]

Assim, embora os tencionamentos e cobranças, são as educadores que dão forma ao trabalho educativo; autonomia que pode variar de acordo com a consciência e o esclarecimento das profissionais; o que produz pequenas variações entre nos serviços assistenciais que, por sua vez, dependem de como a equipe técnica, a gestão e os educadores sociais percebem as suas funções. No caso investigado, o acompanhamento do trabalho educativo se dá com encontros mensais, entre a equipe do CRAS e as educadoras sociais, servindo à orientação e ao manejo de situações, além do trabalho burocrático.

6.5 Habilidades Reais e Ideais: comparando formações especuladas com a formação investigada neste estudo

Ao longo do estado de conhecimento realizado na presente pesquisa, observou-se alguns pensamentos e proposições sobre a educação não escolar, incluindo os elementos formadores de um educador. Mais do que isso, os pesquisadores chegam a mencionar os conteúdos curriculares, bem como os modelos e competências que deveriam estar presentes nessa formação, sugerindo um conjunto processual que, mediado por instituições de educação convencional, promoveria a formação específica e ideal dos educadores.

Além de perceberem o ensino médio como insuficiente à formação de educadores sociais, também houve a explanação de que a experiência, promovida pelo ato educativo, também promoveria formação; o que demonstra o protagonismo da prática educativa nessa formação profissional, conforme foi colocado por Santos, M. (2016). No entanto, isso não explica como o trabalho educativo desenvolve a formação, com alguns autores recorrendo à formação humana e pessoal, enquanto outros preferem os aspectos políticos e cidadãos que, promovendo a consciência crítica sobre a realidade social, produziram uma formação.

Além disso, houve a enumeração de competências para educadores sociais, não havendo um consenso sobre elas, que variam de acordo com a perspectiva do pesquisador, ou com a teoria estruturante do trabalho científico. Assim, relacionando as competências mencionadas com aquelas encontradas na pesquisa, é possível pensar nas competências que constituem as profissionais, além daquelas que não apareceram nos sujeitos investigados aqui, conforme mostra o Quadro 6.

Competências percebidas	Competências apercebidas
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e captar a cultura da comunidade; • Detectar e analisar as carências e os problemas pessoais e coletivos; • Promover a educação com os recursos existentes; • Gerir atividades educativas; • Realizar trabalhos coletivos; • Construir laços afetivos; • Utilizar experiências lúdicas; • Proporcionar trocas de experiência; • Ter postura flexível, sensível e afetiva; • Conhecer a história de vida dos educandos; • Lidar com atividades reflexivas a partir de ferramenta educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir as possíveis saídas de problemas sociais; • Encaminhar e acompanhar os casos que necessitam de maior intervenção; • Elaborar e intervir em projetos sociais; • Realizar práticas de vivência social; • Promover a construção do conhecimento e articulá-lo ao saber científico; • Capacidade de intervir na realidade dos sujeitos envolvidos.

Quadro 6: Competências esperadas para o educador social que foram percebidas e não percebidas nos sujeitos de pesquisa.

Antes de seguir com a discussão, é importante entender que as competências percebidas e apercebidas não representariam, com verdade absoluta, a real situação das profissionais sob investigação, já que as inferências dependem do que foi entendido mediante a narrativa - ou seja, não há correlação direta entre o não percebido e aquilo que, de fato, não está presente nos sujeitos de pesquisa. No entanto, essa discussão permite pensar nas habilidades profissionais que estão presentes no trabalho educativo.

Considerando as competências que foram encontradas, é possível agrupá-las em três categorias quanto às habilidades: aquelas que se dão relacionadas a uma formação pessoal (construir laços afetivos; ter postura flexível, sensível e afetiva); aquelas que estão relacionadas à escolarização (compreender e capturar culturas; realizar trabalhos coletivos; e vivenciar as trocas de experiências); e aquelas de caráter mais profissional (detectar e analisar carências e problemas; promover a educação com os recursos existentes; utilizar experiências lúdicas; conhecer a história dos educandos; e lidar com atividades reflexivas utilizando ferramenta educativa).

Considerando o pensamento de Akeho (2013), que trata da formação humana do educador social, é possível que competências de cunho privativo se deem ao longo da vida, já que poderão ser promovidas num tipo formação global, que ultrapassa a formação convencional e para encontrar a trajetória social – tais habilidades podem ser desenvolvidas pela própria vida social, embora possam ser vivenciadas no trabalho.

