

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

ANELIZE D'AVILA FERREIRA

**GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES
SOCIAIS NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Porto Alegre

2020

ANELIZE D'AVILA FERREIRA

**GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES
SOCIAIS NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Dra. Daianny Madalena Costa

Porto Alegre

2020

F383g

Ferreira, Anelize D'Avila.

Gestão sociopedagógica para formação dos educadores sociais no contexto da assistência social / Anelize D'Avila Ferreira. – 2020. 129 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, 2020.

“Orientadora: Dra. Daianny Madalena Costa.”

1. Pedagogia social. 2. Assistência social. 3. Gestão sociopedagógica. 4. Educadores sociais. 5. Sistema Único de Assistência Social (Brasil). I. Título.

CDU 371

ANELIZE D'AVILA FERREIRA

**GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES
SOCIAIS NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional-Mestrado Profissional- da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Orientadora Daianny Madalena Costa – UNISINOS

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – UNISINOS

Prof. Dr. Érico Ribas Machado – UEPG

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por tudo que me proporcionou nesta vida, e pela proteção, resiliência e perseverança concedidas a mim nesta jornada.

Aos amigos especiais e familiares que dividiram comigo esta caminhada e me fortaleceram com apoio e afeto. Ao meu esposo, Marcelo, e à minha filha, Julianne, por suportarem minhas renúncias e ausências e por permanecerem comigo nas dificuldades, sempre com apoio, carinho e direção.

Às gestoras Vera Stüpp, Marlei Moretti e Thais Paes, pela oportunidade que me concederam de ingressar na Assistência Social como pedagoga em 2006, contexto em que descobri meu propósito profissional e paixão pelo trabalho. Aos colegas da Secretaria de Assistência Social de Tubarão-SC, pelo conhecimento compartilhado e parceria nos desafios diários durante o período em que estive com vocês. Agradeço, especialmente às colegas e amigas que fiz no PETI e no CREAS, pelo aprendizado “anos-luz” (aos entendedores) a cada dia, e por me inspirarem com seus estímulos, competência e responsabilidade com o próximo. Com vocês também descobri a alegria no percurso.

À Maria Izabel de Amorim, por me apresentar a Política Nacional de Assistência Social e por me incentivar a estudá-la – e principalmente a torná-la viva no ambiente profissional. Sigo estudando, agora para esta pesquisa. Aos profissionais do CRAS II - Passagem, que aceitaram participar da pesquisa, dedicando seu precioso tempo e atenção. Aos gestores da Fundação Municipal de Assistência Social do Município de Tubarão, representados pela gestora da Proteção Social Básica, Thaise Paes, por me permitirem realizar a pesquisa e assim contribuir para a qualificação do trabalho social no SCFV da unidade pesquisada.

Em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa, pelos ensinamentos dedicados à minha formação como pesquisadora e, principalmente, pela elegância e delicadeza diante das dificuldades. Com sua perseverança e paciência inesgotável, não me permitiste desistir.

Honradamente, aos docentes que aceitaram compor a minha Banca de Defesa: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha e Prof. Dr. Érico Ribas Machado, por dispensarem seu tempo dedicando-se a este momento singular.

A todos os professores e colegas do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, agradeço pelos ensinamentos e significados construídos e desconstruídos na convivência.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de atuação de Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais, delimitando-se a um componente da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS): o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do CRAS II - Passagem, localizado no município de Tubarão/SC. Realizou-se um estudo de caso envolvendo os educadores e demais profissionais que atuam com os grupos socioeducativos de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Foi realizada uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e análise documental, objetivando analisar as interfaces entre a Gestão Sociopedagógica, a Pedagogia Social e a formação dos educadores sociais do CRAS II. Entre os teóricos inspiradores deste, trabalho destacam-se Pestalozzi e Érico R. Machado na discussão sobre a Pedagogia Social, Heloísa Lück nas reflexões sobre Gestão Educacional, e Aldaísa Sposati nos estudos sobre a Assistência Social. Desenvolver esta pesquisa permitiu promover uma aproximação entre o campo da Pedagogia Social e o ambiente socioassistencial da PNAS, com base nas Diretrizes do SUAS. Analisar os princípios da gestão, da gestão social e da Pedagogia Social oportunizou a composição de uma tríade para significar a “Gestão Sociopedagógica” e assim compreender a contribuição dessa gestão para a formação dos educadores no ambiente multidisciplinar do CRAS. Os resultados obtidos evidenciaram a importância da formação continuada para os profissionais do SCFV e subsidiaram, como processo interventivo, a elaboração de uma trilha de capacitação direcionada aos educadores sociais do CRAS II, desta forma instrumentalizando-os para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social por intermédio da Educação Social na Assistência Social.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Gestão Sociopedagógica. PNAS. SCFV.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the line of research Educational Policies, Systems and Organizations, and focuses on a component of the National Policy of Social Assistance (PNAS), in the scope of the Single System of Social Assistance (SUAS): Service of Conviviality and Strengthening of Bonds and the Coordination of the CRAS II - Passagem, located in the city of Tubarão/SC. A case study was conducted, involving educators and other professionals who work with socio-educational groups of children and adolescents who are between 6 and 15 years old. An exploratory research with qualitative approach was undertaken, by means of semi-structured interviews and documentary analysis, aiming to analyze the interfaces between Socio-Pedagogical Management, Social Pedagogy, and education for the CRAS II's social educators. The inspiring theoreticians of this study include Pestalozzi and Érico R. Machado on the discussions about Social Pedagogy, Heloísa Lück on the reflections on Educational Management, and Aldáisa Sposati on the studies on Social Assistance. To develop this research allowed to bring together the fields of Social Pedagogy and the socio-assistance environment of the PNAS, based on the SUAS Guidelines. To analyze the principles regarding management, social management and Social Pedagogy resulted in the composition of a triad to conceptualize a "Socio-Pedagogical Management" and thus to understand the contribution of this area for educators in the CRAS's multidisciplinary environment. The results showed the importance of continuous education for professionals of the SCFV and subsidized, as an interventive process, the elaboration of a qualification proposal directed to the CRAS II's social educators, in order to prepare them to deal with the risk and social-vulnerability situations by means of Social Education in the context of Social Assistance.

Keywords: Social Pedagogy. Social Pedagogy Management. PNAS. SCFV.

Aos queridos antepassados da família Soares, Salvador, Netto e D'Avila, e aos meus pais pelas trajetórias, lutas e legados que me constituem.

Aos amigos e familiares que me fortaleceram e incentivaram durante a caminhada.

Aos meus filhos, Matheus, Yuri e Julianne, por serem minha fonte inesgotável de amor e inspiração.

Ao meu esposo, Marcelo, pelo apoio, compreensão e amor incondicional diante dos desafios e sonhos compartilhados na vida e neste período de aprendizado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os objetivos, e os procedimentos para coleta de dados	18
Quadro 2 - Resultado do descritor “gestão sociopedagógica”	22
Quadro 3 - Resultados do descritor “sociopedagógica”	23
Quadro 4 - Resultado do descritor “sociopedagógico”	23
Quadro 5 - Resultados do descritor “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”	24
Quadro 6 - Da coleta de dados e o tratamento dos riscos	27
Quadro 7 - Cronograma de atividades	34
Quadro 8 - Colaboradores do CRAS II Passagem	34
Quadro 9 - Colaboradores do CRAS II dedicados ao SCFV	35
Quadro 10 - Síntese das reflexões desenvolvidas sobre Gestão Social	64

LISTA DE SIGLAS

CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMDS	Fundação Municipal de Desenvolvimento Social
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NOB-RH-SUAS	Norma Operacional Básica para Recursos Humanos do SUAS
PAEF	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Família e Indivíduos
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PS	Pedagogia Social
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UD	Unidade Descentralizada
UR	Unidade de Referência

SUMÁRIO

1 PERCURSO: MINHAS MOTIVAÇÕES, OS AMBIENTES, A PROBLEMATIZAÇÃO E OS DESÍGNIOS.....	11
2 TRILHA METODOLÓGICA.....	16
2.1 Sobre a Abordagem Qualitativa e os Procedimentos Adotados.....	16
2.1.1 Em busca dos Estudos sobre Gestão Sociopedagógica	20
2.2 Posicionamento Ético junto aos Procedimentos: Prevenção aos Riscos da Pesquisa.....	26
3 O CRAS E O SCFV.....	30
3.1 O CRAS II Passagem como Campo de Estudo.....	30
3.2 SCFV: o Grupo Estudado, Características e Diretrizes.....	32
3.3 A Composição da Equipe	34
4 DO ASSISTENCIALISMO À GARANTIA DE DIREITOS: CONTEXTOS.....	38
4.1 A Prática Pestalozziana: Emergências Sociais e Relações com esta Pesquisa.....	39
4.2 A Política de Assistência e as Especificidades do SFCV: Legislação e Contextos.....	45
5 GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA: OS SENTIDOS DE UMA TRÍADE	54
5.1 O Sentido da Gestão	56
5.2 O Sentido da Gestão Social.....	60
5.3 O Sentido da Pedagogia Social.....	65
6 AS DESCOBERTAS: IMPRESSÕES, EXPRESSÕES E PERCEPÇÕES.....	74
6.1 Gerir o Objeto Sociopedagógico: Diálogos sobre o CRAS II - Passagem ...	78
6.2 A Gestão Sociopedagógica para a Formação dos Educadores/Orientadores Sociais.....	89
7 INTERVENÇÃO: TRILHA DE CAPACITAÇÃO AOS EDUCADORES SOCIAIS	103
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA	121
APÊNDICE C – CARTA AOS PARLAMENTARES.....	122
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	128

1 PERCURSO: MINHAS MOTIVAÇÕES, OS AMBIENTES, A PROBLEMATIZAÇÃO E OS DESÍGNIOS

O anseio em concretizar uma produção que materializasse o meu fazer profissional como pedagoga, no percurso percorrido por mim na Assistência Social, foi a razão que me impulsionou à realização desta dissertação. Entre os principais motivos que me trouxeram a esta pesquisa, está o fato de ter encontrado nesta profissão o meu propósito de vida, que se tornou a minha principal motivação para idealizar, planejar e criar a oportunidade de dissertar sobre essa vivência, transformando-a em fonte de conhecimento.

Desenvolver esta pesquisa adquire um significado muito particular de colaborar para o reconhecimento da contribuição do pedagogo na área social, apresentando, assim, possibilidades de um fazer pedagógico voltado para questões sociais, que provoque, por intermédio de uma reflexão em âmbito interdisciplinar, a discussão sobre qual pedagogia é encontrada em um ambiente a serviço da transformação social, seja nos espaços socioeducativos, na gestão de projetos, nos programas e serviços e, dentre outros contextos, também nas Unidades de Referência do SUAS, o Sistema Único de Assistência Social.

Entre as experiências vivenciadas nessa área, destaco o trabalho desenvolvido pela Assistência Social do município de Tubarão/SC, em uma iniciativa do Governo Federal denominada Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), voltado para crianças e adolescentes em risco ou em situação de trabalho infantil. Nesse âmbito, atuei entre 2005 e 2011, desempenhando as funções de monitora, coordenadora pedagógica e, posteriormente, coordenadora do Programa no município.

Como monitora da Jornada Ampliada¹, estive responsável pelo desenvolvimento de um trabalho socioeducativo, em período complementar à escola, com um grupo de crianças entre 6 e 12 anos em situação de risco e vulnerabilidade, que também recebiam o acompanhamento familiar realizado pelas equipes da Secretaria Municipal de Assistência Social de Tubarão/SC. Tratava-se de uma

¹ A antiga Jornada ampliada do PETI era normatizada pela Cartilha do PETI, elaborada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome no ano de 2004. Caracterizava-se como uma ação educativa complementar que deveria manter “perfeita sintonia, com a escola”, conforme Brasil (2004, p. 7).

atividade complementar à educação básica, modalidade formal de educação reconhecida como o espaço genuíno de atuação do pedagogo.

Diante desse contexto, por se tratar de uma proposta diferenciada da “tradicional”, nessa comunidade escolar onde o trabalho de um pedagogo era comumente entendido como algo exclusivo da escola, construiu-se culturalmente uma percepção que projetava esse profissional do Programa para o lugar “daqueles pedagogos que não são professores”, “daqueles que somente cuidam e servem o lanche”, e até mesmo “daqueles que trabalham com os alunos-problema”. Embora esse cenário seja resultante de um certo desconhecimento sobre as possibilidades pedagógicas de um trabalho na Assistência Social, tal ambiente provocava-me a indagações atinentes a estereótipos, pré-conceitos e entendimentos segregatórios sobre o público atendido pelo Programa, os tais a “alunos-problema”, que nada mais eram do que crianças e adolescentes fragilizados por seu contexto familiar e social.

Ademais, conquistar um reconhecimento para esse trabalho e para as pessoas nele atendidas impulsionava-me, a cada dia, para um fazer pedagógico construído com o vínculo entre responsabilidade, afeto e conhecimento. Tal experiência me permitiu ressignificar sentidos para além da pedagogia escolar, gradativamente, a cada nova ação socioeducativa interdisciplinar desenvolvida entre os educandos e suas famílias.

Com o passar dos anos, tornei-me coordenadora, e assim segui diante de construções e desconstruções, em busca da melhor forma de responder aos objetivos do Programa. Com o avanço da implantação do SUAS no município, as atividades socioeducativas do PETI passaram a compor o então novo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) destinado ao mesmo público, porém oficialmente compondo a estrutura da PNAS.

Os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos podem ser prestados em unidades públicas ou entidades privadas sem fins lucrativos reconhecidas pelo Conselho de Assistência Social. A decisão do local que ofertará os Serviços é do órgão gestor municipal ou do DF, que tem a responsabilidade de supervisionar toda a rede de Serviços de Proteção Social Básica. (BRASIL, 2017, p. 31).

Importante registrar que, em Tubarão, atualmente o SCFV não é ofertado exclusivamente na estrutura organizacional direta da Assistência Social, pois existe um núcleo em uma entidade conveniada. Porém, cabe mencionar que, devido ao meu histórico profissional aqui apresentado, optei pelo desenvolvimento desta pesquisa no

SCFV pertencente ao CRAS, graças à minha experiência vinculada a esse espaço, onde construí propósitos e estive muito satisfeita em atuar em uma Política de Estado no enfrentamento da vulnerabilidade social.

Segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, o SCFV consiste em um serviço voltado para crianças e adolescentes que

tem como foco: a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes a partir de interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. Estabelece ainda que as intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. O Serviço deve incluir crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações de direitos. Aos usuários, deve oferecer atividades que contribuam para ressignificar vivências de isolamento e de violação dos direitos, propiciando experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e atuando no sentido preventivo de situações de risco social. (BRASIL, 2009, p. 10)

Diante dessas diretrizes, um dos principais objetivos do meu trabalho na coordenação passou a ser o desenvolvimento das equipes de educadores com vistas à qualificação do trabalho desenvolvido para o trato com as situações de direitos violados nesse serviço ainda iniciante no município.

Com esses desafios, pude então aproximar-me das dificuldades, anseios, forças e fraquezas desses profissionais, e com eles parti em busca de significados, conhecimentos e diretrizes que nos permitissem causar, com nossa prática, um impacto social positivo na vida das pessoas. Nesse percurso, enquanto uma Política de Assistência Social se constituía no Brasil, eu gradativamente compunha minha identidade profissional como pedagoga da área social, tendo como certeza a paixão por um trabalho que muito interferiu na minha evolução como ser humano, ao envolver-me com qualificação e desenvolvimento dos colegas educadores, o que conseqüentemente pôde fortalecer inúmeras crianças e adolescentes para o enfrentamento de suas adversidades em busca de uma vida com mais dignidade. Em tal trajetória, surgiu minha inquietude em busca de conhecimentos que agregassem novos significados às experiências vividas.

Início este estudo apresentando o contexto da problematização da pesquisa, seus desígnios e o percurso desta dissertação. Para promover essa discussão, pontuei o seguinte questionamento: como acontece a Gestão Sociopedagógica

voltada para a formação dos educadores sociais do SCFV, perspectivada pela Pedagogia Social e à luz das Diretrizes Nacionais do SUAS, no CRAS II – Bairro Passagem do município de Tubarão/SC?

Diante desse problema de pesquisa, justifico este trabalho na expectativa de que o conhecimento aqui compartilhado sirva à eficácia na aplicabilidade das orientações técnicas nacionais na execução do SCFV, com vistas a agregar saberes que auxiliem para que se cumpra o propósito do SUAS, na oferta qualificada dos serviços para quem necessita da Assistência Social no Brasil.

Sendo assim, apresento a seguir os desígnios objetivados para o seguimento da pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar as interfaces entre a Gestão Sociopedagógica, a Pedagogia Social e a formação dos educadores sociais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS II Passagem, em Tubarão-SC.

Objetivos Específicos:

- a) compreender a Gestão Sociopedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, à luz das Diretrizes Nacionais do SUAS, no CRAS II do bairro Passagem, em Tubarão/SC;
- b) analisar as interfaces do SCFV com o campo da Pedagogia Social, refletindo sobre os processos de Gestão Sociopedagógica e as práticas socioeducativas;
- c) contribuir para as ações sociopedagógicas junto ao CRAS II Passagem, por meio de atividades de formação pedagógica para a equipe do Serviço.

Convém ressaltar que o cumprimento dos objetivos propostos configura-se com a aplicação da intervenção no ambiente de pesquisado, que implica a elaboração da proposta de uma trilha de capacitação direcionada aos profissionais que conduzem atividades socioeducativas do SCFV do CRAS II Passagem de Tubarão/SC. Entre esta pesquisa e a intervenção propriamente dita, houve etapas percorridas, as quais são pontuadas a seguir.

Quanto à sua estrutura, a dissertação apresenta, na introdução, as motivações para o desenvolvimento da pesquisa, trazendo alguns aspectos do tema proposto, o problema de pesquisa e os objetivos traçados. O capítulo seguinte contempla a trilha

metodológica percorrida no desenvolvimento do estudo, com ênfase nos procedimentos éticos adotados neste trabalho. Neste espaço também listamos as pesquisas que se aproximam ao tema proposto, localizadas nos repositórios CPAS e IBICT.

No terceiro capítulo, construímos o diálogo apresentando o campo de pesquisa – o CRAS II Passagem –, incluindo dados do município de Tubarão, no qual está inserido, e a realidade do CRAS e do SCFV em relação a estrutura, funcionamento, equipe e diretrizes pertinentes.

Avançando para o Capítulo 4, iniciamos a fundamentação teórica desta dissertação e estudamos a constituição da PNAS no Brasil, construindo uma analogia com a constituição da Educação Social na Europa e a contribuição de Pestalozzi em seu trabalho educacional voltado para as emergências sociais.

No capítulo intitulado “Gestão Sociopedagógica: os sentidos de uma tríade”, utilizamos ainda a fundamentação teórica como sustentação para compormos os sentidos da Gestão Sociopedagógica, mediante a constituição de uma tríade que abrange a gestão, a gestão social e a Pedagogia Social, observando a contribuição dessas áreas para uma gestão no contexto socioassistencial voltada para as questões sociais do território de abrangência e para as questões socioeducativas do SCFV.

Em seguida, apresentamos os dados com as devidas análises, a proposta de intervenção, e a conclusão deste estudo.

2 TRILHA METODOLÓGICA

Esta etapa apresenta as trilhas metodológicas percorridas para a compreensão das questões alusivas ao problema de pesquisa anteriormente apresentado. Trazemos, além da metodologia de pesquisa aplicada, as premissas consideradas para o vínculo com a abordagem teórica, bem como aquelas também utilizadas para a coleta e a análise de dados realizadas neste trabalho.

2.1 Sobre a Abordagem Qualitativa e os Procedimentos Adotados

O movimento da pesquisa é enriquecedor, e formidavelmente desconfortável. Tal desconforto carece de questionamentos e responsabilidade, em busca de respostas que concernem à vida de um grupo de pessoas. A pesquisa envolve elementos inerentes ao ato investigativo, como a curiosidade, a inquietude e o desejo de buscar. Esses dados fazem aumentar nosso compromisso nesse percurso, pois trazem consigo a necessidade de uma postura cuidadosa, ética e responsável diante da relação a ser construída nesse contexto. No âmbito da construção do conhecimento, Silva e Oliveira observam o movimento a partir da curiosidade e das relações nele construídas:

Iniciando pela busca e curiosidade, nos movimentamos a partir de algo que nos inquieta, incomoda, faz-nos levantar da sombra confortável das grandes árvores e correr atrás dos tantos coelhos brancos que passam e afetam. A busca é um desejo interno, um movimento único e, ao mesmo tempo, provocador de interferências no meio, pois, a mobilização de um, sempre envolverá o outro, eis a importância das relações. (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 781).

Nesse sentido, a realidade estudada envolve sujeitos que, muito provavelmente, são influenciados pelo processo de pesquisa graças ao simples fato de estarem num posicionamento a ser observado, questionado e estudado.

Tendo em vista o contexto que envolve o SUAS-SC, com sua complexidade e movimentos exclusivos do CRAS II – Passagem, para análise e compreensão desse ambiente, o estudo percorre uma trilha metodológica que, conforme Minayo (2001, p. 16), relaciona-se com “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Assim, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre se referindo a elas.”

Para a realização do estudo, optamos por utilizar o método qualitativo, pois este permite a imersão nas particularidades da gestão do SCFV. Trata-se da busca da totalidade diante de uma unidade social explorada, como afirma Martins (2004, p. 292):

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

O pensamento de Martins permite classificar as particularidades do CRAS II Tubarão como micro processos do SUAS, que tem uma dimensão nacional. Os movimentos dessa realidade são analisados na intenção de compreender a Gestão Sociopedagógica em tal contexto. Afinal, não é possível tratar de gestão sem reportar-se ao objeto a ser gerido e aos seus elementos.

O ambiente estudado, o SCFV, tem como objetivo o fortalecimento de vínculos sociais e comunitários, onde educadores e educandos relacionam-se num contexto socioeducativo que concerne ao campo da Pedagogia Social. Desta forma, sobre relações como essa, Araújo (2015) afirma que deve existir uma afinidade de pertencimento que permita a compreensão de educador e educando como componentes de uma mesma realidade, de modo que a existência de um sem o outro não adquira significado. Compreender o educador e o educando implica também a compreensão das percepções que ambos possuem sobre si no ambiente estudado.

Martins (2004) afirma que a utilização da pesquisa qualitativa em épocas recentes resulta do predomínio de correntes teóricas voltadas para as particularidades do sujeito e de sua interpretação sobre sua situação social. O autor assegura ainda que a utilização dessa metodologia na atualidade resulta também da “[...] tentativa de não se ver o sujeito não só como objeto, mas como sujeito do conhecimento e da história.” (MARTINS, 2004, p. 298). Esse trabalho, da mesma forma que o pensamento do autor, reforça as premissas desta pesquisa, que valoriza o sujeito, suas relações, percepções e participações nos processos do SCFV. Todas essas considerações são importantes para a elaboração de uma capacitação aos educadores sociais/facilitadores de oficinas do CRAS II, conforme proposto em um dos objetivos deste trabalho.

Com vistas aos desígnios desta pesquisa, optamos pelo estudo de caso como abordagem dessa análise qualitativa. Conforme Yin (2001), trata-se de uma estratégia comum de pesquisa em áreas como psicologia, sociologia, ciência política, administração, trabalho social e planejamento, pois envolve o desejo de compreensão dos fenômenos sociais complexos. O autor provoca uma reflexão sobre as trilhas percorridas nesse trabalho, quando caracteriza o estudo de caso como uma pesquisa que

[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. (YIN, 2001, p. 32).

Diante desse cenário, para a compreensão da Gestão Sociopedagógica do SCFV, faz-se necessária a caminhada pela trilha que une os objetivos deste trabalho aos devidos procedimentos de coleta de dados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Os objetivos, e os procedimentos para coleta de dados

Objetivo	Procedimento
a) Compreender a Gestão Sociopedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, à luz das Diretrizes Nacionais do SUAS, no CRAS II do bairro Passagem, em Tubarão-SC	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental das leis e diretrizes que dispõem sobre o SUAS no país;
b) analisar as interfaces do SCFV com o campo da Pedagogia Social, refletindo sobre os processos de Gestão Sociopedagógica e as práticas socioeducativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise bibliográfica do referencial teórico sobre Pedagogia Social, Socioeducação e Gestão Sociopedagógica; • Entrevista com gestores do CRAS da Fundação Municipal de Desenvolvimento Social (FMDS), técnicos do CRAS e facilitadores/educadores do CRAS II;
c) contribuir para as ações sociopedagógicas junto ao CRAS II Passagem, por meio de atividades de formação pedagógica para a equipe do Serviço.	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção com base nos estudos realizados durante o processo.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante observar que, ao cumprir com esta proposta, viabilizada pelos procedimentos mencionados, o estudo responde à sua questão-problema, sob diferentes aspectos:

- a) o estudo do SUAS e das diretrizes que o estruturam consolida-se na realização da análise documental. Os documentos analisados contêm as deliberações mais importantes desse sistema e da política à qual pertencem, a PNAS, com um significado histórico de registro da informação e das experiências vividas ao longo dos tempos. Para Apolinário (2009, p. 67), documento define-se como:

[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade que passa a ser fonte de consulta estudo ou prova. Incluem-se neste universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros [...].

- b) a análise da bibliografia revisada fundamenta os aspectos sociopedagógicos, e o campo da Pedagogia Social. A revisão de literatura visa compreender o que se tem investigado sobre a Gestão sociopedagógica. Marconi e Lakatos (2007, p. 71) afirmam que a pesquisa bibliográfica abrange:

[...] bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito.

- c) o estudo busca considerar a percepção dos educadores, técnicos e gestores do CRAS II sobre as particularidades do SCFV, com vistas à proposição de temas para a formação pedagógica da equipe do Serviço. Para isso, utilizamos a entrevista semiestruturada. Esse procedimento é conceituado por Manzini (2012, p. 156) conforme segue:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode

realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Ao avaliarmos a metodologia empregada, considerando o percurso de buscas, procedimentos e registros, observamos que os dados coletados nesta pesquisa qualitativa foram investigados por meio da metodologia de análise de conteúdo. Moraes (1999, p. 2) afirma que

A matéria prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal e não-verbal [...] contudo os dados advindos destas diversificadas fontes chegam ao investigador ao estado bruto, necessitando, então, ser processados para dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e interferência a que aspira a análise conteúdo. (MORAES, 1999, p. 2).

Muito embora a compreensão de uma gestão sociopedagógica em um trabalho interdisciplinar característico da Assistência Social no SUAS seja um único objeto de pesquisa, sua amplitude ocasiona desdobramentos diversificados na medida em que são considerados os diferentes procedimentos utilizados para a coleta de dados. Esses elementos são processados à luz dos fundamentos teóricos apresentados neste trabalho, tendo como premissa a sua interpretação e considerando posicionamentos e ações dos participantes desta investigação. A fim de demonstrar o rigor do trabalho aqui apresentado, compomos uma análise responsável e cuidadosa com os aspectos éticos e ideológicos, iniciando o estudo com a revisão de literatura mencionada na próxima seção, e assim realizando todas as ações preventivas aos riscos, aludidas em etapas posteriores desta dissertação.

2.1.1 Em Busca dos Estudos sobre Gestão Sociopedagógica

Iniciando o estudo sobre os aportes teóricos que embasam esta pesquisa, apresentamos a seguir a literatura encontrada sobre o tema proposto, seguida dos referenciais que sustentam a temática explorada. As produções científicas aqui apresentadas foram analisadas considerando-se as intervenções acadêmicas existentes, bem como as possibilidades de contribuição a este estudo, cujo tema compreende a Gestão Sociopedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, do Sistema Único de Assistência Social.

Nessa etapa, estão evidentes as tentativas não tão bem-sucedidas na busca por textos diretamente ligados a um dos principais termos da pesquisa proposta, a Gestão Sociopedagógica. Não obstante, foram encontrados registros que contribuem para o delineamento de alguns conceitos explorados aqui – conceitos estes que permitem a reflexão sobre os elementos socioeducativos no contexto da Pedagogia Social, uma área relativamente ampla e compreendida como um campo de estudos direcionados para o desenvolvimento social. Além disso, os trabalhos encontrados contribuem para a compreensão de algumas questões sobre o SCFV, bem como dos seus principais objetivos junto aos seus usuários.

No contexto aqui apresentado, é válido destacar a importância do termo Gestão Sociopedagógica como objeto central desta investigação, pois este representa um fazer profissional relacionado diretamente à qualidade dos serviços ofertados no SUAS – e, conseqüentemente, para um impacto social positivo na vida de seus usuários. Não obstante a importância dessa gestão, este estudo trata das ações ofertadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, pois, nesse ambiente, acontecem práticas pedagógicas no âmbito da PNAS, fazendo-a cumprir o seu papel para quem dela necessita.

A partir desses pressupostos, apresentamos os termos lançados para a coleta da bibliografia:

- a) Gestão Pedagógica;
- b) “Gestão Sociopedagógica”;
- c) Sociopedagógica;
- d) Sociopedagógico;
- e) “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”.