Já as habilidades proporcionadas pela escolarização, de uma forma problemática, sugere uma adequação do ensino médio para a formação de educadores sociais, se tratando de aptidões que são desenvolvidas na escola, como a exploração das outras formas de cultura e, principalmente, a aprendizagem do trabalho em grupo. Desse modo, se por um lado não se trata de habilidades que sustentam a educação social, visto que não contemplam a integralidade do trabalho socioeducativo, elas questionam a exclusão do ensino médio no apoio da formação profissional, contrapondo a afirmação de Souza (2014) que, caracterizando o ensino médio como sendo inadequado, o excluiu totalmente dessa formação.

Por último, as habilidades de cunho profissional sugerem a complexidade da ação educativa, pois se trata de competências que exigem percepção, pensamento e consciência mais analíticos, sistemáticos, e crítico reflexivos, proporcionando a resolução de problemas sociais. No entanto, como se trata de habilidades que foram encontradas nos sujeitos de pesquisa, é possível relacionar o seu desenvolvimento com o trabalho educativo, que não ligado a formações específicas e nem orientadas, promoveu a aprendizagem dessas habilidades. Contudo, tais habilidades também podem ser ligadas a alguma formação, como os cursos que foram realizados por duas educadoras sociais (magistério e filosofia), sendo necessária uma pesquisa verifique a situação.

Conquanto, a presença de habilidades pode ser vista na produção narrativa, como os dois exemplos de atividades explorados acima (desenho e racismo; apropriação territorial), que demonstram a percepção sensível e a consciência das educadoras sociais. Já o pensamento sistemático foi exibido com a Educadora II, que remontou o sistema funcional dos serviços sociais, compreendendo os seus níveis de complexidade, bem como a relação com o trabalho educativo (proposta de prevenção da proteção social).

A resolução de problemas se mostra no movimento trabalhista que foi dito anteriormente, sendo motivado pela inadequação do trabalho desenvolvido

(diferente do previsto, as educadoras faziam o reforço escolar ao invés de um trabalho socioeducativo, com a mobilização profissional estimulando a readequação). Por sua vez, a habilidade com o lúdico foi vista a partir das três profissionais, que o referiram ao explicando o trabalho educativo – “Trabalhar o lúdico”; “Trabalhar o lúdico, fazer brincadeiras”; “O brincar, né? Porque brincar se aprende também, muito (*referência à potencialidade do brincar na aprendizagem social*)”.

Também é importante comparar as competências que, encontradas no trabalho das profissionais, também foram previstas no edital de concurso: das treze atividades mencionadas, sete seriam compatíveis com ao serviço de convivência⁷ investigado: executar atividades lúdicas, recreativas e trabalhos educacionais de artes diversas; acompanhar crianças, adolescentes e adultos a passeios, visitas e em festividades sociais; proceder, orientar e auxiliar as pessoas sobre higiene pessoal; auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, bem como observar a saúde e o bem estar dos usuários; notificar qualquer incidente ou dificuldade à chefia imediata; orientar o público alvo sobre as normas e procedimentos da instituição; acompanhar os grupos em oficinas diversas; e participar das reuniões de equipe.

Assim, relacionando essas funções com as habilidades percebidas nos sujeitos de pesquisa, foi possível constatar que as três educadoras sociais se tornaram aptas a realizá-las. No entanto, é evidente que as profissionais ultrapassaram a complexidade prevista no edital, promovendo atividades que são mais elaboradas; atividades que, apesar de relacionadas com a educação social, não foram contempladas no documento de concurso – o que pode representar a perspectiva da gestão.

Já com relação a competências previstas na Classificação Brasileira de Ocupações (Quadro 3), nota-se uma ausência preocupante sobre as atividades socioeducativas que, sem dúvida, estruturariam a educação social. Mesmo assim, considerando as habilidades contidas nessa classificação, percebe-se que os sujeitos de pesquisa atingem as suas provisões, com o destaque da empatia que, importante na relação educativa, se manifesta na ligação das dificuldades vividas

⁷ Essa separação foi feita com a exclusão das funções específicas do papel de cuidador (das treze atividades elencadas no edital, seis são específicas de abrigos assistenciais, consistindo em um tipo de assistência básica, como alimentar e dar banho).

com a capacidade de compreensão – Educadora II: “Muita coisa que passou pra nós (*referência às experiências vividas com a própria família*), por isso que hoje eu consigo passar (*referência à compreensão do que as crianças passam*)”.