Realizamos as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da (Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior) CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essas plataformas foram selecionadas devido à riqueza de possibilidades que disponibilizam para refinamento de buscas. No caso da CAPES, o repositório também permite identificar, de forma simultânea e paralela aos resultados, a inserção dos trabalhos nas grandes áreas de concentração e nas áreas de conhecimento. Isso contribui ao processo, pois, nesta verificação, tratamos de um eixo pedagógico que se

tece no ambiente do Serviço Social; portanto, a visualização das áreas fornecidas pela ferramenta facilita o acesso e o aprofundamento dos estudos em campos distintos.

Iniciamos as buscas com o termo *Gestão Sociopedagógica*, encontrando assim 107.970 produções. Com a grande quantidade de itens encontrados, constatamos que o termo gestão, utilizado sem aspas, envolve todas as possibilidades de gestão e suas variações, em diferentes áreas de conhecimento. Prosseguindo com o termo aberto, ao inserir o filtro da área da educação, encontramos 5.344 trabalhos, dos quais grande parte se dirigia a questões escolares, desde gestão pedagógica na escola a gestão financeira na educação pública, gestão participativa na escola pública, dentre outros. Adicionando o filtro Grande Área de Conhecimento: Multidisciplinar, surgiram 12053 produções. Delimitando a Área de Concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, o número reduziu para 220. Por fim, priorizando os anos de 2016, 2017 e 2018, encontramos 91 escritos; todos são dissertações de Mestrado Profissional nas áreas de Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Essas produções envolvem áreas temáticas variadas, desde contabilidade, agricultura, ensino superior e educação ambiental. Assim, nenhuma delas se aproxima ao tema aqui estudado.

Em busca de uma aproximação mais direta do objeto desta pesquisa, optamos por lançar o termo “gestão sociopedagógica”, entre aspas, e neste formato não foram encontrados resultados no Banco de Teses da Capes. Sendo assim, recorreremos ao BDTD, onde consta somente um resultado, conforme segue:

Quadro 2 - Resultado do descritor “gestão sociopedagógica”

Banco de dados	Produções	Vínculo com o problema de pesquisa	Comentários
CAPES	Sem resultados	-	-
IBICT	1 resultado	Inexistente	A pesquisa aborda questões alusivas à qualidade de ensino na educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Devido à inexistência de títulos vinculados ao termo “gestão sociopedagógica”, optamos pela sua fragmentação, em busca de sentidos subjacentes, direcionando assim a procura por estudos com o termo “sociopedagógica”. Essa investigação apresentou apenas uma produção relevante. Conforme o quadro abaixo, a plataforma IBICT foi utilizada graças a insuficiência de resultados para esse termo na CAPES:

Quadro 3 - Resultados do descritor “sociopedagógica”

Banco de dados	Produções	Vínculo com o problema de pesquisa	Comentários
CAPES	Sem resultados	-	-
IBICT	5 teses 7 dissertações	Apenas uma tese vincula-se ao tema investigado.	Pesquisa atinente a prática educativa à luz da Pedagogia Social e da Psicologia Social.
Trabalhos descartados		11 (4 teses, e 7 dissertações)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos como uma nova possibilidade a utilização do termo com sufixo masculino, por caracterizar elementos de interesse para a pesquisa. A partir disso, buscamos pelo termo “sociopedagógico” e foram descobertas produções datadas de 1999 a 2018, conforme segue:

Quadro 4 - Resultado do descritor “sociopedagógico”

Banco de dados	Produções	Vínculo com o problema de pesquisa	Comentários
CAPES	5 teses 3 dissertações	1 tese	Este achado consiste na mesma produção encontrada com a utilização do termo “sociopedagógica” (IBICT)
Trabalhos descartados		7 (4 teses e 3 dissertações)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao selecionar a única produção que vem a contribuir por intermédio do seu referencial, foram dispensados 18 trabalhos nesta etapa, dentre eles oito teses e 10 dissertações, que apresentam os seguintes temas:

- a) Perfil sociopedagógico do professor;
- b) Pedagogia afro de uma associação de meninos no bairro Morumbi-SP;
- c) Ato infracional de adolescente;
- d) Significados musicais de projetos sociais;
- e) Diálogo pedagógico com uma interface psicolinguística;
- f) Currículo na formação docente;
- g) Políticas na colonização/descolonização do conhecimento no currículo;
- h) Jovens portadores de necessidades especiais em atividades em um abrigo em Salvador;
- i) Desenvolvimento ágil de *software*;

- j) Escolha profissional do pedagogo;
- k) Docência na educação infantil;
- l) Qualidade de ensino-aprendizagem em diferentes turnos;
- m) Construção da identidade do pedagogo;
- n) Proposta dialógica de gêneros acadêmicos.

A tese selecionada é de autoria de Juliana Santos Graciani (2015). O estudo investiga a prática dos educadores sociais à luz de fundamentos da Pedagogia Social e da Psicologia Social Comunitária, analisando seus dados a partir dos domínios da Pedagogia Social e dos ideais propostos para a transformação social e a mudança de vidas, com o fortalecimento de vínculos.

Sobre títulos que mencionam o termo “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”, foram encontrados 29 resultados, dentre os quais há 24 dissertações e cinco teses:

Quadro 5 - Resultados do descritor “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”

Banco de dados	Produções	Vínculo com o problema de pesquisa	Comentários
CAPES	5 teses 24 dissertações	Não se aplica	Os trabalhos citados não vinculam-se diretamente ao problema de pesquisa.
Trabalhos descartados			25

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi necessário o descarte 25 trabalhos, pelo fato de não se aproximarem do eixo central do problema de pesquisa, que, conforme já mencionado, volta-se ao funcionamento da Gestão Sociopedagógica no SCFV, bem como ao planejamento e acompanhamento das atividades, da orientação pedagógica aos educadores sociais, dentre outros aspectos.

Embora as 29 produções encontradas não se aproximem absolutamente desta questão, consideramos que algumas delas talvez contribuíssem quanto a certas abordagens sobre o SCFV. Partindo desse pressuposto, selecionamos quatro dissertações nas áreas de direito, políticas sociais e dinâmicas regionais, serviço social e desenvolvimento regional. Tais resultados evidenciam novamente a carência de aproximação desse tema com a educação.

O estudo de Macedo (2017) refere-se às políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes, abordando, em seu referencial, o contexto do SUAS, com enfoque no SCFV. Ao versar sobre esse serviço, a pesquisa se aproxima do campo empírico aqui estudado, ao citar todas as modalidades do SCFV, suas finalidades e os dessemelhantes públicos atendidos tanto no CRAS quanto em entidades conveniadas.

A dissertação de Roselaine Camatti (2015) considera a contribuição do SCFV como resposta às necessidades das famílias. Em seu Capítulo 4, utiliza a abordagem comparativa entre dois municípios. Sendo assim, sua metodologia pode contribuir para uma reflexão acerca dos achados no campo empírico desta pesquisa.

Em se tratando do impacto social do SCFV, Gonçalves (2015), embora não desenvolva reflexões sobre a faixa etária de 6 a 15 anos e a Gestão Sociopedagógica, amplia o olhar sobre a estrutura prevista no SUAS, utilizando-se da Tipificação dos Serviços Socioassistenciais², abordando assim os objetivos, os usuários, as atividades e as metodologias propostas. Esse documento, produzido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2009), possibilitou

[...] a padronização em todo território nacional dos serviços de proteção social básica e especial, estabelecendo seus conteúdos essenciais, público a ser atendido, propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais. Além das provisões, aquisições, condições e formas de acesso, unidades de referência para a sua realização, período de funcionamento, abrangência, a articulação em rede, o impacto esperado e suas regulamentações específicas e gerais. (BRASIL, 2009, p. 4).

Na abordagem desses elementos, Gonçalves (2015) contribui para possíveis compreensões no desenvolvimento deste trabalho, pois versa sobre a estrutura do SCFV na íntegra, dialogando sobre seu impacto na sociedade. O entendimento de tais fatores favorece o subsídio de reflexões, vinculando-os com a Gestão Sociopedagógica e as ações a ela pertinentes.

Encontramos em Gea (2015) algumas contribuições possíveis, porquanto seu estudo destina-se ao desenvolvimento regional, tecendo uma reflexão que, além de valorizar a influência do SCFV, cita a PNAS e conceitua a vulnerabilidade, caracterizando o usuário do SUAS. A autora questiona a realidade desestruturada da

² Texto do MDS (Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome) que tipifica os serviços socioassistenciais, com a Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009.

Política, relacionando-a às necessidades dos usuários em seu território como elemento fundamental para o desenvolvimento social. Sugere também o reordenamento constante das ações e metodologias para obtenção de melhores resultados nas demandas de atendimento. Observamos que Gea, embora não direcione sua pesquisa para o processo de gestão sociopedagógica do Serviço, aborda questões importantes sobre a vulnerabilidade.

Por fim, ainda que não tenhamos localizado uma pesquisa direcionada à Gestão Sociopedagógica, e ao seu fazer aplicado a um serviço de garantia de direitos aos usuários da Assistência Social ou a serviços com outros fins, encontramos contribuições relevantes sobre o SCFV, o SUAS e a Pedagogia Social, o que nos motiva a contribuir, por intermédio deste trabalho, para uma aproximação entre essas áreas, almejando que esta investigação ofereça múltiplas oportunidades para estudos futuros.

2.2 Posicionamento Ético junto aos Procedimentos: Prevenção aos Riscos da Pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolveram análise bibliográfica, entrevista semiestruturada, e análise documental como fontes de dados sobre a realidade estudada. Em função disso, enaltecemos a importância do cuidado e da prevenção quanto à preservação de sigilo da identidade e de informações comprometedoras aos participantes nesse processo. Diante disso, o rigor ético desta pesquisa tem como base a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que resolve:

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. (CNS, 2016, p. 8).

Partindo dessas recomendações, apresentamos, no quadro a seguir, os possíveis riscos atinentes aos procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como as estratégias adotadas para proteção ao dano, conforme segue:

Quadro 6 - Da coleta de dados e o tratamento dos riscos

<p>Procedimento: análise documental das leis e diretrizes que dispõem sobre o SUAS</p>
<p>Riscos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerando o volume de documentos normatizados para a execução do SUAS no Brasil, existe o risco de se utilizar uma normativa que possa ter sido atualizada ou reformulada durante a análise dos dados. Esse fato pode interferir na análise das informações, no que se refere aos estudos da execução municipal do SCFV, normatizada pela PNAS. Desta forma, o cruzamento e a interpretação dos dados com base em normativas desatualizadas pode induzir à constatação de deficiências na execução municipal da Política de Assistência Social, comprometendo, com os pareceres construídos na pesquisa, a confiabilidade do SUAS no município, à luz das diretrizes nacionais.
<p>Benefícios: conhecimento da execução do SUAS na esfera municipal, e da aplicabilidade das normativas nacionais a realidade local.</p>
<p>Ações preventivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a análise da formatação do SCFV no município estudado, consideramos o período cronológico de implementação das ações e de execução do SUAS, aliado ao período de publicação das normativas nacionais, com o cuidado de analisar e considerar os prazos estabelecidos para adequação do município às diretrizes atualizadas. • Ao contextualizar a execução da política, a gestão municipal do SUAS necessita de uma análise de forma neutra quanto aos dirigentes responsáveis, aos demais envolvidos no processo – considerando os dados com foco prioritário nos processos e o alinhamento com a proposta – e aos resultados para a população. As discussões não estão direcionadas para o eixo da confiabilidade ou eficiência dos responsáveis pela sua execução, nem à identificação e exposição dos envolvidos.
<p>Procedimento: entrevista gestores da FMDS, técnicos do CRAS e facilitadores/educadores do CRAS II</p>
<p>Riscos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta pesquisa envolve um município de pequeno porte, com foco em um CRAS que compõe uma rede de três Unidades de Referência, nas quais grande parte dos servidores da Fundação Municipal de Desenvolvimento Social convivem com certa proximidade, em função das rotinas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, bem como dos fluxos de referência e contrarreferência que envolvem os usuários do SUAS no município. Esses fatores podem facilitar a identificação dos colaboradores que estão à frente das ações analisadas na pesquisa, mesmo que de forma indireta. • Devido aos fluxos de atendimento, entre os entrevistados, existe a possibilidade de ocorrência de menções e citações de relatos sobre crianças e adolescentes e/ou suas famílias, ao falarem sobre seu trabalho. Esse tipo de situação configura um risco quanto ao sigilo e à preservação da identidade das pessoas atendidas pela Assistência Social.
<p>Benefícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do impacto das práticas de gestão no trabalho dos técnicos do CRAS II Passagem; • Identificação do impacto desses fazeres profissionais sociopedagógicos no processo de fortalecimento de vínculos entre os usuários do SCFV; • Melhor entendimento sobre o perfil do educador que atua no CRAS II, bem como das possíveis interfaces desse profissional com a ocupação de educador social; • Mapeamento dos elementos que se destacam entre a prática dos gestores, técnicos e educadores para a elaboração da formação direcionada a educadores sociais do CRAS II.

<p>Ações preventivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O manuseio aos dados coletados nas entrevistas foi realizado não envolvendo terceiros, tanto no acesso aos instrumentos de pesquisa quanto na manipulação do material coletado – isso se aplicou a roteiros de entrevista, registros e transcrição/tabulação de dados. • A identidade dos entrevistados foi preservada em todo o processo de agendamento, coleta, registro das entrevistas e análise dos dados, não somente no que diz respeito à identificação dos nomes, mas também no cuidado para total preservação de declarações que envolvam os servidores municipais e as famílias usuárias dos serviços. Ao início de cada entrevista, foram apresentados os artigos 17 e 18 do ECA, que tratam do seguinte: Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990, p. 16).
<p>Procedimento: análise bibliográfica do referencial teórico sobre Pedagogia Social, socioeducação e Gestão Sociopedagógica.</p>
<p>Riscos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Devido à ausência de referências que abordem estudos sobre o termo “gestão sociopedagógica” no Brasil, o tempo para estudo da bibliografia e para a construção de interfaces teóricas entre gestão, socioeducação, e Pedagogia Social poderia ultrapassar o cronograma estabelecido, no caso de imprevistos cronológicos que envolvessem datas, agendamentos e prazos no campo de pesquisa.
<p>Benefícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acesso aos conhecimentos produzidos sobre a Pedagogia Social; • Acesso aos estudos e teorias que auxiliem na análise sobre a veracidade do termo “gestão sociopedagógica” na representação de um fazer profissional na Assistência Social, bem como da interface dessa prática com o campo da Pedagogia Social; • Conhecimento das publicações existentes sobre o cenário da gestão no contexto sociopedagógico.
<p>Ações preventivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fidelidade aos direitos autorais; • Rigor na execução cronológica da pesquisa, conforme prazos estabelecidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe registrar que, diante dos riscos apresentados, as medidas preventivas aos danos foram tomadas, tendo em vista o ambiente explorado, composto por seres humanos em situação de vulnerabilidade. Sampaio e Rodrigues (2014) tratam sobre ética e sigilo profissional nesse campo de atuação e apresentam a seguinte reflexão:

Reforça-se o termo confiança mútua para dizer também que as pessoas concernentes, em geral aquelas que sofrem de diferentes tipos de privação, principalmente a falta dos direitos sociais, têm igualmente direito ao respeito, no avesso do que lhe são comumente destinados, como a discriminação, a desconfiança, presumidas culpadas e perigosas. Não é apenas o dito que é matéria de sigilo. Algumas vezes nos deparamos com situações em que a palavra não é dita, mas é o corpo que fala por meio de gestos que mostram o constrangimento sofrido. Nesses casos, é o silêncio que aparece. (SAMPAIO; RODRIGUES, 2014, p. 91).

Ademais, esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, conforme parecer 3477630 (vide Anexo A).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado multidisciplinar, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como finalidades ajudar a garantir o cumprimento das determinações éticas decorrentes dos princípios e valores que orientam a Unisinos. O conselho controla, em pesquisas que envolvem seres humanos, o cumprimento das exigências éticas e científicas fundamentais à defesa dos interesses, da integridade e da dignidade dos participantes pesquisados. Também contribui para o desenvolvimento da pesquisa orientada por padrões éticos. (UNISINOS, 2020).

Nesse âmbito, a partir dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos o CRAS II - Passagem e o seu contexto no município, caracterizando o funcionamento do SCFV na estrutura municipal do SUAS.

3 O CRAS E O SCFV

A sessão que segue apresenta o ambiente pesquisado, denominado CRAS II - Passagem, unidade socioassistencial que compõe a rede de assistência social de Tubarão, município situado ao sul de Santa Catarina. Para melhor retratarmos esse espaço, listamos alguns dados do município, trazendo um breve relato da composição do SUAS na cidade, além de explanarmos sobre a instituição, sua finalidade e o serviço que compõe o espaço específico desta discussão, o SCFV.

3.1 O CRAS II Passagem como Campo de Estudo

Abordando este campo de estudo no âmbito municipal, partimos de algumas informações da cidade de Tubarão. De acordo com o censo de 2010 do IBGE, a população de Tubarão é de 97.281 pessoas, com estimativa de 104.937 habitantes no ano de 2018. Desses habitantes, em 2016, cerca de 41,5% possuíam uma ocupação laboral, com uma média geral de 2,4 salários mínimos de rendimento aos trabalhadores formais. Já com rendimentos inferiores a $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita, em 2010, havia 24,7% da população. A taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos, em 2010, era de 98,8%, e o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estava em 5.9 para os anos iniciais e 5.0 para os anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo o Atlas Brasil, Tubarão ocupa o 53º lugar no ranking nacional entre as melhores cidades para se viver, pois o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Tubarão era de 0,796 em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,866, seguida de Renda, com índice de 0,788, e de Educação, com índice de 0,740.

De acordo com o Plano Municipal de Assistência Social do município, para o quadriênio 2018-2021, os níveis de pobreza “em termos proporcionais, 0,6% da população está na extrema pobreza, com intensidade maior na área rural (1,3% da população na extrema pobreza na área rural contra 0,6% na área urbana).” (TUBARÃO, 2017, p. 13). Ainda quanto aos dados de pobreza extrema, o Plano Municipal (TUBARÃO, 2017) aponta que esta situação representa os residentes com renda domiciliar per capita abaixo de R\$70,00. Nesse grupo, as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, faixa etária atendida pelo SCFV, totalizam 220.

Nesse contexto, é de responsabilidade do município ofertar os serviços do SUAS desde sua implantação, em 2005, seguindo os níveis de proteção propostos pela PNAS. A execução da PNAS em Tubarão é feita pela Fundação Municipal de Desenvolvimento Social (FMDS), criada em 2011, sendo constituída como entidade da Secretaria Municipal de Assistência Social, de acordo com a Lei nº 38/2011:

Art. 4º A Fundação Municipal de Desenvolvimento Social de Tubarão exercerá um conjunto integrado de políticas setoriais, visando o enfrentamento da pobreza, a garantia dos mínimos sociais, o provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais, [...]. (TUBARÃO, 2017).

Para o alcance desses objetivos, atualmente a FMDS une seus esforços com a Secretaria de Desenvolvimento Social para execução do SUAS na oferta dos serviços de Assistência Social no município, nas Unidades Descentralizadas (UD), atinentes a Proteção Social Básica e Proteção Social Especial.

A Fundação Municipal de Desenvolvimento Social de Tubarão, é uma entidade beneficente na área da assistência social, tem por responsabilidade executar as políticas formuladas pela secretaria de Desenvolvimento Social, otimizando a atenção ao Desenvolvimento Social com efetivo controle, consolidando o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com enfoque na qualidade, resolutividade e garantia constitucional da cidadania. (TUBARÃO, 2014).

Em Tubarão, o SUAS consolida-se no funcionamento das Unidades Descentralizadas (UD) da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial.

A unidade de atendimento da proteção social básica denomina-se CRAS e constitui-se como espaço de referência para o atendimento social nos territórios municipais. Nesse centro, são desenvolvidos programas de atenção às famílias, com ações socioeducativas para pessoas em situação de vulnerabilidade. De acordo com a PNAS,

[...] CRAS é uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, que abrange um total de até 1.000 famílias/ano. Executa serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais locais da política de assistência social. (BRASIL, 2004, p. 35).

Anteriormente ao CRAS de Tubarão, na implantação do SUAS, por volta do ano de 2005, funcionavam na comunidade do Bairro Passagem um grupo de convivência de idosos e um Núcleo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que atendia

a aproximadamente 60 crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil daquela região. Após um período de três anos, em 2008, a partir da implantação do CRAS II Passagem, os grupos de convivência passaram a funcionar na unidade. Inicialmente, eram atendidas aproximadamente 70 famílias referenciadas ao PETI, com cerca de 60 participantes do SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos.

Com o passar dos anos, gradativamente constituíram-se os vínculos da comunidade com os programas e serviços do SUAS, e atualmente a unidade do CRAS está consolidada como Centro de Referência nesse território, onde possui vários eixos de atendimento, incluindo Bolsa Família, PAIF, Programa de Atenção Integral à Família e SCFV, para diferentes faixas etárias:

- a) SCFV para crianças até 6 anos;
- b) SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos;
- c) SCFV para idosos;
- d) SCFV para adultos de 30 a 59 anos (mulheres).

Diante desse cenário, encontra-se o grupo a ser explorado nesta pesquisa, voltado às crianças e adolescentes, conforme apresentamos a seguir.

3.2 SCFV: o Grupo Estudado, Características e Diretrizes

O SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos do CRAS II funciona com dois grupos de aproximadamente 20 participantes cada. Os grupos do turno da manhã são compostos preferencialmente por participantes que cursam até o 4º ano; já no turno da tarde, a maioria cursa acima do 5º ano do Ensino Fundamental.

O público atendido no SCFV é proveniente das famílias cadastradas nos programas socioassistenciais e da comunidade em geral em situação de vulnerabilidade social.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (2004), a vulnerabilidade constitui-se em situações, ou ainda em identidades, que concorrem para a exclusão social dos sujeitos. Essas situações originam-se no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionais engendrados em construções socio-históricas e em dificuldades de acesso às políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 17).

Elaborado em consonância com as diretrizes nacionais, o Plano de Ação de 2019 do CRAS II apresenta o perfil das crianças e adolescentes atendidos:

Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, em especial:
Crianças encaminhadas pelos Serviços de Proteção Social Especial: PETI e PAFEI; reconduzidas ao convívio familiar após medida protetiva de acolhimento;
Crianças e adolescentes com deficiência, com prioridade para as beneficiárias do BPC, Benefício de Prestação Continuada;
Crianças e adolescentes cujas famílias são beneficiárias dos programas de transferência de renda;
Crianças e adolescentes de famílias com precário acesso à renda e a serviços públicos e com dificuldades para manter sua subsistência;
Crianças e adolescentes residentes no Território de abrangência do CRAS que vivenciam situações de vulnerabilidade social. (TUBARÃO, 2019).

Esses dados demonstram a diversidade de situações de risco que são atendidas/acompanhadas no ambiente de convivência proposto pelo SCFV. Tais particularidades devem ser tratadas em consonância com os objetivos do Serviço, conforme parametrizado pelo Governo Federal³:

[...] propiciar entre os usuários oportunidades para a escuta; valorização e reconhecimento do outro; produção coletiva; exercício de escolhas; tomada de decisões sobre a própria vida e do grupo; diálogo para a resolução de conflitos e divergências; reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas; experiências de escolha e decisão coletivas; experiências de aprendizado e ensino de igual para igual; experiências de reconhecimento e nomeação de emoções nas situações vividas; experiências de reconhecimento e admiração das diferenças; entre outras. (BRASIL, 2015, p. 20).

Perante esses parâmetros, o Plano de Ação do CRAS II Passagem versa sobre a contribuição das atividades ofertadas no serviço:

Inclui crianças e adolescentes com deficiências, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social. (TUBARÃO, 2019, p. 5).

³ O órgão federal responsável pela criação do SCFV é o Ministério do Desenvolvimento de Combate à Fome, que, a partir de 2019, foi transformado na Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, vinculada ao Ministério da Cidadania.

O planejamento da unidade prevê ainda que essas atividades “serão pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como forma de expressão, interação, sociabilidade e aprendizagem”. (TUBARÃO, 2019, p. 5). Para melhor detalhamento da variedade das ações desenvolvidas no grupo, expomos o cronograma de 2019 das atividades semanais do SCFV:

Quadro 7 - Cronograma de atividades

CRONOGRAMA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
Matutino	Percussão	Socioeducativo e capoeira	Projeto Tênis	Socioeducativo/ Artes e Capoeira	Planejamento
Vespertino	Percussão	Socioeducativo e capoeira	Projeto Lira Tubaronense ⁴	Socioeducativo/ Artes e Capoeira	Planejamento

Fonte: Tubarão (2019, p. 6).

Como visto, as atividades são variadas e, portanto, exigem profissionais com competências específicas para sua execução. Desta forma, a proposta do serviço aumenta ainda sua complexidade, considerando-se o perfil dos participantes, a finalidade do serviço e as variadas atividades em diferentes áreas.

Na etapa seguinte, descrevemos os profissionais atuantes no CRAS e no SCFV.

3.3 A Composição da Equipe

O Governo Federal preconiza que estados e municípios possuem autonomia para seleção das equipes do SCFV, na condição de garantir as contratações com base nos requisitos mínimos do perfil e atribuições especificadas na estrutura do serviço. (BRASIL, 2016).

Para a realização dos atendimentos já mencionados, o CRAS Passagem conta com 15 colaboradores, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 - Colaboradores do CRAS II Passagem

Cargo	Formação/Profissão
Coordenador	Assistente social
Técnicos de Nível Superior	Assistentes sociais (6) Psicólogos (2)

⁴ O Projeto Lira Tubaronense oferta uma oficina de instrumentos musicais na modalidade de banda marcial.

Técnicos de Nível Médio	Profissionais de Nível Médio (3)
-------------------------	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre esses colaboradores, um grupo dedica-se ao SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos:

Quadro 9 - Colaboradores do CRAS II dedicados ao SCFV

Função	Formação	Vínculo	Carga horária semanal
Assistente social	Serviço Social	Estatutário	30h
Psicóloga	Psicologia	Temporário	30h
Orientadora social	Nível Médio (Magistério)	Temporário	40h
Facilitadores de oficinas (4)	Nível Médio	Temporário	30h

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta investigação discute as práticas de gestão voltadas à formação dos educadores. Portanto, dentre a equipe aqui apresentada, trabalhamos com o orientador social e o facilitador de oficinas, problematizando o fazer pedagógico no âmbito socioeducativo, portanto na prática da Educação Social. Sobre as funções e responsabilidades desses profissionais, o Caderno de Orientações Técnicas sobre a execução do SCFV (BRASIL, 2010) versa o seguinte:

Orientador Social – função exercida por profissional de, no mínimo, nível médio, com atuação constante junto ao(s) Grupo(s) e responsável pela criação de um ambiente de convivência participativo e democrático; Facilitador de Oficina – função exercida por profissional com formação mínima em nível médio, responsável pela realização de oficinas de convívio por meio de esporte, lazer, arte e cultura. O Orientador Social e o Facilitador de Oficinas deverão atuar diretamente no desenvolvimento pessoal e social dos usuários, sendo fundamental a atuação de ambos, visto que são os responsáveis diretos pelas atividades junto às crianças e aos adolescentes no(s) Grupo(s). É preciso atentar para a adequação do perfil desses profissionais às demandas por atividades, que deve guardar conformidade com a cultura, a realidade local e a faixa etária dos participantes do(s) Grupo(s). Além disso, esses profissionais deverão ter habilidades para conduzir situações específicas que forem apresentadas pelos usuários no(s) Grupo(s). (BRASIL, 2010, p. 25).

Como posto, as responsabilidades desses profissionais os tornam elementos indispensáveis para a proposta socioeducativa do SCFV, pois suas intervenções são relevantes para criação de um ambiente que também envolve afetividade e acolhimento. Portanto, tais processos estão diretamente ligados às pessoas, com

vistas à promoção de mudanças em suas vidas, o que evidencia sua importância para os atendimentos do serviço – educadores sociais responsáveis pelo grupo e educadores sociais responsáveis pelas oficinas.

Observando as particularidades das crianças e adolescentes atendidos e a importância de se atingirem os objetivos propostos, não somente no intuito de cumprir as diretrizes, mas no compromisso de lidar com vidas vulneráveis e fragilizadas, o estudo desses contextos propicia uma reflexão sobre o comprometimento necessário às equipes para intervir nessa realidade, representando um espaço de Direito no Estado.

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso. (FREIRE, 1979, p. 10).

Freire (1979), em sua obra “Educação e mudança”, impulsionou uma reflexão sobre o comprometimento do profissional que atua para a transformação de realidades. O autor trata da totalidade como elemento central para a transformação, afirmando ainda que a autenticidade de um compromisso provém dessa visão, ou seja, desse conhecimento de causa.

Como vimos, as crianças e adolescentes atendidos no SCFV do CRAS II são provenientes das mais diversas situações de risco, e de contextos vulneráveis no que tange tanto à violação de direitos quanto às condições de risco social. São casos complexos, com vivências semelhantes em alguns contextos, mas singulares na história e na construção da personalidade de cada participante.