Sobre as competências não percebidas no trabalho educativo que foi pesquisado aqui (pensar a resolução de problemas sociais; encaminhar e acompanhar os casos mais complexos; elaborar e intervir em projetos; realizar práticas de vivências; construir conhecimentos e articulá-los a ciência), não foi possível relacioná-las à formação pelo trabalho educativo, sendo imprudente afirmar, com certeza, que essa relação não existe. Isso porque, na configuração atual dos serviços sociais da cidade de Pelotas, essas habilidades são executadas pela equipe do CRAS; o que pode privar os educadores sociais de tais habilidades.

Mas se por um lado isso remete à inadequação profissional, já que as habilidades que não foram percebidas qualificam o raciocínio educativo, é possível que esta “falha” seja relacionada ao desenvolvimento pouco estimulado (tais habilidades não seriam permitidas para educadores do município). No entanto, no que tange à habilidade de construir conhecimentos e de relacioná-los aos saberes científicos, é possível pensar na falta de uma formação acadêmica, já que, no Brasil, é ela quem promove o raciocínio científico.

Toda via, essa informação permite entender que, na verdade, é possível que existam dois perfis profissionais para a socioeducação, já que enquanto os profissionais de nível médio desenvolvem a atividade educativa, a equipe do CRAS desempenha competências mais complexas, que não foram observadas nos sujeitos de pesquisa – os técnicos dessa equipe, obrigatoriamente, deverão possuir algum curso superior, sendo evidente que a socioeducação permite os dois tipos de perfis: o educador social de nível médio e o educador social de nível superior; situação respaldada no PLS Nº 328/2015, que regulariza a profissão prevendo os tipos de profissionais.

É possível que tal situação ofereça riscos à educação social, pois pode reproduzir a subjugação da educação não escolar, reforçando um determinado tipo de perfil que, ao se aproximar dos modelos hegemônicos de educação, reduza a diversidade formativa dos seus profissionais, bem como das ações socioeducativas, minimizando a multiplicidade do trabalho educativo.

6.6 A Formação Promovida na Pesquisa Formação

O método da pesquisa-formação proposto por Josso (2009), explicado no capítulo referente à metodologia, prevê o acesso e a produção de informações que respondam ao problema de pesquisa (*como se dá o processo de formação pessoal-profissional dos educadores sociais de um CRAS na cidade de Pelotas, do Rio Grande do Sul*) – a diferença entre o acesso e a produção de informações, envolve a captura daquelas que existem, mas também a construção de novas informações, detalhando o objeto em estudo.

Assim, sobre as informações que foram construídas, elas vieram de um método que estimula a ação reflexiva, proporcionando os saberes que, se comparados ao saber anterior, ampliam a compreensão do objeto de pesquisa; o que também promove a aprendizagem, pois transforma o conhecimento anterior (processo da pesquisa-formação). Pensando nisso, este tópico discute os percursos formativos que foram desenvolvidos pela pesquisa, tanto para educadores sociais, quanto para o pesquisador – este, desempenhando um papel mais ativo, acabou realizando alguma formação, contribuindo com a qualificação dos conteúdos envolvidos.

6.4.1 A pesquisa-formação e as educadoras sociais:

Foi possível perceber, no processo de pesquisa, que as profissionais empreenderam alguma formação; o que foi verificado no processo narrativo – momento que também discutiu as histórias de formação, bem como estimulou questionamentos para o pesquisador, que interveio a partir dos elementos da argumentação. Além disso, a ação formativa foi percebida no processo de memorização, evocação e expressão (as educadoras sociais foram assimilando novos conteúdos, que foram retomados e significados ao longo dos encontros).

Tal processo pode ser encontrado, inicialmente, no reconhecimento da pesquisa vindo das profissionais, que depois de questionadas pelo pesquisador, apontaram as diferenças promovidas com a pesquisa-formação: “a gente aproveitou bastante (...), a gente lembrou nossa vivência como educadora”; “eu acho também que me senti importante fazendo parte de um (...) trabalho de pesquisa”; “Achei que foi bem produtivo porque (...) eu me dei conta de como é importante o educador social”; “parece que abriu, se sentiu mais gente (*referência à autopercepção enquanto educadoras sociais*)”.