Entendemos, portanto, que os profissionais responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos grupos socioeducativos em questão são elementos cruciais para o alcance das finalidades parametrizadas para o SCFV, garantido assim um serviço de qualidade. Com isso, as circunstâncias e limitações desses cenários devem compor o repertório dos saberes dos profissionais,

com vistas a planejar e desenvolver um trabalho que fortaleça as crianças e adolescentes do serviço, proporcionando experiências que oportunizem a criação de novos vínculos em seu contexto social. Nesse âmbito, as provocações de Freire convidam à reflexão sobre as condições de comprometimento de um educador social com o educando sem conhecê-lo.

Tubarão (2019, p. 5) define que as atividades realizadas no SCFV têm como objetivo “[...] constituir um espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária.” O referido plano de trabalho preconiza ainda que, entre as atividades dos facilitadores de oficinas, incluem-se desenvolvimento, organização e coordenação de oficinas de práticas esportivas, artísticas e de lazer, envolvendo manifestações corporais e de outras dimensões da cultura local. Assim, fica definido o objeto de trabalho dos educadores na constituição desse ambiente, em comunhão com os participantes dos grupos, com seus significados sobre si e sobre sua esfera social.

Costa (2018, p. 93), ao versar sobre o comprometimento sob o olhar de Paulo Freire, afirma que ele “atribui uma tarefa de compromisso ético-político a todo o educador e educadora”. A autora conta ainda que “[...] para Freire a conscientização é método pedagógico de libertação”; e, nessa direção, o próprio educador da esfera socioassistencial precisa se conhecer e refletir sobre o seu papel no SUAS e na sua pedagogia como ferramenta devidamente comprometida com a educação social.

Os diálogos aqui desenvolvidos destacam o quanto é valioso o conhecimento sobre as singularidades, complexidades e vulnerabilidades pertinentes ao ambiente da assistência social para que exista engajamento profissional, em uma dimensão ética entre educadores. Esses tensionamentos nos provocam para avançarmos no percurso desta pesquisa. Portanto, na próxima etapa deste trabalho, que apresentaremos dois aspectos de relevância histórica relacionados aos elementos citados nesta seção, pois abordam sobre os primórdios da Educação Social, e traçam um breve percurso da Assistência Social no Brasil.

4 DO ASSISTENCIALISMO À GARANTIA DE DIREITOS: CONTEXTOS

Este capítulo versa sobre duas questões cujos significados contribuem para os sentidos desta pesquisa: a primeira trata sobre a Educação Social de Pestalozzi, e a segunda concerne à PNAS na Assistência Social.

Perspectivando os contextos históricos de ambos os temas, pode-se afirmar que a representatividade de Pestalozzi para a Pedagogia Social é diretamente proporcional ao que representa no Brasil a PNAS para a Assistência Social. Isso ocorre porque as duas iniciativas significam rupturas ao apresentarem fazeres e/ou propósitos socioeducativos voltados para necessidades de pessoas em vulnerabilidade socioeconômica.

Neste âmbito, Johann Heirich Pestalozzi está para a gênese da Pedagogia Social como a PNAS está para a gênese da Assistência Social como política de garantia de direitos. Pestalozzi é considerado o primeiro representante da Educação Social ao voltar sua pedagogia aos menos favorecidos:

Con estas premisas Pestalozzi iba a ser, obviamente, un educador social. Tal es, precisamente, una de las facetas de su personalidad pedagógica, hasta el punto de que podemos considerarlo como el primer antecesor o representante de la educación social tal como actualmente la entendemos. [...] El apelativo de educador social le conviene más a Pestalozzi en otros dos sentidos, a saber: 1º como promotor de la educación en cuanto medio de aminorar las desigualdades sociales, en cuanto que por ella trataba de elevar el nivel social y cultural de los grupos sociales más desfavorecidos; 2º como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y a procurar su inserción social. (CABANAS, 1994 apud MACHADO, 2010, p. 27).

A PNAS, ao representar uma nova forma de significar a Assistência Social, avança do provimento de necessidades para o desenvolvimento de capacidades voltadas à autonomia:

A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito: o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e o de desenvolver capacidades para maior autonomia. Neste sentido ela é aliada ao desenvolvimento humano e social não tuteladora ou assistencialista, ou ainda, tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais. O desenvolvimento depende também, de capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a bens e

recursos, isto implica no incremento das capacidades de famílias e indivíduos. (BRASIL, 2004, p. 15).

Embora a proposta de Pestalozzi parta de uma realidade do século XVII, construiremos, a seguir, diálogos entre suas contribuições e o sistema contemporâneo da garantia de direitos, a PNAS, especialmente no âmbito investigado neste trabalho – o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

4.1 A Prática Pestalozziana: Emergências Sociais e Relações com esta Pesquisa

Esta seção objetiva apresentar um breve apanhado sobre o legado de Pestalozzi, pedagogo reconhecido como “primeiro Educador Social da História” (MACHADO, 2010 p. 55), dialogando com o ambiente sociopedagógico do SCFV. Assim sendo, um traçado comparativo entre os contextos da Educação Social Pestalozziana e do SCFV contribuirá para a caracterização do fazer pedagógico no âmbito aqui investigado. Deste modo, esta seção busca fornecer subsídios para a problematização, feita posteriormente neste trabalho, da dinâmica da Gestão Sociopedagógica e de sua importância para garantir que as ações do SCFV estejam voltadas para o desenvolvimento do protagonismo, como ferramenta de inclusão social e de garantia de direitos.

Historicamente, o reconhecimento da Pedagogia Social como prática pôde ser percebido muito antes de sua consolidação como área do conhecimento, graças às ações que evidenciavam um trabalho focado em soluções educacionais para emergências sociais:

Como uma tradição de pensamento e de ação, a Pedagogia Social é mais antiga do que o conceito ou uso do termo Pedagogia Social. Os fundadores da tradição fizeram as perguntas corretas, embora não adotassem esse termo. Desde o princípio, a perspectiva pedagógico social, se baseava em tentativas de encontrar soluções educacionais para os problemas sociais. Assim pode-se dizer que os educadores que deram atenção à pobreza e a outras formas de aflição social, por exemplo, Juan Luís Vives, Johann Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, do ponto de vista pedagógico são pioneiros da perspectiva pedagógico-social. (HAMALAINEN, 2003, p. 2).

Conforme preconizado pelo autor, na perspectiva pedagógico-social, Pestalozzi⁵ deixa como contribuição para a sociedade um legado de dedicação à educação vinculada ao trabalho social.

O conceito de trabalho social que aparece atrelado ao da Pedagogia Social é uma discussão específica da realidade de alguns países, como, por exemplo, da Alemanha e da Espanha, não configurando a realidade brasileira. Essas discussões se aproximam do papel e do trabalho desenvolvido pela área do Serviço Social no Brasil. (MACHADO, [201-?], p.16).

Marcado pela iniciativa de fornecer abrigo e educação para crianças órfãs na Suíça no final do século XVIII após a invasão da França em seu país, Pestalozzi dedicou-se ao acolhimento desses infantes, que se viram desprovidos de moradia e alimentação, bem como marcados pela total ausência do núcleo familiar desconfigurado pela revolução suíça em 1798. (BRUM, 2014). Machado (2010) afirma que esse acolhimento às crianças marginalizadas era feito em orfanato⁶ criado pelo próprio Pestalozzi para tal.

Pestalozzi dedicou toda a sua vida às crianças pobres; devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de subsistência ao deixarem a infância, mas fundamentalmente preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com os seus dons as suas possibilidades, e sua experiência de mundo e da sociedade. (SUCHODOLSKI, 1984, p. 40).

O contexto social que envolvia o trabalho de Pestalozzi e de seus educandos evidencia a situação de risco social como motivo de sua prática, da mesma forma que acontece no SCFV em relação perfil do público atendido.

De forma geral o conceito de risco está relacionado a perigo, probabilidade ou possibilidade de perigo, e, ainda, a qualquer situação que aumente a “previsibilidade de perda ou de responsabilidade pelo dano, compreendidos os eventos incertos e futuros inesperados, mas, temidos ou receados que possa trazer perdas ou danos. (WOLKOFF, 2010, p. 5).

⁵ Pedagogo alemão da Idade Moderna, considerado o primeiro pedagogo social da História. Conquanto o seu legado permita estudos amplos e diversificados sobre a sua pedagogia, consideramos, para este estudo, apenas a iniciativa do abrigamento dessas crianças e os elementos associados a esse contexto.

⁶ O período pós-guerra (invasão francesa da Suíça, em 1798) levou à desestruturação social e ao aumento da delinquência juvenil, fato que contribuiu para o surgimento de lugares educativos no campo que recebiam crianças, jovens abandonados e delinquentes e os preparavam para o mundo do trabalho, como fez Pestalozzi nos institutos e orfanatos.

Obviamente, a PNAS não se constituiu num período pós-guerra entre nações, como aconteceu com a iniciativa pestalozziana; mas fez-se como um mecanismo do Estado, em prol de outras batalhas que a população em situação de risco social enfrenta, devido a fatores como exclusão, miserabilidade, violência e muitos outros aspectos, em sua maioria originados da carência socioeconômica.

Em primeiro plano a iniciativa de Pestalozzi supria necessidades básicas de sobrevivência, entretanto suas ações configuravam-se em um fazer pedagógico marcado por um espaço educativo para aqueles que, apesar de todas as perdas ocasionadas pela exclusão social, encontravam na educação a oportunidade de desenvolver competências que lhes permitissem conquistar meios próprios de subsistência no futuro. O pedagogo preocupava-se com o desenvolvimento dessas crianças, projetando-as para um futuro a ser construído a partir das suas “experiências de mundo” e de sociedade, em consonância com seus “dons e possibilidades”. (SUCHODOLSKI, 1984).

Como visto, o movimento pedagógico de Pestalozzi representa práticas sociais, para além do suprimento de necessidades básicas, consolidando-se em um processo que acolhe e instrumentaliza pessoas para melhorarem suas vidas. Com isso, certos elementos da tendência pestalozziana talvez possam ser considerados semelhantes a algumas características do SCFV de 6 a 15 anos, como o atendimento as necessidades sociais, a acolhida, o público atendido, e a prática educativa voltada para o desenvolvimento de potencialidades.

O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. (BRASIL, 2015, p. 5).

O público prioritário do SCFV é proveniente das famílias beneficiárias do Bolsa Família, conforme preconizado pela PNAS; porém, além da oferta do benefício, o atendimento ofertado avança para o trabalho social com crianças e adolescentes, garantindo no Serviço um espaço de escuta, acolhimento, afeto, inclusão, dentre outros aspectos que potencializam o fortalecimento de vínculos sociais e comunitários:

Por meio de variadas atividades, os grupos têm o objetivo de propiciar entre os usuários oportunidades para a escuta; valorização e

reconhecimento do outro; produção coletiva; exercício de escolhas; tomada de decisões sobre a própria vida e do grupo; diálogo para a resolução de conflitos e divergências; reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas; experiências de escolha e decisão coletivas; experiências de aprendizado e ensino de igual para igual; experiências de reconhecimento e nomeação de emoções nas situações vividas; experiências de reconhecimento e admiração das diferenças; entre outras. (BRASIL, 2015, p. 20).

Os estudos de Machado (2010) apontam que o desenvolvimento de potencialidades preconizado por Pestalozzi relacionava-se à humanização dos sujeitos e que, para ele, deveria existir uma harmonia entre as capacidades humanas, as quais referem-se à moral, à intelectualidade e à vida prática.

Os princípios educativos que constituem as práticas e a teoria de Pestalozzi se embasam na ideia de que a educação possui uma finalidade própria que seria a humanização do homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição: “A educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas”. (PESTALOZZI apud LUZURIAGA, 1984, p. 176). (MACHADO, 2010, p. 26).

O crescimento pessoal, para Pestalozzi, reafirmava-se como uma questão individual, que representava uma resposta a uma construção de afeto intrafamiliar. Essas características podem ser observadas no trecho da "Carta de Stans", escrita pelo educador, descrevendo o trabalho realizado no orfanato em 1799:

Minha convicção e meu objetivo eram um só. Na verdade, eu pretendia provar, com minha experiência, que as vantagens da educação familiar devem ser reproduzidas pela educação pública e que a segunda só tem valor para a humanidade se imitar a primeira. Aos meus olhos, ensino escolar que não abranja todo o Espírito, como exige a educação do homem, e que não seja construído sobre a totalidade viva das relações familiares conduz apenas a um método artificial de encolhimento de nossa espécie. Toda a boa educação exige que o olho materno acompanhe, dentro do lar, a cada dia, a cada hora, toda a mudança no estado de alma de seu filho, lendo-o com segurança nos seus olhos, na sua boca, na sua frente. E exige essencialmente que a força do educador seja pura força paterna, animada pela presença, em toda a extensão, das circunstâncias familiares. Sobre isso eu construí. Que o meu coração estava preso às crianças, que a sua felicidade era a minha felicidade, a sua alegria a minha alegria – elas deviam ler isso na minha frente, perceber isso nos meus lábios, desde manhã cedo até tarde da noite, a cada instante do dia. O homem quer o Bem com tanto gosto, a criança tem tanto prazer em abrir os ouvidos para o Bem! Mas ela não o quer por ti, professor, ela não o quer por ti, educador, ela o quer por si mesma. O Bem, para o qual deves conduzi-la, não deve ter nenhuma relação

com os teus caprichos e com as tuas paixões. É preciso que a natureza da coisa seja boa em si e pareça boa aos olhos da criança. Ela precisa sentir a necessidade da tua vontade, conforme sua situação e suas carências, antes que ela queira a mesma coisa. Ela quer tudo o que a torna amável, tudo o que lhe traz reconhecimento, tudo o que excita nela grandes expectativas, tudo o que nela gera energia, que a faça dizer: "Eu sei fazer". Mas toda essa vontade não é produzida por palavras, e sim pelos cuidados que cercam a criança e pelos sentimentos e forças gerados por esses cuidados. As palavras não produzem a coisa em si, mas apenas o seu significado, a sua consciência. (INCONTRI, 1996 apud BRUM, 2014, p. 49).

Observamos que Pestalozzi buscava reproduzir o aconchego do lar nas suas relações com os educandos. Em contraponto, a PNAS, com o funcionamento do SCFV, avança da convivência familiar para a comunitária, conforme previsto na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, texto do MDS que organiza os serviços do SUAS:

Serviço organizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias, e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. (BRASIL, 2009, p. 9).

As análises desenvolvidas até aqui permitem observarmos uma diferença significativa entre os contextos concernentes à Pedagogia Social de Pestalozzi e à realidade da PNAS, aqui representada pelo SCFV. Como visto, a prática e a teoria de Pestalozzi demonstram, com maior destaque no processo educativo, o desenvolvimento individual da pessoa; porém, o SCFV prevê um processo pedagógico que avança do desenvolvimento individual, com destaque para o desenvolvimento coletivo das crianças e jovens com vistas às capacidades para a participação social e o exercício da cidadania, em uma postura crítica diante das suas realidades.

Optamos por confrontar o contexto de Pestalozzi com o ambiente do SCFV, a fim de compreendermos as singularidades entre uma iniciativa pioneira de Educação Social e um serviço contemporâneo de ordem semelhante. Essa análise permitiu observarmos que tanto as semelhanças quanto as diferenças entre ambos subsidiam

reflexões importantes sobre o propósito, a condução e a qualidade do serviço em questão neste trabalho.

Demo (2000), em sua obra “A educação pelo avesso: a assistência como direito e como problema”, desenvolve uma discussão chamando a atenção para as consequências de políticas sociais malfeitas. Perceber essa condução deficitária é tão importante quanto observar a defesa dos direitos que se almejam.

[...] política mal feita prejudica a cidadania popular ao estabelecer vínculos de dependência clientelista, e versa ainda: Se por um lado, o reconhecimento do direito incondicional à sobrevivência foi notável conquista no Estado de bem estar-social, é preciso estar sempre atento ao risco sempre presente de reduzir o cidadão a mero beneficiário. (DEMO, 2000, p. 28).

O autor menciona que é preciso atenção para não reduzir os usuários da PNAS à dependência do SUAS. Conforme apresentamos anteriormente, a PNAS objetiva a conquista da autonomia, o desenvolvimento social a partir das potencialidades dos territórios, a garantia de acesso aos direitos da população, o exercício da cidadania e a proteção social. (BRASIL, 2004). O clientelismo mencionado por Demo (2020) é oposto às possibilidades que a PNAS vislumbra à população.

As realidades aqui estudadas, entre semelhanças e diferenças, podem servir de parâmetros aos profissionais do SUAS, com vistas à uma PNAS que atinja seus objetivos, em especial ao desenvolvimento de práticas sociopedagógicas não assistencialistas no SCFV. Entre as semelhanças, está o trabalho social voltado para o enfrentamento das desigualdades. Olhar para esses fatores permite observar que as desigualdades que assolam a humanidade por séculos jamais devem deixar de ser um motivo para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo na PNAS.

A Política Pública de Assistência Social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, considerando as desigualdades socioterritoriais, visando seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. (BRASIL, 2004, p. 33).

Entre as diferenças, o foco pedagógico que destaca o desenvolvimento coletivo vigente na PNAS, conforme já mencionado, supera a tendência pestalozziana. O contexto de Pestalozzi demonstra que o educador objetivava combater as desigualdades e a exclusão social transformando as pessoas. Das contribuições

apresentadas sobre a PNAS e o SCFV, evidencia-se o propósito do SCFV, que visa resgatar os vínculos sociais e comunitários das pessoas para que, fortalecidas e participativas, transformem então o seu meio, a sua comunidade, as suas vidas.

Diante das conexões desenvolvidas neste diálogo, enfatizamos a importância do planejamento das intervenções socioeducativas no CRAS/SCFV para que essa prática seja perspectivada para além do viés assistencialista, pautando o desenvolvimento da autonomia e da coletividade.

4.2 A Política de Assistência e as Especificidades do SFCV: Legislação e Contextos

Nesta seção, abordamos a configuração da Assistência Social no Brasil, buscando um melhor entendimento sobre os contextos dessa sistematização. Tal percurso abrange a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 1993); a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 2004); e a Norma Operacional Básica do SUAS (BRASIL, 2012).

No Brasil, a Assistência Social como direito adquirido e dever do Estado é algo recente, pois, diferentemente da longevidade histórica das políticas de saúde e educação, configurou-se somente nos últimos 30 anos, estruturando-se como política pública entre 1988 e 2004. Esse movimento de luta pertence a um passado próximo, e representa um marco para a promoção social e a garantia de direitos aos cidadãos brasileiros no país. Tal iniciativa inclui a sistematização da Assistência Social como uma estrutura de proteção e justiça que permite superar a tendência assistencialista, que se mostrava dominante no tratamento aos vulneráveis até então.

Jovchelovitch (1993) afirma que a Assistência Social era vista como uma ação paternalista do poder público, que soava como caridade, colocando o usuário no lugar de favorecido, em vez de considerá-lo como cidadão. Essa perspectiva tinha como um de seus elementos a concepção de filantropia comumente admitida pelas pessoas, revelada num cotidiano que geralmente classifica os pobres como sujeitos que teriam uma única alternativa de sobrevivência: a dependência da benignidade alheia. Infelizmente, em alguns casos a Assistência ainda é percebida dessa forma.

Embora tal modo de tratar as pessoas atribua a elas uma condição passiva em meio ao ciclo de vulnerabilidade, o que de fato ainda acontece com inúmeras famílias em nosso país, com o passar dos anos, “[...] as desigualdades sociais não apenas

passaram a ser reconhecidas como problema social como também reclamaram a intervenção dos poderes políticos na regulação pública [...]” (BRASIL, 2016, p. 4). Assim, a implantação da Política de Assistência Social, em 2004, trouxe elementos importantes para uma mudança significativa dessa realidade, pois seu objeto de trabalho passa a ter como premissa a proteção social.

Entende-se por Proteção Social, as formas institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio, as privações. [...] neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto os bens culturais (como os saberes), que permitirão a sobrevivência e integração, sob várias formas na vida social. Ainda, os princípios reguladores e as normas que, com intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades. (DI GIOVANNI, 1988 apud BRASIL, 2004, p. 31).

Desta forma, a Assistência Social estruturou-se como direito, e as pessoas que dela necessitam tornaram-se usuárias dos Serviços de Proteção Social para a resguarda das necessidades básicas e dos vínculos sociais. Esse fenômeno impulsionou o deslocamento do assistencialismo para o desenvolvimento social. Neste sentido, Sposati problematiza a questão do usuário e de seus direitos:

Um modelo de proteção social não contributiva para o Brasil não resulta simplesmente da implantação de novos programas de governo, mas de uma mudança mais forte, que exige do gestor público assumir um novo papel, baseado na noção de usuário – e não no carente ou assistido – de seus direitos e na responsabilidade de o Estado se comprometer com a capacidade de as famílias educarem seus filhos, tratando-as como núcleos básicos de proteção social. (SPOSATI, 1989, p. 4).

Essa transição, consolidada com a PNAS em 2004, percorreu um período de seis anos bastante significativos para nosso país. É fato que o primeiro degrau para a essa conquista surgiu da Constituição Federal de 1988, que apontou, nos artigos 203 e 204, a seguridade aos direitos à Assistência Social, instituindo os serviços, programas, projetos e benefícios voltados ao enfrentamento das vulnerabilidades sociais:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I – A proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – O amparo às crianças e adolescentes

carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – A habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988, p. 122).

Segundo Sposati (2004), a assistência social, garantida na Constituição Federal de 1988, contesta o conceito de:

[...] 'população beneficiária como marginal ou carente, o que seria vitimá-la, pois suas necessidades advêm da estrutura social e não do caráter pessoal' tendo, portanto, como público alvo os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade, não sendo destinada somente à população pobre. (SPOSATI, 2004, p. 42).

Por conseguinte, a consolidação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 1993), regulamentada pela Lei nº 8792, de 07 de dezembro de 1993, estruturou a aparelhagem socioassistencial, instituindo os serviços, programas, projetos e benefícios concernentes ao enfrentamento das vulnerabilidades, com foco nas necessidades básicas dos brasileiros. Essa lei define:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993, p. 1).

A LOAS reconhece o direito à cidadania na perspectiva de atenção às necessidades básicas das pessoas, principalmente aquelas que não possuem meios para supri-la, ou seja, os brasileiros que se encontram em situação de vulnerabilidade caracterizada pela pobreza e, conseqüentemente, pela exclusão social.

Sabe-se que no Brasil, as insuficiências e vulnerabilidades que ocasionam esta realidade excludente, além de serem uma responsabilidade da Assistência Social, geram deficiências alusivas também à saúde e à educação. Por esse motivo, a lei brasileira trata da questão da "seguridade social". Esse termo carrega consigo uma relevância bastante robusta em relação ao trabalho conjunto de iniciativas públicas integradas no combate a tais ineficiências. Segundo o artigo 194 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a seguridade social é definida como "[...] conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os

direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.” Assim, apresentam-se, em tal artigo, três políticas com características diferenciadas que têm um elemento comum, atinente à exigência de ações articuladas para o provimento dos direitos básicos da população.

Da mesma forma, a LOAS (BRASIL, 1993) indica que: “A Assistência Social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando o enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.” No Brasil, esse enfrentamento tem uma continuidade na pauta da LOAS; mas, por uma década, houve ausência de um atendimento estruturado como política nesse âmbito.

[...] a LOAS não apenas introduz novo significado para a Assistência Social, diferenciando-a do assistencialismo e situando-a como política de Seguridade voltada à extensão da cidadania social dos setores mais vulnerabilizados da população brasileira, mas também aponta a centralidade do Estado na universalização e garantia de direitos e de acesso a serviços sociais qualificados, ao mesmo tempo em que propõe o sistema descentralizado e participativo na gestão da Assistência Social no País, sob a égide da democracia e da cidadania. (YAZBEK, 1997, p. 9).

No entanto, o contexto de lutas e novas demandas atribuídas à assistência social configurou uma transição para a criação de um Sistema Único de Assistência Social. No ano de 2003, aconteceu a Conferência Nacional de Assistência Social (CNAS) no Distrito Federal, onde ocorreu uma construção coletiva entre todos os eixos nacionais atuantes na assistência social. O Plano Nacional de Assistência Social⁷ (BRASIL, 2004) aponta que o evento teve como fator importantíssimo a “[...] deliberação a construção e implementação do Sistema Único da Assistência Social – SUAS, requisito essencial da LOAS para dar efetividade à assistência social como política pública.”

A partir dessa construção, o provimento estatal da garantia de direitos foi qualificado por meio da criação da PNAS, no ano de 2004. Essa política estrutura os serviços socioassistenciais a partir da legislação já citada, antecedente a ela. Articulada com as políticas setoriais, tem o objetivo de promover proteção social e enfrentamento às desigualdades socioterritoriais, atendendo à sociedade e preconizando a universalização dos direitos sociais. Conforme Di Giovanni (1998 apud

⁷ O Plano de Assistência Social é um instrumento estratégico que organiza, regula e norteia a execução da PNAS na perspectiva do SUAS e está previsto na Norma Operacional Básica do SUAS (BRASIL, 2012).

BRASIL, 2004), entende-se por proteção social as maneiras configuradas no meio social que protegem seus membros de instabilidades da vida, tanto econômicas como provenientes de saúde e de demais adversidades, que interferem na sobrevivência e na integração social.

Para esse fim, a PNAS (BRASIL, 2004) apresenta os seus princípios e as Diretrizes da Assistência Social, estabelecendo os objetivos da assistência social e definindo o usuário conforme segue:

A Política Pública de Assistência Social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, considerando as desigualdades socioterritoriais, visando seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. Sob essa perspectiva, objetiva: Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitem. Contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbana e rural. Assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2004, p. 33).

Esses pressupostos demonstram claramente a prioridade das necessidades sociais sobre as econômicas, comumente citadas como superiores. Sendo assim, vale destacar a ênfase nos vínculos sociais, bem como sua importância na configuração dos serviços relacionados, considerando as ações realizadas nos municípios que objetivem o fortalecimento de vínculos – aspecto que constitui o principal fator para a promoção social. Por esse motivo, cabe apresentar na íntegra o princípio III da PNAS: “Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade.” (BRASIL, 2004).

Convém registrar que, para a garantia da qualidade dos serviços preconizada, a PNAS faz-se na execução do Sistema Único de Assistência Social:

O SUAS, cujo modelo de gestão é descentralizado e participativo, constitui-se na regulação e organização em todo o território nacional das ações socioassistenciais. Os serviços, programas, projetos e benefícios têm como foco prioritário a atenção às famílias, seus membros e indivíduos e o território com base de organização, que passam a ser definidos pelas funções que desempenham, pelo número de pessoas que deles necessitam e pela sua complexidade. (BRASIL, 2004, p. 39).

Sposati (2006, p. 102) afirma que “O SUAS não é produto do inesperado, da genialidade ou da prepotência da equipe do governo federal. Ele resulta de quase 20 anos de luta na assistência social e do aprendizado com a gestão da saúde, em particular com o SUS”. No contexto do avanço conquistado, a PNAS situa os usuários dos serviços – ou seja, aqueles que dela necessitam – como integrantes de um contexto social que os percebe em sua totalidade como pessoas: pessoas que deixam de estar passivas e suscetíveis à vulnerabilidade, à mercê da caridade, e passam a utilizar-se de serviços organizados para o seu fortalecimento e o desenvolvimento do protagonismo de sua vida, no resgate dos vínculos a partir da convivência familiar e comunitária.

No município de Tubarão, o SUAS – Sistema Único de Assistência Social, se faz presente através da Fundação Municipal de Desenvolvimento Social- FMDS, espaço público que, dentre as demais Secretarias e Fundações que compõem a gestão política do Município dedica-se ao atendimento e acompanhamento de famílias e indivíduos, com o objetivo de fazer o enfrentamento das situações de vulnerabilidade e risco pessoal e social. (TUBARÃO, 2017, p. 9).

Para promover a atenção às famílias os serviços da Assistência Social são organizados por níveis de proteção social:

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos-relacionais e de pertencimento social.

A proteção social especial tem por objetivos prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (BRASIL, 2004, p. 33)

Na estrutura da proteção social básica, encontra-se o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), concebido pelo MDS em 19 de maio de 2004, com o Decreto 5.085 da Presidência da República, que consiste no trabalho social com famílias, com o intuito de fortalecer a função protetiva sobre ela. O PAIF possui um caráter preventivo à ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social, realizando atendimentos interdisciplinares direcionados para o âmbito cultural.

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009), o PAIF consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso a direitos e o usufruto deles e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. O trabalho social continuado do PAIF deve utilizar ações nas áreas culturais para o cumprimento de seus objetivos, de modo a ampliar o universo informacional e proporcionar novas vivências às famílias usuárias do serviço. (BRASIL, 2015, p. 12).

Vale destacar que o PAIF e o objeto de pesquisa deste trabalho, o SCFV, complementam-se, como pertencentes da proteção social básica na sua finalidade de prevenção à situação de riscos sociais.

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) são os serviços que, juntamente com o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para pessoas com deficiência e idosas, os programas, os projetos e os benefícios socioassistenciais, materializam as ações da proteção social básica da Política de Assistência Social. (BRASIL, 2015, p.5)

Nesta seção, foram apresentados os principais aspectos anteriores ao SUAS e os que representam a organização desse sistema, ao se tratar questões legais que embasam a área, representando assim um passado clientelista que deve ser cuidadosamente lembrado para que não seja replicado no espaço de uma política pública como a PNAS. Sposati (2009) provoca-nos a pensar sobre o distanciamento da benemerência:

A construção de uma concepção de fortalecimento de vínculos no âmbito da proteção básica de assistência social se anuncia e se configura como um desafio de extrema relevância porque contribui com a sedimentação do entendimento de que lidar com vulnerabilidade do campo relacional é uma responsabilidade pública e que, uma política que busca combater desigualdades e promover o desenvolvimento humano tem um papel central nesse diálogo, pois o trânsito do ambiente individual para o social, é a raiz fundante da política pública que exige seu distanciamento da mediação benemerência ou da caridade. (SPOSATI, 2009, p. 27, apud BRASIL, 2017).

A partir das bases legais e normativas estudadas nesta seção, findamos este capítulo evidenciando um percurso temporal trilhado entre o século XVII, na Europa,

com o trabalho social de Pestalozzi⁸, passando pelos anos de 1988 até 2004 no Brasil, com a conquista do SUAS como uma ferramenta do Estado, que configura a PNAS como garantia de direitos socioassistenciais aos cidadãos brasileiros. Tratamos de períodos, contextos e propósitos que se encontram no trabalho social e, que da mesma forma, diferenciam-se quanto aos serviços socioeducativos.

Como visto, observamos que a Educação Social de Pestalozzi difere da proposta socioeducativa prevista no SUAS em alguns aspectos. Pestalozzi valorizava o afeto familiar nos processos de interação; por sua vez, a PNAS valoriza a convivência comunitária e a participação social. Tratando-se das iniciativas, na perspectiva pestalozziana, as ações realizadas pelo educador configuram atos de caridade explícitos no seu desejo de combater as mazelas sociais da época, doando-se aos menos favorecidos; já a PNAS percorre uma direção oposta, em que as atividades socioeducativas do SCFV estão consolidadas como um serviço de responsabilidade do Estado para impulsionar as pessoas no acesso aos seus direitos.

Em tempos passados, o modelo da oferta socioassistencial foi de fato constituído na base da caridade, da benemerência, e assinalado pela ausência do Estado. No contexto atual, novos passos devem ser dados rumo à consolidação do SUAS a cada intervenção nas atividades socioeducativas do trabalho social desenvolvido hoje nos eixos de proteção social. Ao encontro disso, Moser⁹(2014) relata sobre a cultura do positivismo no trabalho social:

Em outra pesquisa recente, focada no estado de Santa Catarina, Paiva (2014) encontra a reedição de concepções positivistas e funcionalistas no trabalho social com famílias. A partir do relato de muitos profissionais se verifica a existência da subalternização e do

⁸ Compreendemos que a abordagem positivista de Pestalozzi difere do propósito da PNAS, que prevê o fortalecimento das pessoas para lutarem por seus direitos e assim exercerem a conquista do seu espaço, sendo protagonistas de suas escolhas. Assim, presumimos que essas divergências possam causar um certo estranhamento sobre a presença desse educador nas problematizações aqui desenvolvidas. Porém, a escolha pelo estudo de Pestalozzi neste trabalho se deu pelo fato de estarmos também promovendo uma interlocução da PNAS com a Pedagogia Social; portanto, Pestalozzi representa, neste trabalho, o primeiro Educador Social da história, que se utilizou do processo educativo em prol das necessidades dos menos favorecidos. Desta forma, esse diálogo, além de oportunizar uma reflexão sobre as diferentes faces da Educação Social – dependendo de seus contextos e finalidades e da forma como é conduzida – oportuniza também um reflexão sobre o processo histórico em que a Educação Social já atendia ao propósito de trabalho social. Outrossim, apresentar a diferença entre essas abordagens contribui para a compreensão sobre a identificação de diferenciais entre as possíveis tendências positivistas de intervenção a o trabalho que se desenvolve a contento do propósito da PNAS.

⁹ Doutora em Serviço Social pela PUC/SP, docente do Departamento e da Pós-Graduação em Serviço Social/CSE da UFSC, integrante e atual coordenadora do Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar Sociedade, Família e Política Social – NISFAPS, Brasil, e-mail: liliane.moser@ufsc.br.

paternalismo, da pobreza naturalizada e do patriarcalismo. Concepções conservadoras que atentam contra os avanços legais e normativos da PNAS (Ministério, 2004) e SUAS, em especial ao eixo lógico-prático que é a matricialidade sociofamiliar. (PAIVA, 2014 apud MOZER *et al.*, 2015, p. 11).

De acordo com a contribuição da autora, compreendemos que é possível que concepções positivistas permeiem as práticas sociopedagógicas nos espaços de Assistência Social, inclusive entre os diversos CRAS que compõem o SUAS. No contexto aqui investigado, devido ao perfil, à rotatividade e, muitas vezes, à falta de conhecimento da PNAS por parte dos educadores sociais, existe essa possibilidade; portanto, há necessidade de atenção constante para que essas práticas não se naturalizem.

Neste sentido, tensionamentos provocados nesta seção foram apresentados no intuito de subsidiar reflexões acerca do posicionamento dos profissionais do SUAS na condução das atividades socioeducativas, vigiando suas práticas para que demonstrem a superação das tendências pestalozzianas, mantendo-se nas disposições de promoção social. Isso deve ocorrer sem se perder de vista a grande semelhança entre ambas as realidades, que consiste no trabalho voltado para as urgências sociais e na prática da Educação Social, que deve ser a inspiração para a realização das atividades socioeducativas de promoção e proteção social no Brasil. Tais iniciativas poderão, assim, cumprir o seu papel para a transformação social e a superação das vulnerabilidades que assolam as famílias situadas à margem da sociedade.

5 GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA: OS SENTIDOS DE UMA TRÍADE

Este capítulo dedica-se à constituição de um termo que talvez possa representar a gestão que envolve a realidade pedagógica de ambientes voltados ao trabalho social.

Precedendo a apresentação do diálogo sobre o funcionamento e a caracterização do processo de gestão do SCFV, que aqui denominamos como Gestão Sociopedagógica, estão listadas as questões que justificam a escolha dessa terminologia, bem como a proposta para sua utilização. A partir disso, desenvolvemos diálogos associados aos vocábulos, aos seus sentidos e contextos, bem como às práticas que os representam.

Em busca de significar e representar uma gestão focada no movimento pedagógico que se faz para o desenvolvimento social, optamos pela utilização de um termo um tanto incomum, que propomos no intuito de personalizar a gestão feita para um processo social e pedagógico (sociopedagógico): o termo “Gestão Sociopedagógica”. Justificamos essa escolha no intuito de sinalizar uma gestão que se remete à Gestão Social no sentido amplo, voltada para a especificidade de um fazer pedagógico distinto dos ambientes escolares, e que se consolida no espaço socioassistencial.

Na direção de atender à necessidade de compreensão sobre a elaboração de procedimentos, escolhas e gestão aplicada ao movimento pedagógico realizado para a prevenção das situações de vulnerabilidade e riscos sociais, optamos pela utilização do termo mencionado, pois embora ainda não seja consolidado no ambiente socioassistencial, sua expressão transborda de sentidos ao aliar a gestão aos aspectos pedagógicos voltados para o ambiente socioassistencial, seja no SUAS, no terceiro setor, na iniciativa privada, entre outros.

Inicialmente, quanto ao termo “gestão”, caracterizamo-lo conforme a percepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 86): “A maioria dos autores que estudam as tarefas de administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, as reúne todas no conceito de administração [...]”. Sendo assim, nesta investigação, a “Gestão Sociopedagógica” adere a uma diversidade de combinações para dar incremento a uma concepção de gestão, que significa: “[...] a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização.” (LIBÂNEO, 2015, p. 88). De outro modo, para Lück

(2016), a gestão aparece como um modo de superar a própria administração – como um “novo” modo de reagir diante da realidade (do objeto a ser gerido).

No que se refere a pensar a gestão em ambientes sociais ou em outros tantos, Murad (2012) sinaliza que:

A palavra “gestão” recebeu um horizonte de significação mais amplo. Está se tornando um termo-chave, aplicável a distintas realidades. Fala-se, então, de “gestão de sala de aula” para o trabalho do professor, de “gestão de pessoas” em lugar de recursos humanos”, de “gestão de marcas”, “gestão do conhecimento”, a até “gestão do lar” para as tarefas domésticas. O termo aplica-se bem na maioria dos casos. (MURAD, 2011, p. 71-72).

A amplitude de sentidos que o autor atribui ao conceito de gestão responde à complexidade da realidade social. Ademais, a utilização do termo para essa diversidade serve de exemplo também para a variável que atribuímos a ele nesta pesquisa, ao combiná-lo com o vocábulo “sociopedagógica”, sinalizando uma nova possibilidade entre as suas variadas aplicabilidades.

Convém pontuar, ainda, que a opção pela nomenclatura aqui problematizada representa o intuito de distinguir esse conceito da gestão pedagógica escolar, construindo assim seu significado à luz de práticas de gestão diferenciadas, que se remetam tanto ao fenômeno pedagógico quanto à Gestão Social, que, no seu sentido amplo, representa o trabalho realizado para os direitos das pessoas. Arroyo (2012, p. 252) afirma que “O direito a aprender pressupõe o direito de viver. O direito ao conhecimento para a cidadania pressupõe direito primeiro a viver como gente.” Essa afirmação relaciona-se com os fazeres pedagógicos a serem aqui representados, pois estes têm como propósito materializar-se de forma personalizada, para o atendimento das necessidades das pessoas, das comunidades e dos seus territórios, tendo como principal premissa a interação entre os sujeitos e o desenvolvimento coletivo.

Quanto ao termo propriamente dito, atribuímos essa nomenclatura, Gestão Sociopedagógica, à representação de uma trilogia composta por elementos que, combinados, caracterizam o fenômeno explorado nesta dissertação: Gestão, Gestão Social e Pedagogia Social. Esta tripla combinação justifica-se, pois nesta pesquisa são pautadas reflexões acerca do papel de uma gestão que, além de direcionar-se para a configuração social de um território com vistas à prevenção ou à superação de vulnerabilidades, dirige-se também para o fazer socioeducativo construído entre equipe técnica, participantes dos serviços ofertados no CRAS e educadores sociais.

5.1 O Sentido da Gestão

Sobre o conceito de gestão, existe uma tendência em compreendê-lo de forma vinculada à administração. De fato, há uma relação entre essas palavras, por serem geralmente aceitas muito comumente como sinônimos no cotidiano.

No âmbito da língua portuguesa, a edição do Dicionário Aurélio para o Século XXI descreve os termos num sentido unívoco:

- Gestão – [Do lat. *Gestione*] s. f.
 1. Ato de gerir; gerência, administração.
 Gestão de negócios. Jur.
 Administração oficiosa de negócio alheio, sem mandato ou representação legal.
 Administração – [Do lat. *Administratione*]
 S. f.
 1. Ação de Administrar
 2. Gestão de negócios Públicos ou particulares.
 3. Governo, regência.
 4. Conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim ordenar a estrutura e funcionamento de uma organização (empresa, órgão público etc.).
 5. Prática desses princípios, normas e funções.
 6. Função de administrador, gestão, gerência. (FERREIRA, 1999).

Da mesma forma, em um dicionário para traduções como o Michaelis (1988), que trabalha a tradução português-inglês e inglês-português, encontram-se os termos *management* e *administration*, ou seja, gestão e administração, como nomes que se substituem.

Sobre o entendimento entre autores que problematizam a educação não formal, Afonso Murad (2012, p. 71), em suas produções atinentes a instituições sociais e confessionais, apresenta uma definição bastante abrangente, afirmando que “Gestão é a habilidade e a arte de liderar pessoas e coordenar processos, a fim de realizar a missão de qualquer organização.”

Na área da educação, existem estudos consistentes, como a obra de Lück (2016), que discute os modelos de administração e de gestão, relacionando-os com a concepção da gestão educacional. Lück (2016) analisa a mudança de significados entre ambos os termos, observando que, com a transformação dos fenômenos na passagem dos tempos, as nomenclaturas se modificam ao receberem novos significados. O mesmo ocorreu no caso das atividades de coordenação e direção de instituições educacionais, que evoluíram de administração educacional para gestão

educacional. A autora trata da transformação como o diferencial que conduz a gestão para algo mais amplo que a administração:

Como resultado, a óptica da gestão educacional não prescinde nem elimina a óptica da administração, apenas a supera, dando a esta uma acepção mais significativa e de caráter potencialmente transformador, colocando-a a serviço e como substrato do trabalho de gestão. (LÜCK, 2016, p. 54).

A partir desses postulados, observamos que o termo gestão se constitui a partir de novos significados que passam a compor o universo do “administrar”. O diferencial para essa reflexão envolve o conteúdo desses sentidos, o promotor desta mudança, pois a gestão se efetiva realmente quando o objeto a ser gerido torna-se a especificidade do fazer – afinal, é na materialidade, ou até mesmo da subjetividade do objeto, que surgem as peculiaridades que movem o ato de gerir.

Nesse mesmo sentido, Klaus (2016), ao versar sobre as diferenças entre gestão e administração, afirma que “[...] A gestão, por sua vez, lança mão de várias funções e conhecimentos necessários para através das pessoas, atingir os objetivos da organização de forma eficiente e eficaz.” (KLAUS, 2016, p. 84).

A concepção que aqui desenvolvemos, portanto, destaca que a importância das pessoas, na ótica da gestão, constitui o sentido ao uso do termo no ambiente socioassistencial, no qual o ser humano é protagonista. Surge, assim, um ponto de atenção para coordenadores, gerentes, diretores e lideranças em geral, no que concerne a instituições genuinamente sociais, como ONGs e Centros de Referência que compõem o SUAS, para que, atentos, esses profissionais compreendam o real significado desse conceito, atribuindo a importância do cuidado com as pessoas no trabalho de forma consciente à sua prática profissional.

A seguir, para maior compreensão sobre a distinção entre o ato de gerir e o de administrar, faz-se necessário explorar a relação entre as duas terminologias, na intenção de elaborar significados que propiciem a reflexão sobre as tendências, expectativas e fazeres que configuram a gestão no SUAS.

Muito embora o estudo da gestão na educação formal não contemple o objeto deste trabalho, diversas perspectivas sobre tal conceito contribuem para a construção de significados, na medida em que construímos uma relação da gestão na educação com a gestão no ambiente socioassistencial.

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação, e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não consideradas pelo conceito de administração, e portanto, superando-a. (LÜCK, 2016, p. 55).

Transpondo as contribuições da autora ao âmbito do SUAS enquanto sistema de garantia de direitos, é perceptível o quanto a transformação está presente na sua finalidade, pois um espaço de direitos é um espaço de cidadania; e, para muitas pessoas em situação de risco, exercer sua cidadania implica transformação.

A conquista dessa finalidade depende também do posicionamento dos gestores para que a mudança aconteça, devendo esses líderes estar disponíveis para avaliar constantemente o seu papel e o da sua equipe no atendimento às famílias, no vínculo com as comunidades, na identificação das fragilidades e no engajamento em ações integradas e planejadas, para que então se faça o enfrentamento às vulnerabilidades locais. A adoção de uma postura mais reflexiva, analítica e menos generalista e gerencialista por parte das lideranças, em especial ao se tratar das especificidades na Gestão Sociopedagógica, volta-se para o sentido de humanidade, de gestão mobilizadora e de trabalho com vidas. Portanto, deve-se conjecturar uma gestão sensível e atenta para as histórias construídas, desconstruídas e reconstruídas, em uma relação técnica e humanizada com a população e com os profissionais de um espaço de proteção social.

Conduzir para transformar exige aos gestores das Unidades de Referência um estado de atenção constante, a fim de não permitir que as atividades administrativas das suas rotinas se tornem prioritárias diante dos processos que impulsionem a participação e a democratização na gestão do trabalho no SUAS. Isso é preconizado no livro “Gestão do trabalho no âmbito do SUAS”, produzido pelo MDS em 2011, com vistas à qualificação da implantação do SUAS no Brasil:

A concepção de gestão do trabalho no SUAS supõe processos unificados e construídos coletivamente com definição de requisitos, competências e perfis profissionais para o desenvolvimento de funções correspondentes aos controles democráticos, às responsabilidades de gestão e ao atendimento prestado, com implementação de condições condignas de trabalho. Portanto, trata-se de uma gestão que obedece às diretrizes da participação e democratização de processos que ampliem e qualifiquem trabalho e os direitos. (BRASIL, 2011, p. 16).

Gerir, no âmbito da Assistência Social, implica um olhar para as potencialidades e os desafios da comunidade, valorizando-a como fonte de enfrentamento às adversidades e utilizando-a como subsídio para a condução de um trabalho que exerça um papel impulsionador da participação e da democratização.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) afirmam que a gestão implica responsabilidades e eficácia:

A gestão participativa além de ser a forma de exercício democrático de gestão e um direito de cidadania, mas implica deveres e responsabilidades - portanto, a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 448).

A gestão pautada em princípios democráticos se consolida no compartilhamento de responsabilidades e na participação ativa das equipes em sua totalidade. Por oportuno, convém destacar que, neste sentido, o CRAS apresenta como uma de suas características a diversidade de formação nas equipes, pois a norma que parametriza os recursos humanos do SUAS considera que o trabalho interdisciplinar contribui para a combinação de diversos profissionais, incluindo psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, pedagogos e demais técnicos previstos na NOB-RH/SUAS (BRASIL, 2012). Assim sendo, compartilhar responsabilidades em equipes heterogêneas como as designadas para o CRAS, para que as responsabilidades individuais se complementem por um objetivo comum, exige uma dedicação da gestão para o engajamento e o estabelecimento de vínculos tecidos por propósitos em prol das pessoas e das comunidades.

Para que surjam experiências exitosas dessas possibilidades em uma dimensão democrática e participativa, é conveniente que a gestão valorize também a eficácia, utilizando-se de ferramentas como planos de trabalho, planejamento pedagógico, estudos de caso, acompanhamento pedagógico dos educadores sociais e gestão de pessoas, propiciando assim o controle das ações desempenhado com responsabilidade técnica.

Libâneo menciona ainda os objetivos comuns nas premissas de uma gestão democrática – gestão esta cuja definição conta com a contribuição de estudos diversos e é abordada por diferentes autores que, independentemente de suas áreas

de estudo, apontam princípios comuns ao gerir. Esses pressupostos compõem os significados que aqui foram atribuídos à expressão “Gestão Sociopedagógica”. Tal conceito refere-se a uma gestão que não é escolar, e tampouco somente operacional, pois é voltada para as pessoas, com uma abordagem interdisciplinar e participativa, que resulta num exercício democrático e que se dedica para um fazer pedagógico na Assistência Social.

5.2 O Sentido da Gestão Social

O CRAS e o próprio SCFV têm, dentre suas finalidades, o objetivo de realizar um conjunto de ações no sentido de potencializar os vínculos entre as pessoas, suas famílias e os espaços sociais. O SUAS, assim, assume o papel de uma espécie de canal participativo que aproxima a população do acesso aos seus direitos:

O CRAS materializa a presença do Estado no território, possibilitando a democratização do acesso aos direitos socioassistenciais e contribuindo para o fortalecimento da cidadania. Ao eleger a territorialização como eixo estruturante do SUAS, reconhece-se que a mobilização das forças no território e a integração de políticas públicas podem potencializar iniciativas e induzir processos de desenvolvimento social. A integração de políticas, por sua vez, é potencializada pela clareza de objetivos e pela definição de diretrizes governamentais. (BRASIL, 2009, p. 13).

Essa função de democratização direciona-se, ainda, às populações mais vulneráveis como lugar de transformação de vidas:

Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) figuram hoje no País como unidades estatais de grande valor para todos os brasileiros. Significam a presença do Estado nos diversos territórios, os de maior vulnerabilidade, não como uma idéia, mas como um espaço de (re)fazer as tantas histórias de vida de cada usuário da Assistência Social. (BRASIL, 2009, p. 10).

Com essa responsabilidade, surgem questões pedagógicas importantes a serem ponderadas no âmbito da gestão: como fortalecer os sujeitos atendidos nesse processo? Como despertar suas potencialidades? Como motivá-los para o exercício da participação social? Essas indagações servem como ponto de partida para o planejamento e o desenvolvimento de metodologias voltadas para a construção de experiências que ressignifiquem valores, crenças, autoestima, direitos e cidadania

entre os participantes¹⁰ dos grupos socioeducativos. Deste modo, faz-se necessário que gestores, equipes técnicas, e educadores tenham ciência de que suas intervenções devem representar, de forma responsável e consciente, uma ação estatal, intencional e estruturada para a sociedade. Assim sendo, apresentamos o segundo elemento que agrega valor à Gestão Sociopedagógica: a Gestão Social.

O conceito de Gestão Social adquiriu uma significativa visibilidade nos últimos anos; e, da mesma forma, recebeu diferentes interpretações em vários estudos de diversos campos, como administração pública, políticas públicas, sociologia, serviço social, dentre outros. Entre os diferentes sentidos existentes, neste estudo, consideramos a Gestão Social voltada aos direitos da população.

Para Carvalho (2012, p. 42), “[...] a gestão social funda-se na concepção de um estado social de direito”; e, devido a isso, compromete-se em âmbito constitucional com a população. A autora aborda a aplicabilidade do termo: “Usualmente o termo Gestão Social pública é aplicado tanto à Gestão Social de iniciativas do Estado quanto aquelas oriundas da sociedade civil, pela via de suas organizações e movimentos sociais com caráter público não estatal.” (CARVALHO, 2012, p. 42). Nessa perspectiva, Carvalho (2012) trata das políticas públicas como campo central da gestão social, mencionando a sua função protetiva e de redução de desigualdades:

As políticas sociais funcionam como filtros redistributivos de proteção social e desenvolvimento de seus cidadãos. É no desenho e conteúdo da política social que se voltam as maiores expectativas por redução das desigualdades, enfrentamento à pobreza e oportunidade efetiva de inclusão social de grande parcela de sua população. (CARVALHO 2012, p. 42).

Carvalho (2001, 2012) percebe a Gestão Social como uma espécie de unidade macro que envolve as políticas sociais. Aplicando tal percepção a este contexto de pesquisa, pode-se conceber que, uma vez que a gestão social se faz em um espaço

¹⁰ “A formação dos grupos deve respeitar as necessidades dos participantes, levando em consideração as especificidades do seu ciclo de vida. Dessa maneira, no serviço podem ser organizados grupos de crianças, de adolescentes, de jovens, de adultos e de pessoas idosas, a depender da demanda do município ou Distrito Federal (DF). É importante que a composição desses grupos preserve a diversidade existente no âmbito das relações sociais cotidianas, assegurando a participação de usuários de diferentes raças/etnias, gêneros, entre outros, além de garantir a participação das pessoas com deficiência, de adolescentes, de jovens, de adultos e de pessoas idosas, a depender da demanda do município ou Distrito Federal (DF). É importante que a composição desses grupos preserve a diversidade existente no âmbito das relações sociais cotidianas, assegurando a participação de usuários de diferentes raças/etnias, gêneros, entre outros, além de garantir a participação das pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2015, p. 14).

macro, suas estruturas micro aqui estão representadas por meio da PNAS e, respectivamente, pelo SUAS, incluindo seus usuários, as famílias e as comunidades. Sendo assim, todos os serviços prestados nessas unidades estatais compõem objetos dessa espécie de gestão. Isso implica a precisão de um alinhamento entre os elementos da esfera macro e micro para que esses aparelhos governamentais respondam ao propósito da gestão social: atender às necessidades da sociedade, dos cidadãos.

O documento do Governo Federal que versa sobre a consolidação do SUAS pondera que essa conquista acontece quando se atende à Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais:

A proposta que caracteriza, tipifica e classifica nacionalmente os serviços socioassistenciais e suas ofertas materiais, sociais e socioeducativas, sustentou-se ética e teoricamente nos direitos socioassistenciais e no compromisso com o desenvolvimento humano e social, “pela partilha de ações intersetoriais governamentais para enfrentar e superar as desigualdades sociais, econômicas e as disparidades regionais e locais existentes no País, conforme dispõe a NOB/SUAS. (BRASIL, 2009, p. 28).

Partindo desse princípio, é importante que os gestores referenciados ao SUAS percebam-se como representantes do Estado e como agentes a serviço da Gestão Social, pois estão inseridos nas comunidades em busca de articulações intersetoriais, promovendo a democratização dos direitos.

Existe também uma concepção de Gestão Social para além dos poderes públicos, problematizada por França Filho (2003 apud PIMENTEL; PIMENTEL, 2003, p. 11):

Para a gestão social o protagonista é a própria sociedade, pois ela é o ator social central neste tipo de gestão, que deve se dar para e pela sociedade. O que se propõe não é a exclusão do Estado ou do setor privado como gestores sociais, mas a inclusão da sociedade e das diversas formas de organização intra e intersetoriais. É neste sentido que para França Filho (2003) a gestão de demandas e necessidades do social pode ocorrer pela própria sociedade, através da auto-organização. O que é sugerido é uma ampliação de forças, ou melhor, uma articulação de forças, não restritas somente ao Estado e sim geridas por diferentes sujeitos sociais. Por sua vez, Tenório (2008) considera que um gerenciamento mais participativo, dialógico, onde todos têm direito à fala sem coerção, anuncia a possibilidade de inversão do protagonismo do Estado na relação Estado-sociedade e de construção de parcerias entre a sociedade civil organizada, o setor privado e o Estado.

Apresentamos esse pensamento pois, em tal excerto, o autor chama atenção para a Gestão Social como um processo dialógico que reside em ambientes sociais para além do Estado, como resultado da iniciativa da sociedade civil. Trata-se de um modelo de gestão em que os cidadãos de uma determinada comunidade, grupo, organização ou espaço social apresentam uma maturidade e uma consciência de suas necessidades e de seus direitos, o que lhes permite espontaneamente protagonizar a busca desses direitos.

Modelos de gestão como este podem servir de inspiração para as intervenções realizadas pelos profissionais do CRAS, com vistas a que os grupos atendidos atinjam um estágio de amadurecimento semelhante, que lhes permita organizarem-se de forma autônoma, estando fortalecidos e conscientes sobre seu lugar de participação social. Conquistas como essas possibilitariam afirmar que o CRAS tem cumprido o seu papel. Sobretudo, para que o desenvolvimento de uma comunidade atinja este estágio, os serviços oferecidos nas unidades precisam ser eficazes em suas diversas modalidades e especificidades. Isso se torna possível na medida em que as ofertas à população estejam alinhadas e perspectivadas na gestão social do território. Da mesma forma, esse alinhamento precisa consolidar-se com a intencionalidade pedagógica do SCFV para que o serviço de fato exerça seu papel de instrumentalizar os usuários para a compreensão dos seus objetivos, seus direitos e suas necessidades individuais e coletivas em suas comunidades.

Situações como essa representam a integração da gestão social com o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, Thole e Flickinger (2008, p. 318) versam sobre as intenções pedagógicas no Serviço Social:

Pensar o Serviço Social e sua prática sem tematizar, simultaneamente, as intenções pedagógicas nele implícitas, seria tão infrutífero como construir uma diferença entre Sociopedagogia e Serviço Social no que tange a suas respectivas premissas metodológicas subjacentes.

Também contribuem para uma problematização acerca de um fazer pedagógico voltado à Gestão Social os autores Pimentel e Pimentel (2010, p. 1):

Já Godim, Fischer e Melo (2006) consideram que a gestão social se efetivaria na articulação de valores, na elaboração de normas e no seu questionamento por todos os atores em interação social. Mas, para que tais interações, articulações e parcerias possam ocorrer é que Carvalho (2003) defende uma “pedagogia emancipatória”, pois ela

“potencializa talentos, desenvolve a autonomia e fortalece vínculos relacionais capazes de assegurar inclusão social” (2001, p. 17).

Os subsídios dos autores apresentam elementos importantes, como a interação e a potencialização, que são provocados pela pedagogia no ambiente socioassistencial. Refletindo sobre esse contexto, torna-se possível estabelecer uma relação entre esses conhecimentos e os serviços prestados no CRAS e, respectivamente, no SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, no sentido de ressignificar a intencionalidade pedagógica desse espaço, com vistas a garantir a integração do eixo pedagógico com o trabalho social pertinente e esse serviço:

É considerado trabalho social essencial ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: acolhida; orientação e encaminhamentos; grupos de convívio e fortalecimento de vínculos; informação, comunicação e defesa de direitos; fortalecimento da função protetiva da família; mobilização e fortalecimento das redes sociais de apoio; organização da informação com banco de dados de usuários e organizações, elaboração de relatórios e/ou prontuários; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; mobilização para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 51).