A importância sentida nos encontros de pesquisa, sem dúvida, está relacionada à falta de um espaço que, permitindo a discussão sobre o trabalho em educação social, bem como dos sentimentos e percepções, ofereça um amparo e sustentação do trabalho educativo, além do acolhimento à personalidade das profissionais. Adiante, considerando o caráter formativo dos encontros, é possível associá-los à ausência de uma outra formação: a formação continuada que, por sua vez, fomentaria a reflexão sobre o trabalho educativo, orientando as suas formas de ação.

Pensando na possível diferença entre o antes e o depois, com o marco sendo os encontros realizados na pesquisa, as profissionais mencionaram a modificação no convívio entre os pares: provocadas a pensar sobre, elas disseram ter sido a primeira vez que dividiram experiências pessoais sobre o trabalho educativo – Educadora II: “Eu acho que mudou, muda sim, alguma coisa, né gurias? Que a gente tem mais conhecimento daquilo tudo que aquela colega já passou, o que ela já fez, entende?”. Isso, certamente, contribui para o reconhecimento do outro, além da promoção do sentimento de pertença, que por meio da troca de experiências, potencializa os sentimentos de empatia, qualificando o convívio no trabalho – Educadoras I e II: “a gente é diferente, pensa diferente, mas no trabalho tem que (...)”; “se respeitar” (*ideia que, provavelmente, foi organizada no processo de pesquisa*).

Sobre a assimilação de novos conhecimentos, isso é evidente quando o pesquisador, compartilhando as definições e os conceitos, percebe a realização de uma apreensão. Um exemplo se deu na diferenciação conceitual entre cuidador e educador, visto que, no edital de concurso em que foram aprovadas, houve a mescla dos papéis, com as educadoras realizando um novo processo de conscientização – Educadoras I, II, e III: “É isso mesmo. Tem essa diferença, porque os abrigos, geralmente, não aplicam muito atividades (*referência às atividades socioeducativas*)”; “Lá a gente se envolve em tudo”; “Tem o papel de pai e de mãe ali, né?”; “Aqui não (*referência ao serviço de convivência*), aqui a gente tem mais as tarefas definidas”; “ali a gente tem que dar banho, ajudar na cozinha, se tiver que varrer uma peça vai varrer”.

Isso também contribuiu com a conscientização sobre o trabalho educativo e, conseqüentemente, do papel de educadores sociais. Anteriormente, as profissionais se reconheciam no reforço escolar que promoviam, bem como do entretenimento de

crianças e adolescentes – quando questionadas sobre como desenvolvem o trabalho educativo, as Educadoras II e III mencionaram as atividades escolares, mas se referindo ao lúdico que também está presente na ação profissional – [“ajudar no tema e no trabalho escolar (...), mas não ficar dando aulas”; “Trabalhar o lúdico, fazer brincadeiras”].

Assim, após os encontros da pesquisa, elas analisaram o trabalho educativo que faziam – era perceptível que, apesar de sua prática já ter se aproximado da educação social, elas não referiram à socioeducação na descrição do trabalho que faziam; o que foi modificado com o desenvolvimento da pesquisa, como mostra a Educadora II - “se a gente pensar bem, e analisar, o nosso trabalho é muito importante (*referência à socioeducação e à prevenção de agravos na vulnerabilidade social*)”.

Sobre a conscientização política promovida no processo de pesquisa, houve um levantamento, por parte do pesquisador, das possíveis influências das classes sociais, bem como das relações econômicas, sobre os interesses governamentais e desenvolvimento em educação social – lidando com populações não favorecidas, até que ponto os serviços assistenciais rompiam com o assistencialismo, no sentido caritativo, ou se, de fato, eles acabavam subordinados a interesses estatais, como a geração de números que representassem a assistência de pessoas vulneráveis, produzindo dados ociosos, que mimetizassem o cumprimento das metas nacionais sem a qualificação da vida social.

Com isso, demonstrando surpresa com a ideia anunciada, as educadoras começaram a enumerar situações que, de alguma forma, significavam um processo de subordinação – Educadoras I, II e III: “Eu acho que pra eles (*referência aos políticos e às campanhas eleitorais*), é importante ter esse tipo de pessoa assim (*referência a pessoas alienadas e desfavorecidas*)”; “Infelizmente é isso aí, essa politicagem”; “não tem material pra passar atividades (...), falta tudo e só tem aquele monte de criança ali dentro”; “parece que é só o número mesmo”.