Por fim, ao tratarmos de mobilização para a cidadania, no quadro a seguir, procuramos sintetizar as reflexões desenvolvidas nesta etapa, no intuito de utilizar os sentidos da Gestão Social como norteadores das intencionalidades pedagógicas no SUAS:

Quadro 10 - Síntese das reflexões desenvolvidas sobre Gestão Social

	Ambiente de origem	Gestão – esfera de atuação	Relação pedagógica com o SCFV
Carvalho	Estado (políticas públicas, Assistência Social).	Do Estado, na esfera estatal, com o apoio da sociedade e da iniciativa privada.	- Fomentar a participação para desenvolver a autonomia; - Fortalecer e instrumentalizar as pessoas para compreenderem suas necessidades e as dos seus pares, para, assim, projetarem seus objetivos com conhecimento sobre os assuntos pertinentes a eles.
	Objetivo principal	Princípios	
	Redução de desigualdades.	Gestão do Estado para a proteção social; Desenvolvimento de seus cidadãos.	
França Filho	Ambiente de origem	Gestão – esfera de atuação	Relação pedagógica com o SCFV
	Sociedade civil, Estado, movimentos sociais.	Da sociedade civil, na esfera pública não estatal, com	É importante que permeie entre gestores, equipes técnicas e educadores o

		apoio do Estado e da iniciativa privada.	conhecimento de que a Gestão Social não se consolida somente na assistência social, pois se faz presente nas comunidades, por iniciativa própria. Assim, as equipes devem atentar-se a reconhecer que seu trabalho fará todo o sentido se o propósito de suas intervenções técnicas seja voltado ao fortalecimento da população em situação de vulnerabilidade condicionando-a desenvolver seu PROTAGONISMO.
	Objetivo principal	Princípio	
	Interesses públicos variados; Grupo gestor da sociedade civil, com apoio do Estado e da iniciativa privada.	Gestão para a sociedade, feita pela sociedade; Auto-organização.	

Fonte: Elaborado pela autora.

O objeto desta pesquisa trata de um ambiente socioassistencial, protetivo, o qual implica que seus profissionais, previamente a identificação dos princípios pedagógicos de seu trabalho, compreendam que seus fazeres precisam responder às necessidades da população no quesito superação de vulnerabilidades sociais – e, portanto, a prática da Gestão Social pode contribuir nesse sentido.

Partindo das problematizações acerca de tal conceito, findamos esta seção destacando a importância do olhar constante dos gestores para a Gestão Social em sua práxis.

Portanto um gestor que atua no âmbito da gestão sociopedagógica, imbuído dos sentidos até aqui associados a ela, age na dimensão de uma gestão pedagógica não escolar, com foco nas pessoas, mostrando-se em uma performance participativa de uma pedagogia atinente ao espaço da Assistência Social, e que nesta dimensão mantem-se ainda relacionada aos princípios da Gestão Social, reconhecendo-os como subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho.

5.3 O Sentido da Pedagogia Social

Esta seção versa sobre o terceiro elemento a compor a tríade proposta para significar uma gestão sociopedagógica, que, no campo pesquisado, está atribuída à gestão do CRAS, por possuir entre suas responsabilidades o SCFV, um espaço socioeducativo e protetivo do SUAS. A proteção social, uma das referências que organiza os serviços socioassistenciais no SUAS, consiste em:

Segurança no convívio ou vivência familiar: através de ações, cuidados e serviços que reestabeçam vínculos pessoais, familiares, de vizinhança, de segmento social, mediante a oferta de experiência socioeducativas, lúdicas, socioculturais, desenvolvidas em redes de núcleos socioeducativos e de convivência [...]. (BRASIL, 2004, p. 38).

No caso do CRAS, os núcleos socioeducativos e de convivência podem ser aqui representados pelo SCFV na sua função socioeducativa – portanto, sociopedagógica, direcionada para a realidade da exclusão social, dos riscos e vulnerabilidades, e na intencionalidade protetiva. Para Sanna Ryyänem (2008), a genuinidade do trabalho sociopedagógico encontra-se na especificidade do seu contexto:

Para o trabalho ser verdadeiramente sociopedagógico, ele tem que ser firmemente ancorado na realidade, no contexto em que se pretende trabalhar. É preciso conhecer e encontrar as características próprias e específicas de cada contexto de trabalho e temos que lembrar que cada contexto é diferente, especial. Por causa disso, eu não queria dar receita para a intervenção sociopedagógica, mas em vez disso, apenas esboçar os fundamentos da filosofia e da atitude político-pedagógica. As ferramentas da Pedagogia Social têm que surgir do diálogo com o contexto de trabalho, a partir da realidade cultural, política e sócio-econômica de cada comunidade, região ou país. (KURKI, 2002; VILANOVA, 2000, p. 128). (RYYNÄNEN, 2008).

Relacionando a contribuição da autora, podemos afirmar que nesta pesquisa o trabalho sociopedagógico está ancorado na realidade do CRAS, com as suas devidas especificidades, de forma que a ferramenta da Pedagogia Social deste Centro de Referência advêm da política socioeconômica da comunidade do Bairro Passagem, ambiente que traz o sentido direto à gestão do CRAS. Assim sendo, é a importância de tal sentido que vinculamos ao termo “sociopedagógico” dessa tríade, pois, ao ser representada, essa deve significar uma abordagem diferenciada de educação para o social e, da mesma forma, para a gestão social voltada para as realidades locais.

Outrossim, conforme veremos mais adiante, a realidade sociopedagógica está conectada com a Pedagogia Social; portanto, entender o mínimo dessa concepção de educação nos instrumentaliza para a composição do sentido sociopedagógico do último vocábulo dessa tríade, que também deve representar a gestão no âmbito da Pedagogia Social.

O termo Pedagogia Social é de origem alemã

[...] e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer em 1844, na *Padagogische Revue*, e mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), que a analisa como disciplina pedagógica. Foram as problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da Pedagogia Social como ciência e como disciplina (CALIMAN, 2008, p. 17).

A Pedagogia Social surgiu na Alemanha, voltando-se, no contexto educacional, para as emergências sociais. Teve como precursores o teórico já citado neste trabalho Johan Pestalozzi, juntamente com Paul Nartop.

A Alemanha é considerada o berço da Educação Social e da Pedagogia Social, tanto no sentido de elaboração das terminologias e sua fundamentação, como também na organização e reconhecimento social. Cabanas (1997) descreve que os pesquisadores alemães vinculam a aparição da Pedagogia Social, enquanto prática, ao surgimento da sociedade industrial, no sentido de que esse processo de industrialização da sociedade provocou um acúmulo de problemas que atingiu grupos humanos. As imigrações, greves, aglomerações urbanas, bairros periféricos, são considerados problemas que desestruturam a vida humana e que a Educação Social atua a partir desses problemas. (MACHADO, [201-], p. 44).

Essa área relaciona-se com esta pesquisa porque o processo socioeducativo aqui investigado reporta-se às questões sociais; portanto, apresentamos no diálogo o conceito de diferentes autores sobre esse campo. No Brasil, essa área educacional está se estruturando conforme o desenvolvimento de pesquisas científicas, constituindo um movimento ainda recente em relação a seu país de origem.

Ao longo dos anos, são vários pesquisadores dedicados a essa percepção de educação em diversos países, dentre os quais podemos destacar: Petrus (2003), Ryyänem (2014), Caliman (2009) e Machado (2010, 2014).

Ryyänem (2014), finlandesa pesquisadora da Pedagogia Social, observa que esse campo tem sido caracterizado como espécie de educação voltada para as questões sociais em geral, seja no âmbito coletivo ou individual, com

[...] uma abordagem que se dedica ao desenvolvimento das competências sociais e aos modos de convivência, que reconhece a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas e as comunidades, que dá suporte à participação individual e coletiva, que reconhece que os processos educacionais relacionam-se, essencialmente, com a sociedade e que entende o termo educação, tal como o social, de maneira ampla (RYYNÄNEN, 2012 apud RYYNÄNEM 2014, p. 43).

Esse campo descrito por Ryyänem (2014), devido a sua abrangência de diversas possibilidades interventivas em variados segmentos e problemáticas sociais, tem obtido progressos em relação a valorização e, portanto, reconhecimento de sua importância no cenário mundial.

Outro fato que tem contribuído para o crescimento dos estudos sobre a Pedagogia Social, deve-se ao processo existente de reconhecimento desta pedagogia como ciência, como já consumado em certos países onde alguns autores entendem-na como uma ciência que tem como objeto as práticas educativas direcionadas para questões sociais. Caliman (2009) assim afirma:

[...]a Pedagogia Social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2009, p. 889).

Machado ([201-], p. 11) pontua que Caride (2002) versa sobre a cientificidade da área, classificando como seu objeto a Educação Social.

Aunque entendamos ‘que la pedagogía social es una ciencia de la educación que tiene por objeto de estudio una dimensión específica del universo educativo: la educación social’ (Gómez, 2000:409), resulta también comprensible que los diferentes modos de interpretar conceptualmente esta expresión originen distintos modos de entender la pedagogía social, siendo factible – como señala Gómez – que si de un mismo objeto científico existen diversas acepciones, también sean diversas las formas de definir la ciencia que estudia ese objeto [...]. En la Edad Media los escolásticos decían que una ciencia no se define por su “objeto material” sino por su “objeto formal”, es decir, por su manera de ver el mundo. En la evolución de una disciplina ese objeto puede cambiar. Este es el caso de la pedagogía social, cuyo objeto material, la educación social, se há mantenido relativamente estable, mientras que su objeto formal – vinculado a los modos de imaginar y representar sus significados – ha sido reiteradamente modificado, adoptando múltiples y hasta contradictorios enfoques. (CARIDE, 2002, p. 89-90, grifos no original).

Streck e Santos (2011) também conceituam a Pedagogia Social, caracterizando-a como uma área que se ocupa da superação de problemas:

[...] o mais avançado campo experimental da sociedade, porque sua incumbência não é a de transmitir conteúdos culturais, mas exclusivamente ocupar-se com a superação de problemas

emergentes das pessoas em formação com vistas a seu desenvolvimento e integração. Os olhos do educador estariam, assim, disponíveis para olhar e experimentar novas visões de futuro, uma sociedade que pudesse acolher a todos como cidadãos de fato e de direito (STRECK; SANTOS, 2011, p. 30).

Esse pensamento enfatiza o foco nas pessoas, contexto equivalente ao propósito do SUAS, conforme já apresentado em diferentes seções deste trabalho. Tais premissas subsidiam o sentido da Pedagogia Social que atrelamos a gestão sociopedagógica. Isso porque a prática deste tipo de gestão no CRAS e, portanto, no SCFV, precisa compor o radar de intervenção da liderança local, com vistas a garantir que as atividades socioeducativas desenvolvam as competências necessárias à integração e ao desenvolvimento nas pessoas a partir da aplicação de metodologias adequadas nos grupos.

Como visto, as compreensões desses autores indicam que essa pedagogia está voltada para o desenvolvimento de competências sociais para a superação de condições excludentes, limitadoras, e violadoras de direitos. Assim sendo, para avançarmos nos estudos aqui delineados, é preciso transpor esse diálogo da perspectiva de campo/área para a aplicabilidade de tal pedagogia nos espaços educativos e socioeducativos, seja em âmbito interno ou externo à PNAS. Desta forma, no que concerne a Pedagogia Social na prática, estamos tratando de Educação Social – e, mais especificamente nesta pesquisa, dos educadores sociais.

Machado (2010, 2014, [201-]) apresenta, em suas produções, algumas pesquisas alusivas à Pedagogia Social e à Educação Social, abordando a constituição e os diversos estudos dessa área tanto no Brasil quanto no cenário internacional, em relação a perspectivas filosóficas, sociológicas, políticas e acadêmicas desse campo. Seus estudos apontam que a Pedagogia Social é considerada uma “leitura científica e teórica da Educação Social” (MACHADO, 2014, p. 35); e, da mesma forma que a Educação Social, é “objeto material da Pedagogia Social” (MACHADO, [201-], p. 5). Já na concepção de Caride (2002), esses significados se transformam a todo tempo:

Entretanto, ele aponta que o objeto formal da Pedagogia Social, que é a maneira com que se imagina e representa os significados da Educação Social, é que estão em constantes transformações e readequações. Pode-se entender que esse objeto formal da Pedagogia Social está em relação com as diferentes perspectivas teóricas que se criam e reelaboram-se a cada nova necessidade de leituras de uma realidade, a qual se organiza de diferentes maneiras a cada momento. (CARIDE, 2002, apud MACHADO, [201-], p. 12).

Para o estudo sobre a gestão sociopedagógica voltada para a formação dos educadores no CRAS, é preciso um aprofundamento na discussão sobre práticas de Educação Social que norteiam os seus trabalhos:

Na Educação Social seriam sistematizadas as práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdo. Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação por meio da conscientização crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social podem ser considerados meios pelos quais as práticas educativas alcançam tais objetivos. (MACHADO, [201-], p. 15).

A reflexão de Machado (2010) aponta que a Educação Social objetiva a construção do conhecimento alusivo à conscientização crítica, transformação de realidades e demais práticas que respondem às necessidades pedagógicas do SCFV, que, partindo desses pressupostos, caracteriza-se como um espaço desta Educação onde o fazer sociopedagógico está atribuído aos condutores dos grupos de crianças e adolescentes, sejam eles facilitadores de oficinas, ou orientadores sociais, os educadores sociais. Machado e Oliveira (2013, p. 10), ao problematizar sobre a identidade do educador social, menciona que para Oña (2005), este profissional

(...) é uma pessoa capacitada para desenvolver duas funções: por um lado, deve elaborar uma crítica e uma transformação dos valores educacionais e da estrutura da sociedade e por outro, deve intervir com sujeitos e ajudá-los a potencializar seus fatores pessoais de desenvolvimento, capacitando-os socialmente para: desenvolvimento de auto-estima, auto-conhecimento, habilidades sociais, consciência crítica, etc., a fim de facilitar as condições objetivas da pessoa com o seu meio (...) O Educador Social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura (*tradução nossa*). (OÑA, 2005, p.2).

A contribuição dos autores traz um importante elemento que enriquece o sentido atribuído para a gestão sociopedagógica. Trata-se do profissional central das atividades socioeducativas, o educador que atua como viabilizador do propósito da PNAS entre os grupos socioeducativos, o mediador estratégico que se utiliza da ferramenta da Pedagogia Social para fazer a socioeducação: o educador social. A relevância deste profissional para a gestão sociopedagógica reside no papel deste educador que representa o foco de intervenção desta gestão, que acontece como um

processo de facilitação ativa para que seu trabalho gere com eficácia o impacto preconizado pela PNAS na superação da vulnerabilidade entre as pessoas atendidas. Isso por que a liderança que faz gestão sociopedagógica precisa conhecer sobre as atribuições, e compreender minimamente sobre as competências inerentes a prática da Educação Social. Além disso deve estar atualizada sobre as possibilidades de mediação no SCFV, para que possa então interagir com o educador enquanto liderança facilitadora, enquanto gestão agregadora, motivadora, e alinhada às entregas do SCFV para a comunidade.

Desta forma, o sentido aplicado à gestão sociopedagógica, além de representar uma gestão que deve perceber-se como parte de uma estratégia de gestão social, simboliza também uma gestão pedagógica vinculada a Pedagogia Social e Educação Social.

Reafirmando a interface desta gestão com tal pedagogia, cabe mencionar neste espaço, também seu caráter interdisciplinar devido a diversidades de saberes e formações que são encontradas nos ambientes socioassistenciais como o CRAS, e a referência também interdisciplinar da Pedagogia Social. Machado (2014), atribui sentido à esta discussão descrevendo:

A respeito da definição do objeto e do conceito de Pedagogia Social, o autor descreve os seguintes critérios ou princípios: deve compor o contexto dos paradigmas das ciências da educação; ter como referência a práxis educativa, permitir reafirmá-la como a disciplina científica que se ocupa da Educação Social, integrando diferentes perspectivas, advindas da pedagogia, da Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Direito, entre outras; se desenvolva em função de seus próprios pressupostos, que por uma parte significa a análise de seu objeto de estudo e dos diversos elementos que estruturam a ação socioeducativa, e por outro, na análise do método, que deverá congrega aspectos relativos ao conhecimento e a ação concreta. (CARIDE, 2002 apud MACHADO, 2014, p. 46).

Como visto, diversidades de saberes e singularidades existem nas especificidades do Serviço Social, da Gestão Social, e da mesma forma, da Pedagogia Social. Sobretudo, para que o sentido da gestão sociopedagógica responda às necessidades do SCFV no CRAS, é importante que permeie, entre as equipes, a conscientização sobre a importância da integração entre as áreas social e pedagógica, envolvendo a diversidade de profissionais existentes no CRAS.

Nessa dimensão de conexão, sobre as interfaces entre as ações pedagógicas e o trabalho social, apresentamos a experiência da Alemanha, por consideramos a

proximidade entre as áreas um exemplo significativo de atuação interdisciplinar no enfrentamento da desigualdade social:

Hoje em dia, não conseguimos mais enxergar uma diferença substancial entre Serviço Social e Sociopedagogia. Ao início do século XXI, os conceitos não codificam mais áreas científicas diferentes, campos de prática claramente diferenciados, grupos diferentes de profissionais e tampouco divergentes caminhos e conteúdos curriculares de formação. O conceito de Serviço Social, que no território da língua alemã (= *Sozialarbeit*) abrange e significa mais do que o conceito inglês *social work*, reflete este desenvolvimento, indicando, via de regra, a unidade do Serviço Social e da Sociopedagogia. Hoje, o Serviço Social não pode ser mais focado única e exclusivamente no tratamento de problemas político-sociais. Ele não se vê mais confrontado apenas com uma clientela socialmente marginalizada. Ao início de nosso século, o Serviço Social é desafiado a preocupar-se com uma pluralidade de condições de desigualdade social que está se ampliando cada dia. (THOLE; FLICKINGER, 2008, p. 316).

A contribuição dos autores provoca-nos a estabelecer uma relação importante entre as áreas do Serviço Social e da Sociopedagogia, as quais, no país europeu, são compreendidas como áreas científicas comuns e convergentes que objetivam a minimização das disparidades sociais. Apresentamos as afirmações dos autores neste trabalho pois, igualmente, almejamos que, no Brasil, tenhamos um reconhecimento maior da importância de um trabalho integrado entre Serviço Social e Pedagogia. Motivadoras são nossas esperas do surgimento de novas abordagens científicas nesse sentido, não na intencionalidade colonialista de seguir uma tendência europeia, mas ao almejar que ambas as áreas tornem-se canais de uma aproximação mais sólida, ao inspirar novos estudos sobre suas possibilidades, podendo gerar intervenções conjuntas com caminhos interdisciplinares semelhantes as conexões apontadas por Thole; Flickinger (2008). Isso porque, tais caminhos unidos, de certa forma resultam em uma Pedagogia Social como resposta da conectividade entre Serviço Social e Socioeducação. Esse significado agrega valor ao sentido da Pedagogia Social que desejamos considerar para a gestão que se encontra em processo de construção de sentidos nesta pesquisa, a gestão sociopedagógica. Assim, tecemos aqui o terceiro significado desta tríade, e após a obtenção deste, sintetizamos a seguir sobre a tríade conceitual aqui composta.

Assim, ao formatar a dimensão da trilogia customizada neste trabalho, compreendemos que: a gestão sociopedagógica caracteriza-se como uma modalidade de gestão que atende as especificidades de um espaço de proteção

social, aos princípios da gestão social dos territórios em situação de risco e vulnerabilidades, alinhando-os com as intencionalidades socioeducativas alusivas a Pedagogia Social e Educação Social.

Vale lembrar que as práticas educativas deste ambiente , compõem ações referenciadas nesta pedagogia que não é escolar, e que ao encontrar-se no SUAS, passa a ocupar um espaço de educação que atribui a Pedagogia Social uma condição de pertencer a um espaço formal, pois tratamos de uma Política de Estado, a PNAS, que prevê intervenções socioeducativas, portanto, ações educacionais que se relacionam também com o Serviço Social.

A gestão sociopedagógica nos sentidos aqui construídos, abrange todas as interfaces que envolvem a gestão das atividades socioeducativas, como a gestão das equipes/pessoas, dos processos, das ações intersetoriais, dos serviços e programas socioassistenciais locais, portanto, do fazer sociopedagógico. Ademais, destacamos da importância do desenvolvimento de novos estudos que permitam à gestão sociopedagógica o diálogo teórico com as inúmeras formas de gerir existentes no espaço empírico da Assistência Social, com vistas a subsidiar os lideranças a frente deste trabalho, a possibilitar sistematizações desta gestão, como criações de ferramentas, registros de práticas e estratégias de referências neste âmbito, bem como outros estudos direcionados também a espaços do SUAS para além do CRAS, como aos CREAS, a Gestão de Proteção Básica e Especial em Municípios, Estados, e até mesmo na esfera Federal, trazendo assim uma consistência mais robusta para os sentidos aqui construídos.

Por fim, a partir dessas conjecturas, na intenção de compreender como funciona a gestão sociopedagógica no CRAS estudado, avançaremos no capítulo seguinte, para a realidade encontrada no ambiente pesquisado

6 AS DESCOBERTAS: IMPRESSÕES, EXPRESSÕES E PERCEPÇÕES

No intuito de analisarmos as interfaces entre a Gestão Sociopedagógica, a Pedagogia Social e a formação dos educadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS II Passagem, neste capítulo, são apresentadas as análises dos dados coletados na pesquisa. Assim, estão postas algumas considerações sobre a aplicação da pesquisa e os diálogos construídos entre os dados e os referenciais teóricos sustentantes deste estudo.

Ir a campo, retornando à FMDS de Tubarão e ao CRAS - Passagem como pesquisadora, trouxe-me muita alegria, principalmente em rever excelentes pessoas e profissionais dedicados que fazem a PNAS acontecer e se fazer presente de fato nas comunidades do município. Durante os primeiros diálogos com a FMDS sobre a aplicação desta pesquisa, o projeto foi delineado prevendo inicialmente a participação de nove profissionais, entre técnicos, educadores, orientador social e lideranças vinculadas ao CRAS estudado, no âmbito da Proteção Social Básica. Porém, na chegada do período de entrevistas, obtivemos somente cinco adesões, sobre as quais explicaremos em seguida, ao versarmos sobre as entrevistas realizadas.

As perguntas pré-selecionadas para as entrevistas foram elaboradas no intuito de identificarmos as práticas da execução e da gestão do SCFV que propiciassem compreensão do movimento da gestão sociopedagógica, bem como as impressões dos profissionais em relação a suas potencialidades, dificuldades e expectativas. Esses elementos foram pautados a fim de obtermos subsídios para o planejamento da trilha de capacitação proposta como intervenção que, mais adiante, compõe este trabalho.

A primeira etapa de entrevistas foi realizada no espaço da Gestão da Proteção Social Básica na FMDS, onde fui bem acolhida, com o máximo de atenção possível, em um local com uma movimentação de trabalho bastante intensa. Isso não impediu a realização das entrevistas, tampouco reduziu a motivação das pessoas com a presença da Unisinos na realização da pesquisa, o que foi considerado uma oportunidade de agregar valor ao trabalho desenvolvido pelo CRAS.

Posteriormente, foi realizada a visita ao CRAS, com vistas a conhecermos as dependências e as equipes dos diferentes serviços. As entrevistas foram realizadas na sala de atendimento dos grupos do SCFV, onde, em algumas conversas, contamos com o acompanhamento da coordenação, que se fez presente junto aos

entrevistados. Foram ouvidas, então, as quatro pessoas que compõem a equipe do SCFV , incluindo a representante da coordenação do CRAS.

Sobre os educadores (facilitadores de oficinas), nesse encontro, não tive a oportunidade de conhecê-los, pois, a pedido da FMDS, visitei os espaços em uma data dedicada ao expediente interno do SCFV. Com isso, propus encontrá-los em um outro momento, com uma reunião ou encontro, onde realizaria uma sensibilização e apresentaria o objetivo da pesquisa.

Os facilitadores/educadores cumprem suas jornadas de trabalho em uma espécie de formato rotativo, no qual atendem a diferentes CRAS do município em dias alternados. Ademais, a gestão nos informou que as horas contratadas equivalem ao tempo de duração das oficinas executadas com o grupo, o que gera uma dificuldade quanto a suas disponibilidades para participarem das entrevistas em momentos que extrapolassem a carga horária do dia.

Como recurso extra, repensamos a metodologia proposta e, como espaço de escuta, optamos pelo contato telefônico. Foram realizadas várias tentativas, nas quais pude me apresentar e compartilhar o objetivo deste trabalho. Inicialmente, obtive respostas positivas, com possíveis adesões, ainda que por eles postergadas, entre os quatro educadores. Com o passar dos dias, infelizmente não obtive êxito nas tentativas de contato; além disso, os poucos retornos recebidos afirmavam que, embora estivessem dispostos a participar, suas agendas ainda não tinham sido cumpridas. Assim, após muitas tentativas, infelizmente não foi possível entrevistá-los. Curiosamente, recebi a manifestação de um educador que, posteriormente, ao saber que os demais não haviam participado, solicitou-me que os dados coletados com ele não fossem considerados. Assim sendo, das perguntas a serem feitas aos educadores sociais/facilitadores de oficinas, restaram-me as desistências, o recuo e o silêncio.

É possível que o silêncio emita muitas respostas, pois, perante as renúncias constatadas, observamos um dado relevante para esta análise: o engajamento por parte desses profissionais. Talvez esse movimento sobre a participação nas entrevistas sirva como ponto de debate em equipe, inclusive para que se possa futuramente identificar os motivos pelos quais o grupo não acredita ser interessante compartilhar suas impressões sobre o trabalho que realizam no SCFV. Quanto a esse aspecto, Lück (2016, p. 64), ao discutir a importância do diálogo, afirma que a acentuação dos processos de comunicação acelera e acentua as mudanças.

Para que o trabalho em equipe se consolide, é importante que exista uma comunicação dinâmica nos ambientes socioeducativos, mediante a troca de informações em diferentes canais de diálogo, como reuniões sistemáticas, análise de experiências, estudos de caso, pesquisas e variadas modalidades de compartilhamento e de construções coletivas entre profissionais, acadêmicos e demais interessados na temática.

Quando o conteúdo individual se transforma em coletivo, consolidando-se pela troca, a partilha e a gentileza, os vínculos que conectam os saberes se concretizam e passam a funcionar como um canal de compartilhamento das oportunidades de melhorias, soluções, expectativas e anseios – enfim, dos aspectos importantes do dia a dia. Acreditamos que dizer, compartilhar, ou seja, doar seu conteúdo para a escuta do outro, além de oportunizar o crescimento coletivo, é um ato de gentileza que, de certa forma, prepara as relações profissionais para a promoção de espaços de participação.

Dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em sua essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO, 1999, p.18).

Conforme já citado neste trabalho, a PNAS orienta que os atendimentos no SUAS promovam espaços que favoreçam a participação e a autonomia, não somente ao conduzir os usuários aos seus direitos, mas ao desenvolver capacidades para se exercer a participação: “A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social, tem duplo efeito: o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e o de desenvolver capacidades para maior autonomia.” (BRASIL, 2009, p. 15-16)

A PNAS determina que a assistência social precisa desenvolver essas competências nas pessoas vulneráveis. Isso reforça a importância dos trabalhos desenvolvidos nos grupos do SCFV, em que é o educador social o principal ator no exercício dessa função. Com isso, emitimos um alerta, pois, para desenvolver essas competências no grupo, o educador deve não só possuir as habilidades, mas também exercitá-las em todas as situações, considerando-as como oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional.

O não aproveitamento do espaço de escuta em uma pesquisa implica na perda da oportunidade de partilha sobre as vivências profissionais e, principalmente, de construção de um diálogo com a ciência, que representa um canal de interatividade social importante para o desenvolvimento profissional.

As pesquisas têm identificado que, dada a complexidade e interatividade dos processos sociais e da interação pessoal, marcadas pela dialética entre motivações e interesses pessoais de um outro lado, e valores e necessidades sociais do outro, cada situação tem sua própria dinâmica e movimento. Como tal, crises, ambiguidades e incertezas são consideradas como ocorrências naturais desses processos, servindo como elementos de aprendizagem e construção de conhecimento, que se constituem base para o desenvolvimento, além de constituírem-se em elementos mobilizadores de energia para a ação e promoção de ações criadoras das novas condições de transformação e desenvolvimento. (LÜCK, 2016, p. 63).

O pensamento da autora, ao versar sobre as dinâmicas de diálogo, aponta que ambiguidade e incertezas fazem parte do crescimento; portanto, mesmo as diferenças, anseios e dificuldades não devem ser motivo de silenciar-se, pois trata-se de questões naturais nos processos de interação social. Assim sendo, acreditamos que a coragem para os diálogos pertence ao grupo de elementos subjetivos que compõem as práticas de Educação Social.

A partilha dos saberes exercita a educação dialógica, sobre a qual Freire (2015) chama a atenção, pois acredita que esse processo respeita a construção de cada ser para a autonomia. “O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2015, p. 58).

No papel de garantir a efetividade da PNAS, a gestão sociopedagógica no CRAS poderá criar espaços de diálogo entre equipes de referência, educadores e familiares, potencializando essa ferramenta (o diálogo) e assim incentivando a participação de forma ativa e democrática.