Assim, embora seja um imaginário hipotético, tais colocações atribuem sentidos a arranjos políticos, principalmente da macropolítica nacional; o que diz respeito à valorização, ou não, da educação social, que pretendendo modificar as estruturas sociais, recebe os tencionamentos da estrutura de dominação, que acaba interferindo no alcance de suas ações educativas. Desse modo, abordando a hipótese de subjugação intencional da educação social, a pesquisa disparou uma

crítica sobre a relação com os poderes governamentais, que levariam à atual situação, estrutural e social, das condições de trabalho do educados.

6.6.2 A pesquisa-formação e o pesquisador⁸

Antes de iniciar, é interessante separar o método da pesquisa-formação daquele que é previsto na pesquisa-ação⁹: enquanto a primeira intervém para o acesso e a produção de informações, com as modificações formativas advindo do processo investigativo, a segunda prevê, com antecedência e intenção, a intervenção sobre a prática pesquisada, com isso sendo um dos seus objetivos de pesquisa. Assim, o método da pesquisa-formação promove a produção e a transformação do conhecimento, assim como da perspectiva ou percepção, mas desejando a qualificação do conhecimento necessário ao desenvolvimento da pesquisa, que acontece sem a pretensão de modificar seu objeto de estudo.

Desse modo, o pesquisador acaba assumindo um papel mais ativo e participativo, que estimula a crítica e a argumentação das histórias de vida, ao mesmo tempo em que constitui a sua própria formação no processo de pesquisa, já que também se modifica pela pesquisa-formação. Tal modificação se faz importante na compreensão das histórias de vida, que narradas pelos sujeitos de pesquisa, devem ser analisadas à luz de quem narrou – do contrário, as reflexões do estudo se aproximariam, quase que exclusivamente, do pesquisador, ocasionando alguma distorção.

E como o pesquisador, no caso deste estudo, se encontrava iniciante no método escolhido, além de outras aprendizagens, foi necessária a apreensão sobre o método de pesquisa-formação, existindo o receio de que não fosse desenvolvido algo científico, gerando um estudo que apenas reproduzisse as informações, deixando de construir alguma conclusão, descaracterizando a pesquisa narrativa – Pesquisador: “Eu pude vislumbrar a potência existente nesse método, mas ainda me sinto preso e fragilizado no sentido de dominá-lo e aprendê-lo da forma minimamente apropriada”.

⁸ Para a construção deste tópico, foram utilizadas informações contidas no diário de campo do pesquisador.

⁹ Segundo Tanajura e Bezerra (2015), esse tipo de pesquisa propõe uma ação deliberada de transformar a realidade investigada, ao mesmo tempo em que também objetiva produzir conhecimentos sobre ela.

Outro ponto interessante diz respeito a preconceitos vivenciados com as narrativas, havendo a pré-concepção de que sem um percurso formativo numa universidade, as educadoras teriam dificuldade para a realização de uma escrita sobre si – Pesquisador: “Também houve uma quebra de alguns preconceitos que eu tinha sobre o método da pesquisa-formação, ou sobre a minha competência para conduzi-lo, comigo constatando um pessimismo anterior: devido ao método prescindir de produção escrita, dada a aparente falta de hábito dos sujeitos escreverem sobre si mesmo em seu cotidiano, isso me pareceu nada produtor”.

Isso mostra que, além das educadoras sociais promoverem um trabalho educativo sob práticas hegemônicas de educação, como foi o caso do reforço escolar, o próprio pesquisador, mesmo querendo questionar a hegemonia, se manteve atravessado por valores hegemônicos de educação, subestimando o aquilo que se dava fora das formas convencionais, como a produção escrita de educadoras sociais sem graduação. Assim, foi importante considerar que essa ocorrência, sem dúvida, representa as forças e os valores que dominam o pensamento contemporâneo na educação, que mesmo tencionando o poder entre as formas educacionais, reproduz as estruturas de dominação.

Dentro dos receios iniciais do pesquisador, também foi percebido que o mesmo se sentia pressionado a alcançar, com efetividade, os objetivos da pesquisa-formação, produzindo uma cisão que dividia o método em duas dissociações: uma informativa e outra formativa – Pesquisador: “a minha maior preocupação gira em torno de como vou garantir que haja, aqui e agora, o processo de formação previsto pelo método”. No entanto, após a realização deste, foi possível compreender que o processo de formação, percebido como fenômeno autônomo, que poderia ser deliberado e planejado, se dá inerente ao ato reflexivo das histórias de formação; o que ultrapassa a intenção dos pesquisadores envolvidos no método da pesquisa-formação, retomando o trabalho consciencial descrito por Josso (2009).

Tal processo de formação é mais evidente ao longo dos encontros, que conseguiram mostrar, ao pesquisador, os sinais do processo formativo – Pesquisador: “Uma coisa interessante de ser registrada, foi a perceptível influência do encontro anterior sobre o encontro posterior (*referência à relação entre o primeiro e segundo encontros*), expressando a apropriação e aprendizagem das educadoras sociais, que demonstraram reações duradouras a provocações reflexivas”; “Isso evidencia, para mim, o potencial formador da pesquisa-formação, com as

educadoras sociais demonstrando o empreendimento do processo formativo nos nossos encontros”.

Outra preocupação esteve relacionada ao distanciamento ideal para a observação dos acontecimentos pesquisados, considerando a aproximação necessária na compreensão das narrativas e dos sujeitos de pesquisa; uma preocupação que foi reforçada com a formação inicial do pesquisador, que sendo treinado para a escuta terapêutica e produção de intervenção curativa, tenderia a distorcer o processo de pesquisa; o que parece não ter ocorrido, dada presença maciça de orientação do processo investigativo, promovida pelo programa de mestrado em educação – Pesquisador: “eu percebi que, internamente, tive menor dificuldade para permanecer aberto ao fenômeno encontrado, conseguindo um distanciamento necessário para a análise científica relacionada à abordagem”.

Contudo, foi possível compreender que o equilíbrio utópico anteriormente descrito, sem dúvida, representa as necessidades de apropriação sobre o processo de pesquisa, que baseado nos papéis de cada participante, como o próprio papel de pesquisador, esteve relacionado à experimentação de um si, bem como do processo de pesquisa-formação, efetivando a aprendizagem mediante a experiência; o que também permitiu a apreensão de como interagir com os processos narrativos – Pesquisador: “No momento, eu estou preocupado com o fato de ter colocado perguntas imprevistos nos encontros da pesquisa, porém intuo que, na prática narrativa, principalmente no que tange as histórias de vida, nada mais eficaz do que valorizar a vida própria de uma narrativa, considerando que as suas emergências aumentam a compreensão dos sujeitos emergentes”.

Isso revela a complexidade ao trabalho científico que utiliza as narrativas, pois se trata de histórias contadas por sujeitos vivos, havendo um movimento que, na maior parte, não pode ser previsto, medido, controlado ou inteiramente planejado. Assim, o pesquisador se apóia nas perspectivas de pesquisa qualitativa que, de forma bem estruturada ou sistemática, organiza a análise das informações, mas sem reduzir os seus sentidos ou a simbologia da totalidade dos sujeitos narradores.

Finalizando, apesar da formação convencional realizada pelo pesquisador, que envolve o seu percurso escolar, universitário e, agora, de pós-graduação, a pesquisa narrativa, equivalente aos fenômenos não hegemônicos de uma sociedade, também promove alguma formação; o que acontece no próprio trabalho com narrativas. Desse modo, apesar da instrução teórica fornecida para o método

de pesquisa-formação, o pesquisador vivenciou dúvidas e inseguranças relacionadas ao processo investigativo, com a aprendizagem se consolidando frente à concretização deste projeto de pesquisa.

7 CONCLUSÃO

Concluir sobre algo dinâmico, que ainda está no seu momento maciço de construção, como é o caso da educação social no Brasil, produz conceitos que reduzem a sua apreensão. Assim, considerando a especificidade do estudo que foi desenvolvido, que abordou um fenômeno não hegemônico de educação, o presente capítulo traz reflexões que não determinam, de maneira fixa e dominante, o objeto que foi pesquisado.

Considerando isso, a presente pesquisa investigou a formação de educadores sociais do Sistema Único de Assistência Social, entendendo um processo pessoal-profissional que constitui os profissionais, já que isso é importante à compreensão do trabalho socioeducativo, que promovido nos serviços públicos de assistência social, qualifica as suas ações.

Assim, a presente pesquisa levantou os principais aspectos (subjetivos, sociais e políticos) que atravessaram essa formação, demarcando as características mais importantes do seu processo constitutivo, as relacionando com os estudos que também investigaram conteúdos sobre socioeducação, além dos documentos envolvidos no trabalho socioeducativo (editais de concurso público, projeto de regularização e classificação brasileira de ocupações); o que permitiu relacionar as competências ideais, colocadas por pesquisadores, com aquelas que foram encontradas na presente investigação.