Cabe aos gestores estarem continuamente atentos a cada gesto, sinal comunicação e desdobramentos de cada momento e situação, de modo a encaminhá-la o mais adequadamente possível, tirando proveito dos acontecimentos, como circunstância de desenvolvimento e de aprendizagem. (LÜCK, 2016, p. 64).

Concluindo a análise sobre a não adesão às entrevistas, desejamos que esse fato permaneça como ponto de atenção para investigações posteriores. Almejamos que experiências como essa sirvam de fomento e incentivo para movimentos futuros de desenvolvimento de equipes, pesquisas e capacitações, com vistas a instrumentalizar os educadores sociais deste espaço de pesquisa, os agentes transformadores do SCFV.

6.1 Gerir o Objeto Sociopedagógico: Diálogos sobre o CRAS II - Passagem

Nesta seção, apresentamos os principais dados sobre o funcionamento da gestão do CRAS, construindo um diálogo entre a realidade do campo e a tríade dos sentidos da gestão sociopedagógica. Iniciamos esta reflexão pontuando sobre a importância de discutirmos o papel dessa gestão no ambiente socioassistencial pesquisado, e logo avançamos para o debate sobre as percepções referentes ao contexto a ser gerido no CRAS. Por conseguinte, no diálogo com o sentido da Pedagogia Social, exibimos os dados sobre a gestão das atividades socioeducativas do SCFV. Posteriormente, finalizamos a seção com a composição da gestão sociopedagógica no CRAS II, incluindo alguns relatos coletados sobre o trabalho realizado com a comunidade, que respondem então ao sentido de gestão social.

Nas entrevistas realizadas, entre as declarações concedidas pela equipe sobre os desafios na condução do SCFV, bem como sobre a realidade do CRAS entre comunidade, públicos e atividades, a maioria dos relatos demonstrou a preocupação dos profissionais do CRAS em relação à quantidade de educadores que iniciam seu trabalho no SCFV manifestando pouco ou nenhum conhecimento sobre a PNAS. Portanto, por apresentarmos como proposta de intervenção nesta pesquisa a formação dos educadores atuantes na política, julgamos importante iniciar as discussões dialogando com a contribuição de Sposati (2013, p. 15), que afirma que “[...] a expressão das políticas sociais nos territórios se dá pela presença de serviços sociais operados por agentes que assumem a figura de agentes públicos, em relação à população que ali vive”.

Diante da pluralidade de realidades observadas no espaço socioassistencial do CRAS II, é necessário que os profissionais que lá atuam ocupem o lugar de mediadores e facilitadores entre o Estado e a população, representando a materialização da PNAS na comunidade. Porém, para que esses educadores de fato

materializem a política assumindo esse papel, é necessário que estejam conscientes de sua importância e do propósito profissional atribuído às equipes na condução do SUAS. Trata-se do papel de interlocutores, pois, além de atuarem para a consolidação dos direitos da população, tais profissionais devem contribuir para o movimento participativo na comunidade. Assim sendo, uma gestão sociopedagógica, atenta aos princípios da gestão social e à intencionalidade pedagógica das equipes, deve favorecer esse processo, intervindo nos ambientes socioeducativos como uma ferramenta facilitadora que fomente essa conscientização, dirigindo a instituição integrada com as realidades do CRAS e da comunidade com vistas à viabilização de capacitações e oportunidades de desenvolvimento que favoreçam o conhecimento da PNAS por parte desses profissionais. Lück (2016, p. 56) afirma, em relação à constituição da autonomia, que o “[...] homem para conhecer as coisas em si, deve primeiro tomá-las para si.” A autora explica ainda que

[...] o significado de práxis, embutido neste pensamento, envolve a importância de se dirigir a instituição [...] levando em consideração sua natureza e constituição, seus processos socioculturais interativos, seu contexto e história, seu modo de ser e de fazer, portanto a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade em que está inserida [...].(LÜCK, 2016, p. 56).

Neste contexto, discutir o papel da gestão, num lugar de mediação e de articulação com vulnerabilidades, torna-se algo significativamente importante, devido às suas diversas dimensões de trabalho constatadas no âmbito interno do CRAS e em seu território – e, principalmente, por ser uma gestão que representa uma política de Estado nas comunidades.

Sobre a obrigatoriedade da presença do coordenador nesse espaço e sobre seu perfil profissional, a NOB-RH/SUAS (2009) preconiza:

As equipes de referência para os Centros de Referência da Assistência Social - CRAS devem contar sempre com um coordenador, devendo o mesmo, independentemente do porte do município, ter o seguinte perfil profissional: ser um técnico de nível superior, concursado, com experiência em trabalhos comunitários e gestão de programas, projetos, serviços e benefícios socioassistenciais. (BRASIL, 2009, p. 19).

Em Tubarão, a gestão do CRAS II – e, portanto, do SCFV – acontece pela atuação da coordenação, articulada com a equipe e com a Gestão Municipal da Proteção Social Básica da FMDS.

Durante as entrevistas, foram múltiplas as impressões compartilhadas conosco sobre as diversas atividades realizadas pela coordenação. Conforme as diretrizes nacionais, entre outras responsabilidades, o coordenador do CRAS precisa:

O coordenador do CRAS, responsável pela articulação da rede de serviços de proteção básica local, deve [...] instituir a rotina de atendimento e acolhimento dos usuários; organizar os encaminhamentos, fluxos de informações, procedimentos, estratégias de resposta às demandas; e traçar estratégias de fortalecimento das potencialidades do território. Deverá ainda avaliar tais procedimentos, de modo a ajustá-los e aprimorá-los continuamente. (BRASIL, 2009, p. 22).

A coordenação do CRAS II, conforme os entrevistados, atua em uma interlocução entre a equipe, a comunidade, a FMDS e os demais segmentos públicos – como, por exemplo, as áreas da saúde e da educação. No ambiente estudado, esse profissional percebe-se como um articulador e facilitador do trabalho social no CRAS. Quanto ao SCFV, que, segundo organograma do SUAS, está sob sua coordenação, a entrevistada relata sobre a equipe de referência que conduz: “[...] *eu tenho uma dupla, psicóloga e assistente social, que respiram o SCFV. E hoje nós conseguimos desenvolver um bom trabalho em equipe.*” (Entrevistado 2). De fato, essa dupla é responsável técnica pelo serviço, mas o grupo é composto ainda pela orientadora social e pelos facilitadores de oficinas – neste trabalho apresentados como educadores sociais, conforme já mencionado.

Esse e outros depoimentos recebidos demonstraram a dedicação da equipe de referência do SCFV no trabalho realizado com os grupos, bem como no acompanhamento familiar, conforme preconizado nas diretrizes nacionais do SUAS:

Certamente, esta concepção de “equipe de referência” impõe o comprometimento da equipe com os objetivos comuns que a unem, estabelecidos por meio de negociação, nos marcos do SUAS, destacando-se a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009). Requer, ainda, a formulação em conjunto de um plano de trabalho, pactuado de comum acordo, o que pressupõe o respeito às individualidades e particularidades, o reconhecimento das diferenças de saber e a necessidade de somá-los e multiplicá-los diante das precariedades e fragilidades das condições de vida dos cidadãos usuários dos serviços. A centralidade do usuário e o compromisso com as seguranças a serem garantidas permite que a equipe coloque suas

diferenças – de opiniões, de visões de mundo, de saberes - subordinadas ao propósito que as une. (BRASIL, 2011, p. 100).

Nos dados coletados, o trabalho em equipe mostrou-se presente como uma característica marcante do grupo, evidente nos relatos que demonstravam união, inquietude e atitude em busca dos direitos dos usuários do CRAS. A equipe atua a partir do Plano de Ação Anual do SCFV, que prevê:

Acolhida, orientação e encaminhamentos, grupos de convívio e fortalecimento de vínculos, informação, comunicação e defesa de direitos, fortalecimento da função protetiva da família, mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio, informação, banco de dados de usuários e organizações, elaboração de relatórios e/ou prontuários, desenvolvimento de atividades visando o convívio familiar e comunitário, mobilização para a cidadania. (TUBARÃO, 2019, p. 8).

As características até aqui apresentadas compõem o cenário do SCFV a ser coordenado pela liderança do CRAS, que nos relatou o quanto se envolve para que as atividades de gestão oportunizem a entrega do melhor serviço possível à comunidade do seu território de abrangência, o Bairro Passagem.

Sobre esse ambiente sociopedagógico, ressaltamos que, no âmbito da gestão de pessoas, a atenção e a valorização da equipe são aspectos importantes para uma gestão pertinente à área social composta por realidades pedagógicas; e, da mesma forma, é relevante o foco no engajamento e no desenvolvimento da equipe, a fim de impulsionar o trabalho coletivo.

Evidencia-se, porém, que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementariedade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns. (LÜCK, 2016, p. 97).

Todas as responsabilidades na condução de uma unidade de referência, no âmbito de uma gestão sociopedagógica, devem responder a princípios da gestão social, com a consciência de que se faz uma gestão voltada para o desenvolvimento da comunidade, como indicam Pimentel e Pimentel (2010, p. 1): Princípio 1: “A gestão social tem como objetivo o interesse coletivo de caráter público.” Princípio 2: “A orientação de valor da gestão social é o interesse público.”

Partindo desses pressupostos, observamos que o sentido da gestão social atribuído à gestão sociopedagógica está presente na realidade no CRAS II, onde a condução das ações responde aos princípios e objetivos preconizados no Plano Municipal de Assistência Social, instrumento que propõe as ações e metas para o quadriênio “[...] como forma de garantir a democratização de informações e construção de propostas que venham ao encontro às reais necessidades do município.” (TUBARÃO, 2017, p. 9).

No mesmo feitio, o sentido da gestão propriamente dita se faz presente na realidade do CRAS, pois a coordenação da unidade realiza a gestão das questões administrativas, das pessoas e sistemas e das instalações físicas para atender da melhor forma às necessidades da população previstas no Plano Municipal. Esse contexto evidencia o “foco na interatividade social”, uma das concepções de gestão trazidas por LÜCK (2016, p. 55) como um recurso que valoriza o contexto das pessoas envolvidas no processo. Ressaltamos que esse foco deve permear o ato de gerir no ambiente socioassistencial; portanto, destacamo-lo aqui para que seja lembrado nos momentos de dificuldade, a fim de evitar um ciclo puramente administrativo na gestão da unidade de assistência social.

Sobre o terceiro sentido da tríade, a Pedagogia Social, constatamos que a gestão no CRAS II se faz também com a efetivação do acompanhamento, do monitoramento e da avaliação das ações sociopedagógicas do SCFV. Portanto, trata-se das atividades de Educação Social pertinentes ao campo da Pedagogia Social, que, segundo Rommans, Petrus e Trilla (2003), consiste em

[...] uma disciplina pedagógica ou, se preferir, uma das ciências da educação. Isto quer dizer que o que chamamos Pedagogia Social pertence à ordem do conhecimento, do discurso. [...] é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais... descritos ou normativos..., mas saberes que tratam de um objeto determinado. Este objeto (objeto material, neste caso) é o que chamamos Educação Social. A Educação Social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos...; quer dizer, à ordem da “realidade educativa”. (ROMMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 16).

Desta forma, compondo os três sentidos no contexto apresentado, podemos afirmar que o processo de gestão do CRAS inclui os princípios da gestão social e da gestão propriamente dita para organização dos serviços, incluindo o SCFV. Esse serviço, no âmbito socioeducativo, compõe-se de ações de Educação Social alusivas

à Pedagogia Social. Assim sendo, essa etapa da pesquisa evidenciou que, no CRAS II, esse processo pode ser de fato considerado uma gestão sociopedagógica, pois envolve-se com as problemáticas da comunidade, das famílias e dos indivíduos – não somente no âmbito interno, voltado às atividades socioeducativas do SCFV, mas também na rede socioassistencial, em consonância com as diretrizes do SUAS. Ademais, ao harmonizar-se com a proposta parametrizada por essas diretrizes, ressaltamos que esse “modelo” de gestão, a gestão sociopedagógica, por ser compatível com a proposta da PNAS, apresenta condições de ser aplicada, reconhecida e/ou estruturada nos diversos CRAS que compõem o SUAS. Sendo assim, esta pesquisa afirma que a PNAS pode ser impulsionada por intermédio da gestão sociopedagógica, ao ser utilizada como uma ferramenta a serviço das especificidades dos CRAS existentes no território nacional.

Respondendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que visou a compreender o funcionamento da gestão sociopedagógica voltada para as atividades socioeducativas do SCFV no CRAS II, observamos que esse processo acontece em um trabalho desenvolvido entre psicólogo e assistente social, profissionais que, alinhados com a gestão do CRAS, atuam diretamente com os educadores sociais – seja o educador orientador, seja o educador facilitador de oficinas – no acompanhamento das atividades socioeducativas do SCFV.

Nesse âmbito, identificamos que esse trabalho se consolida na gerência das situações cotidianas envolvendo educadores, crianças, adolescentes e famílias. Entre as demandas dessa rotina, citamos mediação de conflitos, escuta, orientações individuais aos educandos e aos educadores, apoio sempre que necessário, planejamento e acompanhamento das atividades e, se for o caso, intervenção durante o andamento dos grupos.

Observando como acontece esse planejamento, identificamos que ele se inicia com a confecção do já mencionado Plano de Ação do SCFV (TUBARÃO, 2019) e avança para o acompanhamento das atividades desenvolvidas. Ao analisarmos esse Plano, constatamos que o documento é voltado exclusivamente para a organização e a execução do SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e tem como base a Resolução CIT nº 7/2009 (Protocolo de Gestão Integrada do SUAS); a Resolução nº 109/2009 (Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais); o caderno de Orientações Técnicas do SCFV para a faixa etária de 6 a 15 anos, de 2010; o caderno de Orientações Técnicas da Gestão do PETI; a Norma Operacional Básica do SUAS,

de 2012; a Resolução CIT nº 18 de 15/2013, que dispõe sobre prioridades para a gestão municipal do SUAS; a Orientação Técnica do Reordenamento do SCFV, de 2013; o Plano Municipal de Assistência Social; e a Instrução Operacional nº 01 SNAS/MDS/2014, sobre a interface do SCFV com o PETI. (TUBARÃO, 2019).

Consta no documento que o instrumento foi elaborado pelas técnicas de referência do serviço, psicóloga e assistente social, em conjunto com a educadora/orientadora social. Seu conteúdo delibera sobre o SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, parametrizando a capacidade de atendimento, o cronograma de atividades e a metodologia de trabalho, bem como dispendo sobre oficinas a serem realizadas, eventos comemorativos e temas a serem trabalhados com os grupos a cada mês. Sobre o andamento das atividades socioeducativas, o plano aborda o objetivo das oficinas, as atividades a serem realizadas em âmbito geral e os resultados esperados para os grupos.

Partindo dessas definições e de todo o conteúdo do Plano de Ação, as técnicas de referência acompanham as atividades, verificam o cumprimento das ações planejadas, o aproveitamento dos educandos, a satisfação desses participantes com as atividades, bem como as dificuldades e o desenvolvimento das crianças e adolescentes no grupo, realizando o contato diário, e promovendo reuniões sistemáticas com a educadora/orientadora social para avaliação e planejamento semanal.

Nesse contexto, identificamos, portanto, que a gestão das rotinas nas atividades socioeducativas do SCFV é feita pelas técnicas de referência. Alguns profissionais do CRAS afirmaram acreditar que se faz necessário um acompanhamento com uma abordagem mais aproximada à da Pedagogia, pois os educadores sociais, muitas vezes, apresentam dificuldades na condução dos grupos, ao abordarem as temáticas e vinculá-las às atividades das oficinas. As profissionais mencionaram ainda que, nesse sentido, existem dificuldades em acompanhar o socioeducativo como gostariam, devido às demais atividades por elas realizadas como técnicas de referência em suas áreas de formação:

“[...] para trazer aquilo pro cotidiano, trazer a atividade deles, e abordar dentro da temática do plano de ação, pra eles construírem isso é difícil, e a gente também não consegue se dedicar para isso, pois temos as atribuições como técnicos, a gente não se exime mas também não dá conta de desenvolver um trabalho acompanhando, precisa alguém com uma

preparação melhor para as atividades socioeducativas, que trabalhem em algo que de uma direção, pra eles estarem discutindo aprendendo como fazer, olhar o lado social daquela oficina [...].” (Entrevistado 4).

Esse dado consta nesta etapa do texto por estarmos apresentando aqui as atividades das técnicas do SCFV. Sobretudo, essa declaração nos permite também analisar a questão da dificuldade dos educadores sociais no desenvolvimento do trabalho, assunto que retomaremos no texto quando tratarmos da capacitação desses profissionais.

Seguimos destacando sobre os fazeres da gestão do CRAS, no intuito de identificarmos as potências e oportunidades de melhoria existentes nesse ambiente, como subsídios para a elaboração da trilha de capacitação proposta na intervenção. Assim, avançamos na pesquisa observando agora os relatos sobre o trabalho com a comunidade, para melhor compreensão sobre o funcionamento da gestão direcionada para o espaço comunitário pertinente a intervenção do CRAS.

No segmento das entrevistas, embora os questionamentos lançados envolvam o SCFV, as respostas coletadas nem sempre se referiam exclusivamente às atividades socioeducativas, demonstrando impressões sobre o acompanhamento das famílias do SCFV. Entretanto, por estarmos estudando uma gestão voltada para a dimensão socioeducativa, apresentaremos a seguir as impressões sobre a gestão do CRAS e a gestão social do território.

As respostas fornecidas pelos dos entrevistados manifestam preocupação sobre o acompanhamento de famílias pelo PAIF¹¹, que, devido às suas particularidades, exige um esforço nas demandas do trabalho social e uma dedicação de tempo relativamente robusta em relação às demais frentes de trabalho da unidade de referência. Tal necessidade justifica-se, pois, esse tipo de trabalho nas comunidades de abrangência do CRAS II exige que a rede socioassistencial esteja praticamente *“imersa nas realidades, para assim acessar muitos casos velados”* (Entrevistado 2) e oriente as famílias adequadamente diante das dificuldades de acesso ao CRAS:

¹¹ O PAIF consiste em um serviço dirigido às famílias que estão em acompanhamento no CRAS. O SCFV, por sua vez, é um serviço voltado para o atendimento dos membros da família que estejam vivenciando situações de vulnerabilidade e que tenham vivenciado situações de violações de direito, os quais precisam ter os vínculos familiares e comunitários fortalecidos ou reconstruídos. O SCFV se articula com o PAIF e tem em comum com esse serviço o objetivo de fortalecer vínculos, todavia, além de focos distintos, as estratégias de ação de cada serviço nem sempre são comuns. (BRASIL, 2016, p. 21).

“Eu sinto a dificuldade do acesso das famílias aqui dentro, para participarem das nossas ações, reuniões, roda de conversa com os pais. Aparece meia dúzia de pais, então a gente fica tentando ver de que forma, e com quais estratégias podemos trazer os pais para dentro dos CRAS, e assumir com isso uma responsabilidade mesmo. Porque hoje existe o CRAS. E amanhã se não tiver será que fará falta na comunidade?” (Entrevistado 4).

Quanto a esses acessos, as falas manifestadas evidenciaram que o SCFV se torna um diferencial nesse sentido, pois as famílias que mantêm suas crianças e adolescentes nos grupos desenvolvem certa proximidade referente ao CRAS e adquirem confiança na equipe, o que, por muitas vezes, facilita o andamento do acompanhamento familiar. Assim sendo, o SCFV exerce uma influência de aproximação das famílias com a unidade.

As declarações entre os técnicos demonstram que recorrentes estranhamentos e conflitos ocorridos nos grupos do SCFV – por motivo de choques culturais, de diferenças e das próprias situações vividas no contexto da vulnerabilidade – fazem parte das vivências em grupo, revelando sobre a importância de se compreenderem as reais situações familiares, sociais e comportamentais dos participantes por parte dos profissionais. Segundo o relato a seguir, as capacitações e o conhecimento mobilizam para a compreensão:

“[...] às pessoas que trabalham diretamente com o SCFV precisam de capacitação para entender o porquê que aquela criança vem daquele jeito, o porquê que a aquela família vive daquele jeito, o porquê que não quer mudar. Eu acho que a partir do conhecimento, assim passado por outra pessoa é diferente, porque sempre cai no senso comum.” (Entrevistado 2).

Nos diálogos, os profissionais demonstraram sensibilidade para com a comunidade e olhares atentos aos contextos do seu território de abrangência, na busca por conexões entre a realidade social, as necessidades e o cuidado na condução dos grupos do SCFV. Todavia, é fato que, entre os usuários da assistência social, participam dos grupos aqueles que:

São, portanto, indivíduos e famílias que sofrem cotidianamente, no seu viver e conviver diário, as necessidades sociais que expressam condição de desigualdade, relacionadas às determinações sócio-históricas que não decorrem, portanto, de responsabilidade individual, [...]. (BRASIL, 2011, p. 56).

Da mesma forma, muitas destas pessoas precisam tornar-se os guias de sua própria caminhada na vida: “Paulo Freire mostra que o oprimido precisa, antes de mais nada, elaborar a consciência crítica da opressão. Se isto não ocorrer, continuará esperando a solução por parte dos opressores. O primeiro flat é fazer-se sujeito da sua própria história.” (DEMO, 2000, p. 36).

No entanto, percebemos que as capacitações são necessárias para estes profissionais, pois podem contribuir tanto para compreendam os motivos para o “não desejo de mudança” quanto para que se instrumentalizem como educadores sociais provocadores e promotores das mudanças que tornam os usuários de fato sujeitos de sua caminhada. Santos e Paula (2014), ao versarem sobre propostas metodológicas à luz da Pedagogia Social para o trato crianças e adolescentes, pontuam:

Graciani (2009), pesquisadora da Pedagogia Social que há muitos anos [...] propõe passos metodológicos expressivos para lidar com as crianças e adolescentes de forma amorosa e esperançosa. Dentre esses passos estão: a desterritorialização do educador social de valores preconceituosos, a necessidade da escuta, a consciência do momento de cada criança e adolescente, a necessidade de preservação da privacidade dessas pessoas, a paciência pedagógica e a clareza que o processo educativo não é linear, mas repleto de conflitos e contradições. (SANTOS; PAULA, 2014, p. 8).

Almejar a mudança, mesmo diante das resistências das famílias para esse feito, conforme relato da coordenação, implica perseguir os objetivos da PNAS, buscar metodologias, despindo-se de preconceitos, abrindo-se para a escuta e, assim, atuando para a minimização da vulnerabilidade, vislumbrando transformações nas vidas das pessoas. O profissional não deve desistir da busca de soluções.

Sabe-se que, por muitas vezes, para que as mudanças se consolidem em determinados ambientes, é necessário reeducar-se, reinventar-se, ressignificar-se; e, neste sentido, além do Serviço Social, contar com a contribuição da Pedagogia Social quando possível torna-se um recurso importante. É viável utilizar-se dessa ciência para o desenvolvimento de ações socioeducativas não somente nos grupos do SCFV das diferentes faixas etárias, idosos, e mulheres, mas também nas experiências do PAIF com as suas famílias, com vistas a contribuir para a solução de muitas questões alusivas à vulnerabilidade. Ao encontro disso, Caliman (2010, p. 352) menciona a relação da Pedagogia Social com o Serviço Social:

[...] a Pedagogia Social constrói uma ponte entre a dimensão social da vida cotidiana e a educação. Ela “enquanto práxis educativa é práxis tecnológica com finalidade social”, uma ciência educativa do serviço social ou um serviço social em sua dimensão pedagógica.

A metáfora da ponte nos impulsiona a enfatizar que os pressupostos da Pedagogia Social podem contribuir para uma gestão sociopedagógica no CRAS como elementos norteadores da prática pedagógica, inclusive na construção de subsídios formativos para todos aqueles que compõem o CRAS.

Diante dos dados analisados até o momento, enfatizamos que a gestão do CRAS, ao gerir no âmbito da gestão sociopedagógica, o faz ao assumir-se atenta e disposta para a elaboração de interlocuções entre a realidade social e as necessidades pedagógicas para a condução dos grupos, no atendimento às necessidades tanto dos participantes quanto dos educadores. A gestão sociopedagógica deve trabalhar para que os serviços funcionem com vistas a reconhecer o direito dessas infâncias-adolescências de conhecer as formas injustas de viver a que, historicamente, muitos são condicionados. Também devem organizar projetos para um conhecimento dessas histórias e dos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais. (ARROYO, 2012).

Além do acompanhamento familiar, em seus relatos a coordenação do CRAS sinaliza sobre a rotatividade dos educadores/orientadores. Segundo *feedbacks* recebidos nas desistências da vaga, a maioria dos educadores percebe que não está preparada para lidar com as especificidades do público.

“Outra questão bem importante é a rotatividade de orientadores e facilitadores, pois a grande maioria não permanece muito tempo. Então chega orientador fica uma ou duas semanas e não consegue, não gosta, e não se consegue dar uma continuidade. A cada novo profissional que chega e o grupo está se vinculando, logo se desliga do CRAS e se pausa a continuidade. Assim muitos participantes dos grupos se desmotivam e esse movimento chega a causar evasão.” (Entrevistado 2).

Em grupos que visam ao fortalecimento de vínculos, é de se esperar que a representatividade do educador na condução dos grupos conceba o vínculo, o afeto, a convivência, e a proximidade, para que, de fato, as relações neste ambiente sejam fomentadas na convivência. No caso de rotatividade e desistências constantes dos educadores, esse processo se fragiliza – e, certamente, o grupo passa a ser influenciado.

A gestora da Proteção Social Básica menciona a rotatividade como consequência, também, da não adaptação das práticas pedagógicas à realidade do SCFV:

“A rotatividade entre os orientadores sociais acontece por alguns fatores: as particularidades do público, por serem mais vulneráveis e difíceis de trabalhar; a questão das idades, de 6 a 14 anos em turmas geralmente heterogêneas, inclusive por agora estamos separando um pouco as disparidades, e muito das vivências da vulnerabilidade que as crianças trazem, dificultam para encontrarmos um perfil profissional de acordo com o que a gente precisa. Isso demanda uma rotatividade muito grande entre os orientadores sociais, além disso muitos educadores chegam precisam desconstruir a questão cultural de imaginar que as práticas pedagógicas são as mesmas da escola, de que se trabalha com reforço escolar... então estes são os fatores mais comuns. Por isto a questão da capacitação é muito importante para realizarmos um trabalho ainda mais adequado no SCFV.” (Entrevistado 1).

A Pedagogia Social e a Educação Social se diferem das tendências escolares, graças ao trabalho com práticas educativas pautadas em objetivos éticos e sociais de democracia e inclusão social, com vistas às necessidades socioeducativas da família e dos indivíduos, em diferentes segmentos sociais. A desconstrução sobre a educação escolar em espaços socioeducativos se faz necessária nesse contexto; desse modo, um espaço de formação aos educadores torna-se um caminho rumo às ressignificações ligadas a tal contexto.

Lidar com as emergências sociais, em especial no trato com crianças e adolescentes, considerando-se as peculiaridades de seu desenvolvimento, requer preparo e conhecimentos básicos sobre essa faixa etária, sobre a PNAS e, principalmente, a respeito das singularidades residentes nas vulnerabilidades. No caso aqui estudado, a rotatividade representa essa lacuna e, portanto, demonstra um cenário a ser revertido com ações dedicadas à formação dos educadores sociais em Tubarão.

6.2 A Gestão Sociopedagógica para a Formação dos Educadores/Orientadores Sociais

Esta seção destina-se à compreensão dos processos de gestão sociopedagógica voltados para a formação dos educadores sociais do CRAS II. Buscamos compreender as percepções dos educadores sobre o desenvolvimento do trabalho, o público atendido e o seu papel enquanto educadores sociais, de modo a

analisarmos o nível do conhecimento desse profissional sobre as especificidades do SCFV. Para isso, dialogaremos com as orientações técnicas do SCFV, com o Plano Municipal de Assistência Social de Tubarão e, da mesma forma incluindo os sentidos da Pedagogia Social e da Educação Social. Tais abordagens visam a diagnosticar o conhecimento desse profissional sobre as normativas, peculiaridades e temáticas que podem compor a proposta de capacitação, a fim de contribuirmos para a qualificação do trabalho desenvolvido nos grupos.

Em Tubarão, o Plano Municipal de Assistência Social (TUBARÃO, 2017) do quadriênio vigente prevê, entre as demais especificidades de seu conteúdo, a capacitação e o desenvolvimento dos servidores do SUAS sob diferentes perspectivas. Entre as diretrizes que organizam a Assistência Social em nível municipal, esse documento (TUBARÃO, 2017, p. 38) preconiza, no seu item IV, a “Qualificação permanente dos servidores”. Indica ainda, como objetivo específico do Eixo Gestão, “Propor o Plano de Educação Permanente aos Servidores”; e, do eixo da Proteção Social Básica, “capacitar permanentemente as equipes de referência do CRAS”. Além disso, consta como ação estratégica, entre 2018 e 2021, “ofertar capacitação continuada aos trabalhadores do SUAS e conselheiros de direitos” com a meta estimada de “capacitar permanentemente” (TUBARÃO, 2017, p. 41).