Além disso, e mediante a sua discussão, verifica-se que a educação social vem ampliando o ato educativo, extrapolando o assistencialismo para atuar na vida social. Ademais, essa discussão permitiu repensar a relação com estruturas sociais, revelando a configuração política e mais atual da socioeducação: a inserção nos serviços governamentais.

Contudo, contradizendo a diversidade da socioeducação, percebe-se um desperdício da sua experiência social, sendo que, no caso investigado aqui, a formação profissional mais hegemônica, ao contrário do que disseram as pesquisas, aumentou a confusão sobre o trabalho social, favorecendo atividades de ensino (reforço escolar) no lugar de atividades sociais. Isso mostra a necessidade de repensar a formação de educadores sociais, havendo o risco de confundir o seu trabalho educativo.

Conquanto, apesar de terem modificado o trabalho educativo (desobrigação do reforço escolar na assistência social do município de Pelotas), os valores convencionais de educação ainda influenciam educadores sociais, evidenciando a dificuldade de acessar os conceitos que qualificam a socioeducação – os parâmetros escolares, atuando enquanto dispositivos dominantes de educação, podem reforçar a confusão sobre as várias formas de pensar e fazer educação.

Em contra partida, as educadoras conseguiram capturar os sentidos de uma educação, ultrapassando as funções encontradas no edital que regula a sua função (este mistura os cuidados básicos, como alimentação e banho, com as ações de socioeducação). No entanto, é importante reconhecer que sem a orientação, capacitação ou curso específico para o trabalho social (caso dos sujeitos de pesquisa), foi a experiência que permitiu alcançar os sentidos de uma educação, sendo necessário mais pesquisas que expliquem quais os aspectos que permitem essa apreensão.

Essa captura de sentidos também envolve as competências e habilidades profissionais, visto que elas representam a capacitação que ocorreu aqui (no caso, uma experiência não convencional de formação). Mais do que isso, considerando as habilidades encontradas num esquema comparativo que descreve educadores sociais, percebe-se a habilitação profissional dos sujeitos de pesquisa (tanto com relação à Classificação Brasileira de Ocupações, quanto com o Projeto de Lei 328/2016). E embora as profissionais não tenham demonstrado, na íntegra, o conjunto de habilidades que foi formulado por estudos revisados na pesquisa, é possível concluir na sua adequação profissional, já que elas contemplam as especificações da assistência social.

Isso coloca a importância de se pensar no tipo de assistência que envolve a educação discutida: no caso da educação social, cujo contexto se faz pela política pública de assistência social, se trata de um processo que envolve a prevenção dos agravos na vulnerabilidade social, bem como da promoção dos direitos fundamentais à população. No entanto, ela também prevê a formação de pessoas, coletivos ou comunidades, já que pensa no desenvolvimento cidadão e na qualificação da vida social. Finalizando, é preciso lembrar que a presente pesquisa foi um esboço que contribui para entender a socioeducação nos serviços públicos de assistência social, já que ela não pretende definir e esgotar a sua discussão, sendo necessário que haja mais pesquisas sobre essa modalidade de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRASPSOCIAL. Introdução. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.
- AKEHO, L. M. **Educar: em busca do si mesmo**. 2013. 137f. (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2013.
- ARAÚJO, J. **A Educação Não Formal e as Políticas Públicas para a Juventude em Situação de Risco e Vulnerabilidade Social**. 2014. 84f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- BAPTISTA, I. Pedagogia Social em Portugal: testemunho de uma realidade em construção. Introdução. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um nual prático. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, C. R. Apresentação – Aprender a saber com e entre outros. In. FIGUEIREDO, D. A. et al. (Org.) *Educação Popular na Perspectiva Freiriana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 09-18.
- BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431440>>. Acesso em: 15dez. 2016.
- BRASIL. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: 1993. 17p.
- BRASIL. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. In: Brasil (Org.). *Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos*. Brasília: Companhia Editora Nacional, 2010. p. 40-51.
- BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. 2º ed. Brasília: Companhia Editora Nacional, 2009. 178p.
- BRASIL. Resolução Nº 17, de 20 de Junho de 2011. Retifica a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social. Brasília: 2011. 3 p.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. Dispõe as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: 2012.

BRASIL. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF. **Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário**, Brasília, Ago. 2004. Disponível em: <<http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BURZLAFF, F. R. **Compreendendo o Processo Formativo do Educador Popular que Atua na educação Integral**. 2014. 90f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

CAMORS, J. Lo social: um caminho para recuperar identidades. In: SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS.19, 2017, Campinas. Disponível em: <<http://xixcongresso.aeessp.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

DIETZ, K. G. **Educadores sociais que atuam no contraturno escolar junto a crianças e adolescentes: os sentidos e significados atribuídos a sua atividade**. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERREIRA, S. S. Equipes de Referência. In: BRASIL (Org). *NOB RH Anotada e Comentada*. Brasília: Companhia Editora Nacional, 2011. p. 25-38.

FIGUEIREDO, D. A. História da Educação Popular: uma leitura crítica. In: FIGUEIREDO, D. A. et al. (Org.) *Educação Popular na Perspectiva Freiriana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 55-74.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007. 150 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005. 213 p.

GADOTTI, M. A Educação do Educador. In: GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.p. 139-147.

GIROTTI, W. M. **Ofício de Cuidar em Abrigo Institucional: diálogos com trabalhadores-educadores**.123p. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GOMES, J. A. C. La Pedagogía Social em la encrucijada: acerca del deseo y las realidades de uma educación social transformadora. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

JOSSO, M. C. As Histórias de Vida como metodologia de pesquisa-formação. In. HACK, J. L.; FIGUEIREDO, M. X. (Org.). *Experiências de Vida e Formação*. Pelotas: Editora da UFPel, 2009. p.55-98.

JÚNIOR, I. P.; TORRES, M. M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. In. FIGUEIREDO, D. A. et al. (Org.) *Educação Popular na Perspectiva Freiriana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 19-53.

KRICHESLY, M. Pedagogía social em Argentina: um campo disciplinar em construcción. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

MARQUES, M. **Os Novos Paradigmas da Educação Social. Atuação do Educador Social em Vila Velha-ES: Limites e Possibilidades na Grande Terra Vermelha**. 2014. 227 f. Tese (Pós-Graduação em Ciências Sociais) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINEZ, E. M. N. Las educaciones sociales em los albores del siglo XXI. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

MARTINS, A. P. **A formação de educadores sociais que trabalham com a educação não formal: a percepção de dois profissionais**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. *Rev. Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, Mar. 1999.

PEDROZA, S. **A atuação dos Pedagogos nos Espaços não Formais de Educação**. 2013. 126 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

PELOTAS. Prefeitura Municipal de Pelotas. Pelotas: Secretaria de Gestão Administrativa e Financeira, 2015. Disponível em: <http://www.pelotas.com.br/xxx/transparencia/arquivos/editais_contratos/>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PELOTAS. Prefeitura Municipal de Pelotas. Pelotas: Secretaria Municipal de Justiça Social e Segurança, 2016. Disponível em: <<http://www.pelotas.com.br/justica-social/assistencia-social/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PENS, K. W. **O Simbolismo da Criança e a Criança como Símbolo: abandonos e sopros de vida na emergência de educar-se na COPAME**. 2015. 120 f. (Pós-

Graduação em Educação) – Universidade Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

PEREIRA, A. A Profissionalidade do Educador Social Frente a Regulamentação Profissional da Educação Social: as disputas em torno do projeto de lei 5346/2009. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 3, p. 1294-1317, 2016.

QUINTANA, J. B. **Educación social. Antología de textos clásicos.** Madrid: Narcea, 1994.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, Set./Dez. 2006.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Rev. Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-289, Out. 2002.

SANTOS, M. C. **Se Essa Rua Fosse Minha...** Trajetórias de Educadores Sociais de Rua em Teresina (PI). 2016. 262f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, R. Visões e Concepções Necessárias a uma Teoria Geral da Educação Social. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

SOUZA, L. C. C. **Formação e Trabalho do Educador Social:** estudo dos editais de concurso público na Região Metropolitana de Curitiba. 2014. 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TANAJURA, L. C. T.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-Ação sob a Ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, Jun. 2015.

VAZ, C. **Educação Social e Intervenção Sociocomunitária:** o educador social numa comunidade de aprendentes. 2009. Dissertação (Programa de Mestrado em Pedagogia Social) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2009.

Yوبا, C. P. C.; CHOCOLATE, F. A. M. O Pensamento Educativo em Angola: Formação de professores e educadores sociais. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.