Importante registrar que, entre os resultados e impactos esperados sobre a execução do Plano (TUBARÃO, 2017), consta que a Fundação Municipal de Desenvolvimento Social almeja a valorização dos trabalhadores do SUAS, garantindo condições de trabalho, melhorias no atendimento prestado à população, recursos humanos otimizados e a qualificação teórico-metodológica do trabalho social, com maior apropriação dos conceitos e diretrizes da PNAS/SUAS.

A partir do Plano, observamos que a questão da capacitação dos servidores supera as discussões nos limites do SCFV e avança para uma questão estratégica municipal para todos os níveis de proteção do SUAS na gestão social da cidade. Esse cenário valoriza não somente a importância desta pesquisa, como também demonstra a necessidade emergente da criação de oportunidades de capacitação aos trabalhadores do SUAS no município. A presença do tema no Plano designa-lhe a importância alusiva a garantia de melhores serviços prestados no SUAS e, conseqüentemente, para a entrega mais qualificada do atendimento à população. Tal condição representa uma atenção do município para essa pauta, que poderá significar um movimento inspirador no fomento de iniciativas empreendedoras nesse sentido.

Respondendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, em busca da compreensão dos processos de gestão sociopedagógica para a formação dos educadores sociais do CRAS II, os dados coletados demonstram que o município carece de ações sistemáticas de capacitação e desenvolvimento desses profissionais. Importante registrar que, entre os entrevistados, todos, sem exceção, percebem a necessidade da oferta de capacitações aos educadores sociais para o desenvolvimento de iniciativas qualificadas nos trabalhos com a comunidade. De certa forma, pode-se afirmar que o Plano responde às necessidades locais, pois seu conteúdo manifesta a importância da oferta de capacitação e oportunidade de desenvolvimento aos servidores – relevância também percebida pelos próprios trabalhadores do SUAS, conforme relatos apresentados mais adiante.

Ainda, antes de abordarmos tais relatos, destacamos que a precisão de oferta de ações de qualificação para os educadores sociais assumiu uma dimensão unânime entre a equipe, devido ao perfil desejável dos profissionais contratados, em consonância com as particularidades do SUAS:

O SUAS tem exigido cada vez mais um trabalhador comprometido com a realização e a ampliação do direito socioassistencial. Nessa esteira, a Gestão do Trabalho se configura como área de abrangência que vai tratar do Trabalho e dos Trabalhadores com o propósito de produzir e disseminar conhecimentos que devem ser direcionados ao desenvolvimento de habilidades, potencialidades e competências técnicas, éticas e gerenciais, ao efetivo exercício do controle social e ao empoderamento dos usuários para o aprimoramento da política pública. (BRASIL, 2011, p. 100).

Desenvolver um trabalho social em uma política pública requer responsabilidade, conhecimento e disponibilidade por parte do profissional do SUAS para imbuir-se de saberes que propiciem o exercício da empatia, que se faz a partir da leitura responsável do contexto da vulnerabilidade e das diferenças culturais e ambientais do outro. Tais particularidades são raras entre os educadores sociais enquanto ingressantes no SCFV. Na fala a seguir, essas dificuldades estão expressas pela profissional do CRAS ao mencionar sobre a falta de conhecimento desses atores quanto ao público atendido:

“[...] dificulta principalmente na forma de lidar com as crianças, de resolver um problema simples, as vezes até do cotidiano, de entender que estas crianças vêm de uma realidade, de uma família que não é aquela família com horário pra tudo, com regra pra tudo, com norma pra tudo, mas que

são crianças que também precisam, principalmente de atenção, e de um olhar diferenciado.” (Entrevistado 4).

Na afirmação que segue, esse profissional destaca algumas competências e habilidades importantes aos educadores sociais facilitadores de oficinas:

“[...] o que contribuirá muito com o trabalho, é que o facilitador tenha conhecimento sobre o trabalho social, consiga identificar a forma de falar, e de se colocar, de trabalhar a diversidade, caminhar junto com o grupo, saber respeitar e ouvir. Consiga utilizar a criatividade e trabalhar as dificuldades de forma lúdica com os grupos, trazendo coisas novas, criar inventar, recriar.” (Entrevistado 3).

Em se tratando do desenvolvimento de competências, os profissionais declaram não ter conhecimento sobre cursos na cidade de Tubarão: *“[...] na questão de preparo, não temos cursos específicos para esta função, o que dificulta bastante o trabalho, pois as pessoas ‘caem de paraquedas’ em uma função que nunca tiveram experiência, vindo de vivências totalmente diferentes.” (Entrevistado 3).*

São observadas ainda a rotatividade atinente à permanência dos educadores sociais do SCFV no CRAS e as especificidades da vulnerabilidade e das pessoas que tem seus vínculos fragilizados: *“[...] precisamos de instrumentalizações, orientações para o educador, de capacitações, pois devido ao público, existe esta necessidade, para que possam acompanhar o ritmo da criança e do adolescente e compreender que o SCFV não é um reforço escolar.” (Entrevistado 3).*

É urgente que possamos contar com *“[...] formação, principalmente para o profissional de nível médio, para os orientadores e facilitadores, para que se tornem conscientes do que realmente é este trabalho social.” (Entrevistado 4).* Os anseios compartilhados aqui comungam com a carência de preparação dos educadores sociais para assumirem suas responsabilidades no SUAS.

Nesse âmbito, acreditamos que, além das atividades da gestão sociopedagógica já desenvolvidas pela Coordenação do CRAS II, intervir atuando para a viabilização de capacitações para os educadores sociais do SCFV poderá contribuir para a obtenção dos resultados esperados com o Plano Municipal. Tal gestão poderia contar, para atuação conjunta com a coordenação do CRAS, com a presença de um profissional da área da Pedagogia, que possua conhecimento, interesse, e até mesmo formação que envolva os estudos da Educação Social e da Pedagogia Social, podendo dedicar-se a atividades alusivas às questões

socioeducativas do SCFV e ao desenvolvimento e capacitação dos educadores sociais.

Os sentidos já discutidos da gestão sociopedagógica, no âmbito da gestão propriamente dita, da Gestão Social e da Pedagogia Social, combinados à realidade do CRAS II, podem contribuir para o desenvolvimento de capacitações aos educadores sociais do SCFV do CRAS II - Passagem e para a obtenção desses resultados no âmbito do SCFV da Proteção Social Básica, pois educadores sociais, ao serem capacitados, estão sendo valorizados e fortalecidos, sob a influência direta da qualificação teórico-metodológica das suas realizações.

Para considerar a função do orientador social preconizada pelo Governo Federal, é importante, primeiramente, lembrar o viés participativo do CRAS, que se encontra além da dimensão protetiva. A participação da comunidade e a presença das famílias no CRAS destaca-se na medida em que esse espaço representa um significado de pertença, de identificação, de comunhão, em que as pautas, as partilhas e a escuta façam sentido. Torna-se um processo complexo, pois esse público abrange,

[...] portanto, indivíduos e famílias que sofrem cotidianamente, no seu viver e conviver diário, as necessidades sociais que expressam condição de desigualdade, relacionadas às determinações sócio-históricas que não decorrem, portanto, de responsabilidade individual, como nos lembra Silveira (2009). Vivenciam situações materiais e subjetivas relacionadas à pobreza e subalternidade, precário acesso aos serviços públicos, desigualdades nas relações intrafamiliares pelo uso do poder e arbitrariedade e que resultam nos conflitos afetivos, maus tratos, abuso sexual, que comprometem a capacidade protetiva das famílias e reproduzem a opressão e violência intrínsecas à natureza das relações sociais presentes em nossa sociedade. Por isso mesmo, continua a autora (SILVEIRA, 2009), no processo de trabalho dos profissionais da Assistência Social não cabem análises psicologizantes nem intervenções terapêuticas, mas a construção de sujeitos sociais ativos, no sentido do exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 2011, p. 110).

Tratando-se da normatização nacional, o Governo Federal, sinaliza sobre a função do orientador social do SCFV:

Orientador social ou educador social – função exercida por profissional com, no mínimo, nível médio de escolaridade, conforme dispõe a Resolução CNAS nº 09/2014. O orientador social tem atuação constante junto ao(s) grupo(s) do SCFV e é responsável pela

criação de um ambiente de convivência participativo e democrático. Destacam-se as seguintes atribuições desse profissional:

- ✓ Desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos;
- ✓ Organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e/ou, na comunidade;
- ✓ Acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades;
- ✓ Apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas unidades e/ou na comunidade;
- ✓ Participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado;
- ✓ Desenvolver atividades que contribuam com a prevenção de rompimentos de vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas;
- ✓ Acompanhar o ingresso, frequência e o desempenho dos usuários nos cursos para os quais foram encaminhados por meio de registros periódicos;
- ✓ Acompanhar e registrar a assiduidade dos usuários por meio de instrumentais específicos, como listas de frequência, atas, sistemas eletrônicos próprios etc. (BRASIL, 2017, p. 55).

Diante desses aspectos, de uma forma simples, é possível observar a importância desse profissional e de sua responsabilidade na execução da PNAS. Basta destacar os principais verbos a ele atribuídos: *planejar, acompanhar, avaliar, organizar, monitorar, desenvolver...* Esta percepção torna-se mais evidente com a união desses verbos às palavras-chave que se destacam ao se tratar de crianças e adolescentes: *convivência, participativo, democrático, vínculos, superação, fragilidades, direitos*. Essas nuances, de certa forma, podem resumir o universo do orientador social no SUAS, diante de todo o seu compromisso com o ser humano, no papel de guiá-lo aos seus direitos e à construção de uma família melhor, de uma comunidade melhor – portanto, de uma história de vida melhor.

O papel da educadora e do educador social é sistematizar sua ação e suas propostas pedagógicas de acordo com o interesse, os saberes prévios, as necessidades e as potencialidades dos educandos, de acordo com as propostas de cada serviço, mas, de modo geral, possibilitando que o(a) educando(a) seja investigador(a) e ativo nos processos educativos nos quais participa. (ROCHA; DIAS; ROSA, 2018, p. 5).

Em nosso ambiente de pesquisa, entrevistamos a educadora social, que ocupa o cargo denominado orientadora social, durante a visita ao CRAS II. Ela recebeu-nos com um sorriso largo e acolhedor. Mostrou-nos orgulhosamente as atividades que realiza com

os grupos e a decoração da sala, que inclui brinquedos, colchonetes, materiais diversificados, jogos e livros. Trata-se de um ambiente aconchegante e bem organizado.

Embora ocupe uma vaga destinada a um profissional com formação mínima de nível médio, a orientadora social é pedagoga e está responsável pela condução dos grupos do SCFV para crianças de 6 a 14 anos. Relatou estar muito motivada com o trabalho e afirmou perceber que a sua responsabilidade na assistência social “é cuidar”; mencionou que a importância do seu trabalho é “estar com eles”, referindo-se aos seus “alunos”. Cita muito sua “sala de aula” e percebe sua função da seguinte forma:

“A minha função é de orientadora social, e a responsabilidade que eu tenho é com as crianças. No momento que as crianças estão comigo, a responsabilidade é comigo, né? Junto com a equipe técnica também, né, mas, em sala de aula, no momento que está comigo é comigo.” (Entrevistado 5).

Após instigá-la a relatar melhor sobre o seu compromisso pedagógico na Assistência Social, foram-nos apresentadas algumas atividades realizadas, as quais listaremos mais adiante, logo após a abordagem sobre a atuação do pedagogo na Assistência.

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p. 163).

No CRAS II, há uma pedagoga atuando no SCFV, portanto no âmbito da proteção social, o que é comum atualmente em várias unidades do SUAS, tendo em vista as práticas educativas dos serviços ofertados. O pedagogo, sendo um profissional que assume diversas nuances em diferentes áreas, ao atuar na PNAS, deve assumir o propósito da formação humana, como mencionado por Libâneo (2001), além de voltar-se para as necessidades sociais do território, das famílias e até mesmo dos sujeitos que fazem uso do SUAS.

Sobre as atividades desenvolvidas, a orientadora social relata que os grupos participam de palestras com temas variados, como importância da água, higiene e meio ambiente. Lembrou-nos que estávamos na semana do folclore e que todos

pintaram com lápis coloridos o rosto do índio e do Saci Pererê, pois em breve contariam as histórias e fariam as brincadeiras, seguindo o Plano de Ação anual.

Atividades realizadas com prazer e alegria são importantes para a construção de significados positivos nas experiências dos grupos. Muito embora se tenha evidenciado um carinho por parte dos educandos a cada peça confeccionada, a realização de atividades que proporcionem maiores oportunidades de reflexões, questionamentos e interação são bem-vindas para que as ressignificações sejam mais críticas, tendo em vista a importância do desenvolvimento do protagonismo nas vivências dos grupos socioeducativos do CRAS.

Em publicação do MDS direcionada a trabalhadores e gestores do SUAS, intitulada “Caderno sobre concepção de convivência e fortalecimento de vínculos” (BRASIL, 2017), discute-se uma tradição existente no trabalho social que consiste em capacitar pessoas para atividades manuais geradoras de renda às famílias. Atribui-se a essa atividade o conceito de uma educação controladora e clientelista, que insere uma cultura de elite na classe trabalhadora, trazendo como exemplo os incontáveis clubes de mães no país. A obra menciona que, da mesma forma, eram ofertadas para crianças e jovens atividades artísticas, culturais e esportivas desconexas, apenas no intuito de ocupação de tempo.

A conexão das atividades com o mundo atual e com os dilemas contemporâneos, como exclusão social, preconceitos, racismo e vários outros temas pertinentes às mazelas sociais, deve ser considerada nos grupos do SCFV. Nesse sentido, o Plano de Ação anual da unidade prevê esses e outros temas para as oficinas socioeducativas do serviço; porém, é preciso um olhar cuidadoso para a metodologia aplicada na proposição ou construção das atividades, bem como para a postura e o posicionamento do educador na forma como conduz os diálogos, as mediações, no modo como busca trazer novos significados e tensionamentos a cada temática trabalhada. Preparar os grupos para uma participação mais crítica, que permita novas cores, contornos e diferentes histórias para o Saci Pererê, que não conseguiria subir a escada da escola do bairro por conta da falta de acessibilidade, por exemplo, abrirá espaço para a criação de novas histórias e atenderá às diretrizes da PNAS já citadas em relação ao desenvolvimento do protagonismo e à ressignificação das experiências dos sujeitos.

Daí a importância de se destacar o caráter inovador da Proteção Social Básica no âmbito da Assistência Social. Essa perspectiva de proteção Social “[...] exige forte

mudança na organização das atenções, pois implica em superar a concepção de que se atua nas situações só depois que ocorre uma desproteção.” (SPOSATI, 2009 apud BRASIL, 2017, p. 12).

A orientadora educacional demonstra muito carinho e amor a cada detalhe na preparação de atividades para “seus alunos”. Durante a entrevista, por muitas vezes, percebemos alguns termos tradicionalmente escolares em sua fala. Em determinado momento, fizemos o seguinte questionamento: “qual o perfil de ingresso dessas crianças e jovens que a senhora atende, e por qual motivo eles estão aqui?”

“Olha, eu acho assim que... No momento, eu acredito que é para não... Assim... Vão à escola e voltam, ficam em casa, aí não ficam em casa, ficam na rua, então aqui é um modo de eles virem para cá, né? Para ficar aqui dentro do CRAS, pelo menos os pais sabem aonde estão, sabem quem está com eles.” (Entrevistado 5).

A questão do cuidado e do afeto ocupam um papel de destaque nas percepções e na dedicação da entrevistada com suas “turminhas”. A sua fala protetiva, acolhedora e afetuosa remeteu-nos a algumas semelhanças com o amor materno e o afeto de Pestalozzi no século XVII (BRUM, 2014). Da mesma forma, destacou-se a sua postura protetiva anti-marginalização, ao manter suas crianças abrigadas no ambiente socioassistencial.

Quanto a esse aspecto, salientamos que a tendência pestalozziana deve ser superada; os grupos socioeducativos precisam proporcionar experiências que não os referenciem como uma extensão da família, ou como uma fonte de amor materno. Como mencionado anteriormente, o CRAS deve consolidar-se como um espaço de execução de uma política pública, como referência para resgate da autoestima, como espaço de diálogo, de empoderamento, de convivência. Embora o afeto, o carinho e a proteção sejam importantes para o trabalho com crianças e adolescentes, a PNAS preconiza que os serviços ofertados se voltem prioritariamente ao desenvolvimento do protagonismo:

Os serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica deverão se articular com as demais políticas públicas locais, de forma a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas e o protagonismo das famílias e indivíduos atendidos, de forma a superar as condições de vulnerabilidade e a prevenir as situações que indicam risco potencial.(BRASIL, 2004, p. 34).

Para o desenvolvimento de um trabalho socioeducativo e, da mesma forma, para perceber sua ação e intencionalidade de modo mais assertivo em relação às intervenções sociopedagógicas, é importante que o educador social compreenda a sua práxis no âmbito da Pedagogia Social, percebendo os domínios/dimensões em que suas ações podem se caracterizar.

Domínio Sociocultural: O domínio sociocultural tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressa por meio de sentidos, tais como as artes, a Cultura, a música, a dança e o Esporte em suas múltiplas manifestações e modalidades. Pelas características dessas manifestações, os lócus privilegiados para a ação sociocultural são todos os espaços públicos e privados onde se possam acontecer. A ação nesse domínio tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para indivíduos, grupos, comunidades e a sociedade em geral.

Domínio sociopedagógico: O domínio tem como áreas de conhecimento os processos sociais que requerem o exercício de direitos individuais, sociais e políticos como expressão dos Direitos Humanos da cidadania. A ação sociopedagógica nesse domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social. Por suas características, são lócus privilegiado para intervenção sociopedagógico os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de ato infracional, asilos para idosos, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, mas também, considera a rua a família e a empresa.

Domínio sociopolítico: O domínio sociopolítico tem como áreas de conhecimentos os processos sociais políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social. A intervenção sociopolítica tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito.

Domínio epistemológico: Domínio epistemológico tem como áreas de concentração os processos inventivos e criativos originários do exercício das faculdades mentais humanas, notadamente a pesquisa, a ciência e a tecnologia enquanto meios para alargar a compreensão humana sobre os processos que o próprio ser humano desencadeia. Trata-se, fundamentalmente, de produzir modelos explicativos para os fatos e ações sociais e humanas, caracterizando-se a ação epistemológica como a sistematização de métodos e técnicas de intervenção na realidade. Seu lócus de atuação, portanto, não está temporal nem espacialmente delimitado, até mesmo porque pode incidir sobre o passado, o presente e o futuro. (SILVA; NETO; GRACIANI, 2017, p. 15-16).

Esses eixos são importantes “guias” e podem ser utilizados durante o planejamento socioeducativo do educador social. Conteúdos como esse podem auxiliar educadores sociais e gestores a desenvolverem suas práticas, pois eles merecem visibilidade. Nesse sentido, há urgência em serem desenvolvidos estudos, discussões e criações que resultem em ações e capacitações aos educadores sociais, não somente do SCFV, mas dos variados espaços socioeducativos do SUAS. Trata-se de áreas do conhecimento que podem ser exploradas conforme o objetivo do trabalho a ser desenvolvido e demais elementos dos contextos de cada grupo. Portanto, essas informações podem servir de subsídios para ações de ordem sociopedagógica.

Sobre o planejamento das atividades, a entrevistada relata que segue o Plano de Ação anual; com isso, percebemos que trilhas de capacitação que oportunizem o contato dos educadores com a diretrizes do SUAS contribuirão para ampliar o repertório informacional dos educadores sobre a PNAS. Convém compartilhar, em tempo, a motivação e o desejo da orientadora educacional de se capacitar, pois ela está gostando da experiência no CRAS e acredita que o público é bem “forte”; então, deseja saber como lidar com esses grupos. Assim ela relata que está em busca de qualificação:

“Eu, no momento, até estava conversando com as meninas, queria fazer um curso sobre orientador social. Aí ela me disse assim [nome da entrevistada], ‘tem’. Eu disse ‘tem?’. Ela falou com uma menina, ‘tem, eu fiz um cursinho...’ Então, eu acho assim, que, antes que eles te contratem... É o meu modo de pensar... Eles deveriam dar um curso para ti, para tu teres uma noção da temática, como orientador social, e como educador social. É isso que eu estou indo buscar agora. Tá?” (Entrevistado 5).

Na fala acima, a educadora remete-se aos contratantes, pois gostaria de capacitar-se em algo que lhe é, de fato um trabalho prazeroso, que se conecta com sua satisfação profissional e pessoal.

4. A capacitação dos trabalhadores da área da Assistência Social deve ser promovida com a finalidade de produzir e difundir conhecimentos que devem ser direcionados ao desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas e gerenciais, ao efetivo exercício do controle social e ao empoderamento dos usuários para o aprimoramento da política pública. (BRASIL, 2009, p. 27).

Diante dos dados apresentados, a questão da capacitação aos educadores é algo importante nesse momento no CRAS II - Passagem, não somente em relação ao campo cognitivo, mas pelo fato de serem profissionais temporários, advindos de

múltiplas áreas. Nesse âmbito, tem havido um índice desfavorável de rotatividade, comumente por falta de conhecimento do universo socioassistencial e das particularidades da população atendida.

Em relação à proposta deste trabalho, concluímos que as respostas encontradas na busca da compreensão sobre a gestão sociopedagógica voltada para a formação dos educadores do SCFV, perspectivada com base na Pedagogia Social e à luz das Diretrizes Nacionais do SUAS, no CRAS II – Tubarão/SC, podem ser analisadas sob três aspectos: a gestão sociopedagógica, a Pedagogia Social e a formação dos educadores sociais.

Sobre a gestão sociopedagógica do serviço, é importante registrar que a principal característica dessa oferta a ser gerida une o propósito sociopedagógico com o propósito do trabalho social. Isso porque, ao longo desta pesquisa, ao identificarmos as práticas e o funcionamento do SCFV no CRAS em conformidade com as Diretrizes do SUAS, observamos que esse serviço se configura como uma atividade socioeducativa complementar ao trabalho social realizado com as famílias pelas técnicas de referência. Tal atividade se realiza em algumas ações, como aqui mencionado: *“Sim, nós acompanhamos as crianças nos grupos, e fazemos também o acompanhamento das famílias, visitas domiciliares, atendimentos, além do acompanhamento da situação escolar dessas crianças”*. (Entrevistado 4). *“Aqui no grupo com a orientadora social acompanhamos seu desenvolvimento nas atividades, no comportamento e sempre que preciso também acionamos as famílias.”* (Entrevistado 4).

Embora o SCFV seja uma atividade socioeducativa complementar ao trabalho social com as famílias, a identidade pedagógica dos trabalhos desenvolvidos carece de maior aceitação, reconhecimento e acolhimento no ambiente socioassistencial. Não nos referimos à aceitação por parte das pessoas, mas por parte da gestão, que não relacionamos aqui à figura dos gestores, mas aos sistemas estratégicos de gestão que possam valorizar a perspectiva pedagógica, incluindo, com maior ênfase, as intencionalidades socioeducativas/sociopedagógicas ao propósito da PNAS para o SCFV, por intermédio dos objetivos estratégicos e da regulamentação de competências fluxos de trabalho e planos de trabalho da assistência social no município. Trata-se de um reconhecimento das estruturas que sistematizam a atuação do trabalho social no município, também no âmbito pedagógico.

Neste sentido, a gestão sociopedagógica que se faz no CRAS torna-se um diferencial para mobilizar esse processo; porém, em primeiro lugar, a figura da coordenação precisa perceber-se como uma ferramenta a serviço da gestão sociopedagógica, que se compõe dos sentidos da tríade já explanada, a serviço de diferentes áreas que se complementam no SCFV. Esse processo não é simples, tampouco comum diante da predominância do perfil de profissionais do Serviço Social, que tende a potencializar suas ações no trabalho social devido à sua formação e área de atuação.

Embora existam documentos norteadores advindos do Governo Federal, como cadernos explicativos, caderno de atividades, guias de perguntas frequentes e outras diretrizes que orientam a prática pedagógica do SCFV no SUAS, é preciso que se crie um espaço de diálogo para troca de experiências e compartilhamento de saberes e que haja uma dedicação para o impulsionamento de um programa de capacitação que envolva os educadores com a proposta do SUAS. Tais diálogos oportunizarão reflexões contributivas para a ressignificação do papel da gestão do CRAS, no sentido de relacionar o propósito do trabalho atualmente realizado ao significado de uma gestão que pode se compor dos sentidos da tríade desenvolvida: a gestão social, no território de abrangência, possui um caráter sociopedagógico, não somente pelas atividades do SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, mas também se houver outras faixas etárias e finalidades, como idosos, oficinas do PAIF, entre outros.

Ao abordarmos sobre a presença da Pedagogia Social na área socioassistencial, com as análises e estudos das diretrizes nacionais do SUAS, constatamos que o ambiente do SUAS, devido às demandas de ordem social, familiar ou individual no âmbito de fortalecimento de vínculos sociais e comunitários para as famílias e comunidades, é propício para afirmarmos que a prática socioeducativa, realizada pelos educadores sociais, relaciona-se com o campo da Pedagogia Social, mencionada por Caliman (2009, 2010), Machado (2010, 2013, 2014), e Ryyänen (2009, 2014), conforme posto neste trabalho. Muito importante minutar que essa constatação não se justifica por se tratar de um espaço não escolar, mas por representar um ambiente socioassistencial. Assim destacam-se os motivos pelos quais a intervenção socioeducativa se faz necessária no enfrentamento da vulnerabilidade social.

Em relação à formação/capacitação dos educadores, observamos que a necessidade de qualificação desses profissionais se faz presente, a fim de subsidiar as suas ações na atuação em um espaço tão distinto da educação formal, geralmente

local de origem da maioria desses educadores. É importante que, ao se instrumentalizar os educadores, promova-se assim um ambiente mais seguro a esses profissionais, no sentido de se perceberem enquanto educadores sociais e de estarem conscientes das suas atribuições nesse cenário. Com isso, uma equipe qualificada tende a apresentar menor rotatividade, permitindo uma maior continuidade no trabalho de condução dos grupos, além de estar instrumentalizada para intermediar os processos socioeducativos para o fortalecimento das pessoas, a valorização da cidadania e a garantia dos direitos sociais, consolidando, com sua dedicação, os objetivos preconizados nas diretrizes do SUAS e, conseqüentemente, fortalecendo o trabalho do CRAS na proteção social da sua área de abrangência.

Por fim, as análises aqui desenvolvidas evidenciam a importância de uma gestão sociopedagógica, que deve ser feita à luz da Pedagogia Social, para a organização das atividades socioeducativas, mantendo a equipe de educadores capacitada, atualizada e conhecedora desse campo de estudos para fundamentar suas práticas e, assim, atender de forma eficaz às diretrizes nacionais do SCFV.

7 INTERVENÇÃO: TRILHA DE CAPACITAÇÃO AOS EDUCADORES SOCIAIS

A pesquisa desenvolvida no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS revelou que é possível qualificar o trabalho sociopedagógico dos grupos com iniciativas de capacitação aos educadores sociais. Conforme já mencionado, as capacitações estão previstas no Plano Municipal de Assistência Social (TUBARÃO, 2017) e, portanto, compõem o rol de ações estratégicas do quadriênio.

A fim de contribuir para essa proposta, diante dos estudos realizados sobre o propósito da PNAS, a estrutura do SUAS, os grupos do SCFV e os conceitos da Pedagogia e da Educação Social, elaboramos uma trilha de capacitação a ser percorrida pelos educadores sociais a partir do seu ingresso no SUAS, caso seja de interesse do município. A trilha foi desenvolvida para propiciar a valorização e o desenvolvimento dos educadores sociais por meio de capacitações voltadas para a realidade do seu trabalho diário no SCFV.

As temáticas abordam conhecimentos sobre: a PNAS o SUAS, as vulnerabilidades sociais, a Pedagogia Social e Educação Social, o fortalecimento de vínculos, partir de algumas publicações que inspiraram a construção do Plano de Ação de 2019 do SCFV do CRAS II - Passagem; o público participante; e as especificidades da vulnerabilidade social, tratando também de reflexões sobre as metodologias a serem aplicadas no atendimento socioeducativo aos grupos, com as respectivas temáticas, conforme segue:

Figura 1 - Proposta de trilha de capacitação



OBJETIVO

Contribuir para que o Educador Social desenvolva habilidades e competências para o desenvolvimento de estratégias que atendam as demandas necessárias para a atuação na área da Assistência Social ,no enfrentamento das vulnerabilidades

31/08/2020

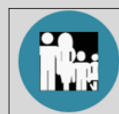


CONHECENDO O SUAS

Legislação – Orientações Técnicas

- . PNAS - Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004)
- . Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais
- . Orientações Técnicas : CRAS, PAIF
- . O SCFV - Caderno de Atividades SCFV 6 à 15 anos e Orientações Técnicas SCFV.

Carga horária: 8 horas



VULNERABILIDADES

- . Vulnerabilidade: Significados
- . Modos de vida e singularidades
- . Violências, preconceito e discriminação
- . Mediação de conflitos
- . Comunicação não violenta

Carga horária : 8 horas



PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

- . **Pedagogia Social – Conceitos e Fundamentos**
- . **O contexto da Educação Social**
- . **As competências do Educador Social**
- . **Práticas em Educação Social**

Carga horária: 8 horas



FORTALECENDO VÍNCULOS

- . **A concepção do fortalecimento de vínculos**
- . **Elementos Fortalecedores : Família, amigos, relações orgânicas e relações de cidadania**
- . **Resgate da autoestima**
- . **O sentido da vida coletiva**
- . **Possibilidades socioeducativas**

Carga horária : 8 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta apresentada poderá nortear a contratação de capacitações, a organização e o planejamento de ações de qualificação ofertadas por parcerias, por servidores com expertise nas temáticas em questão, ou utilizando-se de outros tipos de metodologias conforme preferência da gestão da Proteção Social Básica, de acordo com a realidade do CRAS estudado. O conteúdo da trilha compõe o principal recurso da intervenção, por abordar as temáticas de acordo com as necessidades do CRAS evidenciadas nesta pesquisa. Como sugestão, as temáticas inseridas nas trilhas podem ser alteradas, talvez realizando uma pesquisa envolvendo os demais CRAS do município, a fim de registrar os assuntos considerados importantes de acordo com educadores e gestores.

Conforme preferência, os conteúdos poderão ser trabalhados separadamente em resposta às necessidades dos centros de referência, e caso seja de interesse dos gestores, a trilha pode compor uma proposta integrante das ações estratégicas para capacitação dos educadores sociais.

Observamos que os conhecimentos propostos atendem como subsídios à prática da Educação Social no CRAS no sentido de oportunizar aos educadores o conhecimento sobre a realidade da assistência social, das principais diretrizes do SUAS, da campo da Pedagogia Social, e da mesma forma, de conhecer o seu lugar no âmbito da Educação Social. Libâneo (2013, p. 460) afirma que “a concepção democrático participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica”.

Portanto, partindo do pressuposto de que, para se promover o acesso à participação, aos direitos sociais e à socioeducação voltadas ao protagonismo e ao fortalecimento de vínculos, os valores participativos devem ser vivos também entre as equipes que os promovem. Assim sendo, ressaltamos que a contribuição de Libâneo (2013), ao afirmar sobre desenvolvimento e qualificação, agrega valor aos motivos da intervenção proposta neste trabalho, e enfatizamos que a competência técnica entre as equipes do CRAS é um recurso fundamental para a conquista do impacto social esperado em seus territórios de abrangência.

Assim sendo, concluímos a apresentação da intervenção proposta nos objetivos desta dissertação, reafirmando nossa crença de que a capacitação e compartilhamento de saberes compõem uma estratégia de gestão crucial para a melhoria dos serviços prestados à população.

Aperfeiçoando esta etapa, a fim de compartilhar com as autoridades pertinentes a necessidade do desenvolvimento profissional entre os educadores sociais, a banca avaliadora deste trabalho sugeriu, como segunda proposta de intervenção, a elaboração de uma carta versando sobre a importância do reconhecimento da formação em nível superior/graduação como requisito para o exercício profissional dos educadores sociais no Brasil (vide Apêndice C). Tendo em vista os dados apresentados nesta pesquisa, esse alvitre ajusta-se às discussões pautadas nesta dissertação sobre a atuação de profissionais educadores, que compõem um contexto profissional que deve responder às diretrizes do SUAS, às necessidades de atendimento ao perfil dos usuários, aos direitos da população atendida e a diversos

outros fatores que compõem uma entrega qualificada por parte desse profissional para a população atendida.

O envio da referida carta contribuiu para os objetivos aqui propostos. Assim sendo, para a melhor conciliação desta questão à composição deste trabalho, voltaremos a refletir sobre a formação dos educadores na seção seguinte, tecendo o diálogo com as considerações pertinentes à realização desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou compreender como acontece a Gestão Sociopedagógica para a formação dos educadores sociais do CRAS II - Passagem, do município de Tubarão/RS, partindo da compreensão do SCFV dessa unidade. Durante o processo de pesquisa, para o conhecimento do ambiente socioassistencial e do funcionamento do SCFV, foram realizadas entrevistas com os profissionais do serviço e consultadas a PNAS e a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB SUAS), cujos conteúdos estruturam e regulamentam os serviços da rede socioassistencial no Brasil. Com esse objetivo, também nos utilizamos de normativas, cadernos de orientações, cartilhas e guias provenientes do Governo Federal para parametrização do SCFV no CRAS, além do Plano de Trabalho de 2019 do CRAS II - Passagem.

Para propormos esta investigação, com vistas a caracterizar o processo de gestão do SCFV como um fazer voltado para uma realidade sociopedagógica do trabalho social, buscamos estudos da Pedagogia Social, bem como alguns conceitos de gestão e de gestão social. Então, reunimos o propósito dessas áreas e, assim, constituímos o sentido de uma tríade que pudesse representar a gestão no SCFV como sendo uma gestão sociopedagógica.

É importante enfatizar que apostar no sentido de uma gestão sociopedagógica, neste trabalho e na realidade visitada, não implica atribuir esse papel exclusivamente à figura de um pedagogo, assistente social ou psicólogo, pois o caráter dessa gestão não se encontra na ocupação e na formação do gestor, mas está no sentido da tríade proposta. O diferencial dessa gestão implica o seu caráter multidisciplinar e interdisciplinar, justamente pela necessidade de se contar com uma visão analítica sobre o eixo social voltado para o território, para o eixo da gestão propriamente dita nas atividades internas do CRAS e equipes; e, da mesma forma, para o eixo da Pedagogia Social, voltado para as práticas socioeducativas.

Nesse sentido, é possível afirmar que, para a gestão das propostas socioeducativas e o acompanhamento pedagógico das equipes de educadores sociais, a presença de um pedagogo alinhado com os fundamentos da Pedagogia Social poderá contribuir significativamente para que a finalidade socioeducativa do SCFV cumpra seus objetivos, ao realizar um trabalho integrado com os demais técnicos de referência do CRAS, e alinhado com as dimensões da PNAS. Essa gestão não necessariamente deve ser atribuída à figura de um único profissional, mas pode

ser construída e compartilhada entre diversos profissionais da unidade, à medida em que esses possam gerir os seus processos, atendimentos e áreas de intervenção, ao realizarem ações conjuntas a serem conduzidas pela coordenação. Desta forma, tratamos de uma gestão sociopedagógica, que possui em si, além do sentido da tríade, sua práxis no formato de uma gestão interdisciplinar compartilhada.

É possível que os sentidos aqui construídos para a gestão sociopedagógica sirvam de ponto de partida para um avanço na consolidação dessa gestão a partir da construção de fundamentos, princípios, fluxos de trabalho, ferramentas e intervenções atribuídas a esse gerir no CRAS e nos demais ambientes sociopedagógicos da Proteção Social Básica e Especial do SUAS. Nesse cenário, a disposição por parte da liderança em perceber-se como uma gestão que atua no âmbito sociopedagógico é de suma importância para a construção de propostas de capacitação e desenvolvimento nessa perspectiva.

Futuramente, na possibilidade de desenvolvimento de novas pesquisas, é possível que surjam interesses em vincular a gestão sociopedagógica exclusivamente ao objeto da Pedagogia Social ou ao papel do pedagogo social. Mas, nesse âmbito, existe um longo caminho a ser trilhado, que implica: um maior reconhecimento dessa ciência da educação e a sua definição teórico-metodológica na realidade brasileira; uma proposta curricular que permita essa formação em nível de graduação; o reconhecimento dessa profissão no Brasil; e, sobretudo, a construção de referenciais, princípios e diretrizes que formalizem o espaço do pedagogo social na assistência social, da mesma forma que o pedagogo escolar formalmente vincula-se ao sistema de ensino.

Do conhecimento sobre a Pedagogia Social no campo estudado, identificamos o pouco – e por algumas vezes nenhum – entendimento da temática por parte dos profissionais, o que evidenciou que, no CRAS estudado, essa questão precisa ser disseminada. Isso nos leva a citar o terceiro e último aspecto: a formação dos educadores.

Neste trabalho, não exploramos a questão da formação técnica e superior dos educadores sociais, embora se trate uma pauta urgente, diante do atual contexto sobre o reconhecimento da profissão no Brasil. Sobretudo, devido à problematização desta pesquisa, optamos pelo estudo das possibilidades de capacitação das equipes do CRAS em Tubarão, com ênfase nos conhecimentos acerca do SUAS, das vulnerabilidades e da Pedagogia Social no ambiente socioassistencial.

Com os estudos desenvolvidos, constatamos que, de fato, os profissionais que ingressam no SUAS à frente das atividades socioeducativas apresentam dificuldades

em entender o lugar da assistência social na comunidade, as necessidades das pessoas em situação de vulnerabilidade em seus contextos e as demais particularidades da área. Sobretudo, causou-nos maior impacto o fato de esse profissional não saber o seu próprio lugar nesse cenário, ora percebendo-se como cuidador, ora como um canal de amor maternal, ou como aquele que está ali para colocar limites às pessoas desajustadas. Partindo desses parâmetros, consideramos que o conhecimento e o reconhecimento do profissional em questão como um educador social no SUAS é, antes mesmo da oferta de capacitações, primordial para a qualificação dos trabalhos desenvolvidos, para a valorização dos profissionais e para a eficácia nos serviços prestados à população.

Quanto ao funcionamento da gestão sociopedagógica para a formação dos educadores sociais, observamos, primeiramente, que essa modalidade de gestão precisa ser reconhecida, internalizada e significada no CRAS para que, então, esse “gerir” aconteça com vistas à formação e ao desenvolvimento dos educadores. Tubarão ainda não possui um programa de capacitação aos educadores sociais, mas, como posto no trabalho, ações de capacitação estão previstas para o quadriênio vigente até 2021.

Como sugestão, indicamos: que as iniciativas de formação sejam viabilizadas por intermédio de grupos de trabalho entre os servidores; que se desenvolvam pesquisas na rede socioassistencial do município, a fim de se detectarem as necessidades de capacitação; que se construa um banco de servidores multiplicadores voluntários, com vistas a disseminar conhecimento e contribuir para a qualificação da assistência social municipal; e que sejam concretizadas diferentes ações para engajamento dos servidores para o compartilhamento de saberes, valorizando-se assim a expertise interna do serviço público municipal. Nesse âmbito, a elaboração coletiva de um plano de ação que acolha às necessidades locais para capacitação e desenvolvimento poderá impulsionar as discussões sobre as oportunidades de melhorias a serem atendidas a partir da pulverização do conhecimento, impulsionando a adesão de parcerias tanto da rede pública quanto da iniciativa privada para o enfrentamento desses desafios.

Considerando as constatações desta pesquisa em relação às características que envolvem o fazer dos educadores sociais, referentes à sua formação, a algumas condições de trabalho e a seu perfil de atuação, ponderamos também sobre fatores que compõem o ambiente desses profissionais e sobre as competências imprescindíveis para sua atuação exitosa. Sobre esse universo, entendemos que,

além das capacitações a serem propostas para o seu desenvolvimento, é muito importante a atenção dos diferentes profissionais da área socioassistencial e das autoridades responsáveis, além da atenção para a regulamentação dessa profissão, ainda em trâmites para aprovação no Brasil (PL 2.941/2019). Essa conquista não representará somente um avanço importante para a consolidação da PNAS mediante um impacto social condizente com as necessidades alusivas ao desenvolvimento social e ao bem-estar da população, mas propiciará também dignidade a esses educadores, com as tantas melhorias das condições de trabalho que o conhecimento e o desenvolvimento das competências profissionais podem lhes proporcionar.

As descobertas durante o trabalho permitiram-nos observar que são muitas as orientações parametrizadas pelo Governo Federal para a execução do SCFV, incluindo sistematização, princípios, diretrizes do trabalho com os grupos e demais elementos necessários para a configuração do serviço de acordo com os objetivos do SUAS. Mas, para que se cause o impacto social esperado com a execução dos trabalhos, a gestão sociopedagógica, por sua vez, deve servir como uma ferramenta, assumindo um papel de facilitadora para o desenvolvimento da equipe.

Ao CRAS aqui estudado não cabe atribuir a perfeição, uma vez que a unidade faz parte de um sistema que possui suas fragilidades em nível nacional, envolvendo atores que fazem da consolidação do SUAS uma trilha de desafios, construções e ressignificações a ser percorrida. Como destaque, registramos a motivação que existe na gestão municipal da Assistência Social e nas equipes do CRAS em seguir em frente, reinventando-se diante dos desafios, no propósito de atender à população da melhor forma, dentro das possibilidades.

Com essa experiência, destacamos a oportunidade de estudar o trabalho social do SUAS sob uma perspectiva socioeducativa para além dos vínculos familiares, compreendendo melhor, no atual contexto nacional, a importância do exercício da cidadania e do direito à democracia como esperança de uma sociedade mais justa – portanto, inclusiva e menos vulnerável. Desta forma, encerramos esta dissertação no desejo de um futuro de maior proximidade entre a Assistência Social e a Pedagogia Social no Brasil, com um desenho mais efetivo de possibilidades de ações conjuntas que possam evoluir e se fortalecer de forma semelhante à realidade alemã, onde as áreas se complementam mutuamente, em um trabalho integrado e voltado para as necessidades sociais.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, Margareth Martins. **Pedagogia Social**: Diálogos com Crianças Trabalhadoras. 1. ed. São Paulo: Expressão & Arte 2015. v. 8.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Plano Nacional de Assistência Social (PNAS/2004). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília, DF: MDS, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. **Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/fcd77625ea9a.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. **Gestão do trabalho no âmbito do SUAS**: uma contribuição necessária para ressignificar as ofertas e consolidar o direito socioassistencial. Brasília, DF: MDS, 2011. Disponível

em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/079.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica**: NOB – SUAS. Brasília, DF: MDS, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate te à fome. **Caderno de orientações**: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Brasília: MDS, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_paif_2511.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. **Caderno de Orientações**. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Articulação Necessária na Proteção Social Básica. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social, 2016.

BRASIL. **Perguntas Frequentes**: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf.

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **A Pedagogia Social em Pestalozzi**: teoria e prática pedagógicas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3198/1/BRUM%20C%20Mara%20Lucia%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 23, p. 341-360, jul./dez. 2010. Disponível em: socialeducation.files.wordpress.com/2010/11/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

CAMATTI, Roselaine Klaus. **O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos articulado ao PAIF**: um estudo cartográfico em municípios do Oeste de Santa Catarina. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2650444. Acesso em: 09 set. 2018.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. *In*: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e arte Editora, 2009. p. 52-60.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: UCB/UNESCO, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Gestão Social: uma questão ainda em debate no século XXI. In: JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates *et al.* (orgs.). **Gestão social: mobilizações e conexões**. São Paulo: LCTE, 2012. p. 42-57.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **A educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GEA, Samanta Antônio. **Desenvolvimento humano e social e políticas públicas: um estudo sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Franca-SP**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário de Franca, Franca, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107259/320029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 set. 2018.

GONCALVES, Lucélia Cardoso. **O impacto social dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para pessoas idosas: um estudo sob a ótica dos trabalhadores do SUAS**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2734844> Acesso em 12 set. 2018.

GRACIANI, Juliana Santos. **A Prática Educativa à Luz da Pedagogia Social e da Psicologia Social Comunitária: Estudo do Programa Integração AABB Comunidade**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17098>. Acesso: 21 set. 2018.

HAMALAINEN, Juha. The concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. **Journal of social work**. Finlândia, 2003.

JOVCHELOVITCH, Marlova. **Municipalização e saúde: possibilidades e limites**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1993.

KLAUS, Viviane. **Gestão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

MACEDO, Francisca Carminha de Lima. **A Fundação Casa Grande – Memorial do homem Kariri**: uma referência para o reordenamento das Políticas Públicas de atendimento à criança e ao adolescente. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4999173. Acesso em: 09 set. 2018.

MACHADO, Érico Ribas. A concepção de Pedagogia Social na formação dos Educadores sociais na Espanha. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 657-681, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/axiseducativa/article/view/10128/5828>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACHADO, Érico Ribas; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. O educador social no Brasil: perspectivas históricas e discussões atuais. **Educere**, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7864_4336.pdf. Acesso em 12 dez. 2019.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e na Espanha. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-142130/pt-br.php>. Acesso em: 01 ago. 2018.

MACHADO, Érico Ribas. **Fundamentos da Pedagogia Social**. Paraná: Unicentro, [201-]. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/951/5/Fundamentos%20da%20pedagogia%20social.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114753>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MARCONI, Marian de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: http://www.labev.uerj.br/textos/tecnicas-pesquisa_pesquisa-bibliografica.pdf. Acesso em: 07 dez. 2018.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.

MICHAELIS. **Dicionário Prático inglês-português, português-inglês**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 31 ago. 2018.

MOSER, Liliane; FRITZEN, Juliana; PESSO, Thiago. **A centralidade da família na Política de Assistência Social Brasileira: Reflexões sobre a matricialidade sociofamiliar e a vigilância socioassistencial, Florianópolis, 2015**. Disponível em: https://nisfaps.paginas.ufsc.br/files/2014/09/Moser_Fritzen_Pezzo_Coloquio_Familias_2015.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**. Porto Alegre: Paulinas, 2012.

PIMENTEL, Mariana Pereira Chaves; PIMENTEL, Thiago Duarte. Gestão Social: Perspectivas, Princípios e (De)Limitações. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 6., 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPAD, 2010. p. 1-17.

ROCHA, Juliana dos Santos; ROSA, Roberta Soares da; DIAS, Santiago Pavani. Educação Social: um campo em construção: *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/e-dicoes/2018/arquivos/118.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RYYNÄNEM, Sanna. A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. *In*: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 61-81.

RYYNÄNEN, Sanna. A Práxis da Pedagogia Social no Contexto Brasileiro. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://centrodeformacaoaxe.blogspot.com/2009/03/praxis-da-pedagogia-social-no-contexto.html>. Acesso em: 05 maio 2008.

SAMPAIO, Simone Sobral; RODRIGUES, Filipe Wingeter. Ética e sigilo profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 84-93, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2018.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, p. 33-44, 2014.

SILVA, Monique da; OLIVEIRA, Valeska Maria da Silva de. Ensaio em defesa da leveza, da sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p. 775-798, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EG6pQfXbp1kJ:www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/27287/19866+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. *In*: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da política social não contributiva no Brasil**. Brasília, DF: MDS/UNESCO, 2009. p. 13-56. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.

SPOSATI, Aldaíza. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n.1, p. 05-18, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/18423/14620>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. Educação de jovens e adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.

THOLE, Werner; FLICKINGER, Hans-Georg. O Serviço Social como projeto sociopedagógico de formação: racionalização padronizada ou manejo reflexivo do caso e do campo de trabalho. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 313-331, jul./dez. 2008.

TUBARÃO. Prefeitura Municipal. **A Fundação**. Tubarão: Prefeitura Municipal, 31 jan. 2014. Disponível em: <https://www.tubarao.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/24770>. Acesso em: 08 dez. 2018.

TUBARÃO. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal da Assistência Social 2018-2021**. Tubarão: Prefeitura Municipal, 2017. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/681/arquivos/1652151_PPA_ASSISTENCIA_SOCIAL_2018__2021.pdf. Acesso em: 08 dez. 2018.

TUBARÃO. Prefeitura Municipal. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos** - Plano de Ação 2019. Tubarão: Prefeitura Municipal, 2019.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Comitê de Ética em Pesquisa**. São Leopoldo: Unisinos, 2020. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institucional/comites/comite-de-etica-em-pesquisa>. Acesso em: 29 maio 2020.

YASBEK, Maria Carmelita. **Classe Subalterna e Assistência Social**. São Paulo, Cortez, 1993.

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

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada: “GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA DO SCFV: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL EM TUBARÃO/SC”, sob a responsabilidade da pesquisadora Anelize D’Avila Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e orientado pela Professora Dra. Daianny Madalena Costa. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as interfaces entre a Gestão Sociopedagógica, a Pedagogia Social e a formação dos educadores que atuam no processo socioeducativo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do “CRAS II Passagem de Tubarão-SC”.

A metodologia adotada para este estudo envolve análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada e diário de campo, contando com a participação dos profissionais vinculados ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, entre eles: gestores, técnicos e educadores.

Os riscos aos participantes desta pesquisa envolvem:

- preservação da identidade, tanto dos profissionais quanto dos usuários envolvidos com o CRAS II e com o SCFV; serão adotadas medidas preventivas que bloqueiem qualquer possibilidade de vazamento de sua identidade neste trabalho.
- o contato da pesquisadora com possíveis situações de conflito de interesse, situações vexatórias ou depreciadoras a surgirem no campo de pesquisa, ou dirigidas aos usuários do CRAS II. Caso isso aconteça, tais elementos não serão considerados, fomentados, registrados e disseminados neste trabalho.
- Existe a possibilidade de que os questionamentos a serem respondidos nas entrevistas causem algum constrangimento ou desconforto ao entrevistado, a partir de suas experiências individuais. Nesse caso, o participante reserve-se ao direito de não responder a tais perguntas, conforme seus sentimentos e desejos surgidos no ato da entrevista.

Ao concordar em contribuir com esta pesquisa, este termo será assinado por você, formalizando sua participação. Essa assinatura se registrará em duas vias, ficando uma com você e outra com o pesquisador.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (51) 981204053, ou pelo e-mail anelize.davila@gmail.com.

Quanto à identificação da autoria da minha participação oral, opto:

- pela não identificação de meu nome.
 pela identificação de meu nome.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em fazer parte da pesquisa, colaborando com suas experiências e conhecimentos, por favor, participe da entrevista a ser agendada com a pesquisadora.

Tubarão, ____ de ____ de 2019.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Orientadora

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, responsável pela Proteção Social Básica na Fundação de Desenvolvimento Social do Município de Tubarão-SC, declaro estar ciente de que Anelize D'Avila Ferreira, pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da UNISINOS, desenvolverá seu projeto de pesquisa, que está sob a orientação da professora Dra. Daianny Madalena Costa, com o tema: **GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA DO SCFV: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL EM TUBARÃO-SC**, com os seguintes objetivos:

- a) compreender a Gestão Sociopedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, da Proteção Social Básica do SUAS, à luz das Diretrizes Nacionais, no CRAS II-Passagem/Tubarão-SC;
- b) identificar as interfaces do SCFV CRAS II – Tubarão-SC com o campo da Pedagogia Social, refletindo sobre os processos de Gestão Sociopedagógica, práticas socioeducativas, objetivos e procedimentos metodológicos;
- c) contribuir para a promoção social e a garantia de direitos dos usuários de SCFV, colaborando com as ações sociopedagógicas junto ao CRAS II Passagem – através de atividades de formação pedagógica para a equipe do Serviço.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde; e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes. Sendo assim, a pesquisadora compromete-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins de pesquisa.

Estando esta instituição de acordo com o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Tubarão, 6 de dezembro de 2018.

Ass. do(a) responsável:

APÊNDICE C - CARTA AOS PARLAMENTARES

Porto Alegre, 13 de agosto de 2020.

A/C

Sr Senador da República Paulo Paim- PT-RS

Sr Deputado Federal Pedro Uczai – PT- SC

Caríssimos,

dirijo-me aos senhores, tendo em vista a tramitação do PL 328/2015, atualmente PL 2.941/2019, em trâmite na Câmara dos(as) Deputados(as), alusivo a regulamentação da profissão do educador social no Brasil.

Venho por meio desta carta, de forma singela e pontual, cumprir meu compromisso enquanto pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos - Porto Alegre, compartilhando com os senhores, sobre recente pesquisa¹² realizada por mim, Anelize D'avila Ferreira, envolvendo o trabalho das(os) educadoras (es) sociais na Política de Assistência Social (PNAS).

A investigação foi desenvolvida na linha de atuação de Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais, delimitando-se a um componente da PNAS, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS): o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do CRAS. Realizou-se um estudo de caso envolvendo os educadores sociais e demais profissionais que atuam com os grupos

¹² Dissertação defendida em banca avaliadora no dia 29/07/2020, sob a orientação da Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa, tendo a banca examinadora composta pelos professores: Prof. Dr. Érico Ribas Machado- UEPG, e Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

educativos sociais de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, recorrendo a uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, aplicada com entrevistas semiestruturadas e análise documental, objetivando analisar as interfaces entre a Gestão Sociopedagógica, a Pedagogia Social e a formação/capacitação dos educadores sociais do CRAS.

Muito embora, a Educação Social envolva, numa perspectiva de totalidade, os processos educativos pertinentes a pessoas de diferentes níveis sociais, sexo, cultura, e necessidades de desenvolvimento pessoal, comportamental e socioemocional, encontram-se no SUAS os processos educativos sociais direcionados ao atendimento às pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social, campo de atuação dos educadores por mim pesquisados.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (2004), a vulnerabilidade constitui-se em situações, ou ainda em identidades, que concorrem para a exclusão social dos sujeitos. Essas situações originam-se no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionais engendrados em construções sócio-históricas e em dificuldades de acesso às políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 17).¹³

A complexidade deste público, resulta dos mais variados contextos, que justificam o acesso aos serviços socioassistenciais, como a necessidade de ressignificação de histórias, experiências, comportamentos, auto estima, e diversos outros aspectos que exigem das(os) educadoras(es) sociais a mediação com as emoções, as crenças e valores individuais dos(as) educando(as) com o campo dos

¹³ BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/fcd77625ea9a.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

direitos e deveres humanos, da justiça social , o foco para o resgate de vínculos sociais e comunitários, e o fortalecimento da identidade para o exercício da cidadania.

Na pesquisa desenvolvida, constatei que, ao se tratar das (os) educadoras (es) sociais que atuam na Assistência Social, é imprescindível que conheçam profundamente sobre vulnerabilidades e complexidades da pessoa humana , para que possam assim desenvolver um trabalho de educação social para o fortalecimento do sujeito, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e da mesma forma em outras intervenções do SUAS nas realidades brasileiras.

O Marco conceitual das competências do Educador Social, documento Europeu da Associação Internacional de Educadores sociais na Europa (AIEJI, 2005), aponta variadas competências necessárias aos Educadores sociais, entre elas, as competências teóricas metodológicas:

Atualmente a educação social está desenvolvendo e construindo seu próprio sistema independente de conceitos, mesmo que não esteja completamente delimitada em uma teoria única. O trabalho que está sendo realizado busca elementos normativos e descritivos de nossa prática profissional combinados com elementos da pedagogia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia etc. A prática de educadoras e educadores sociais implica, pois, habilidade de educação social e caráter profissional, assim como conhecimentos teóricos e práticos, métodos e instrumentos. O educador ou educadora social deve: Estar familiarizado com as teorias educativas básicas mais reconhecidas e aceitas. Ter capacidade para buscar e adquirir teorias e métodos educativos, psicológicos, sociológicos, antropológicos etc. relevantes e adequados e incluí-los em seu trabalho. Ter a capacidade de adquirir e utilizar métodos adequados e reconhecidos no trabalho. Como por exemplo, o trabalho em grupo... Ser capaz de estabelecer as razões para as ações e atividades baseando-se em teorias e métodos reconhecidos. Ter capacidade para contribuir na geração de conhecimentos baseando-se em descrições reconhecidas e reflexões sobre a experiência do trabalho de educação social. (AIEJI, 2005).

Embora estas premissas estejam para outra realidade, são perfeitamente aceitáveis no contexto brasileiro por mim estudado, o campo socioassistencial. O conhecimento de tais disciplinas exige um lugar de estudos e desenvolvimento para além do nível médio ou técnico, portanto, a qualificação em nível superior torna-se imprescindível para esta (e) profissional.

Das entrevistas realizadas na pesquisa, a maioria dos relatos demonstrou a preocupação dos profissionais do CRAS em relação à quantidade de educadoras(es) sociais que iniciam seu trabalho no SCFV manifestando pouco ou nenhum conhecimento sobre a PNAS, gerando assim alta rotatividade trabalhadoras(es), que assumem um compromisso sociopedagógico num contexto totalmente diferenciado da educação escolar, ao qual não se adaptam, tendo como principais motivos: a falta de conhecimento sobre a Assistência Social e as vulnerabilidades, e também sobre metodologias voltadas ao trabalho com crianças e adolescentes. Ademais, estas(es), profissionais, em sua maioria, trazem a expectativa e o entendimento de educação escolar como prática de educação, e possuem dificuldades na mediação de conflitos. Segundo os profissionais do CRAS, as dificuldades importantes pertinentes às(os) educadoras(es) encontram-se em dialogar com as(os) educandas(os) compreendendo as questões da vulnerabilidade que permeiam suas vidas, e na mesma medida no desenvolvimento de metodologias condizentes com as faixas etárias, e as demais questões sociais das(os) educandas(os).

Senhores parlamentares, como mencionei ao início deste relato, venho compartilhar convosco, de forma simples e pontual sobre esta realidade preocupante que permeia o campo estudado por mim, e que demanda de investimento político para a qualificação justa destas(es) profissionais, bem como dos serviços prestados por elas(es) às comunidades vulneráveis.

Porém sem pretenciosidade, declaro ciência sobre a existência de variadas pesquisas de muita relevância para a Educação Social e Pedagogia Social não citadas nesta carta. E não menos importante, humildemente ressalto sobre tantas histórias e caminhadas de luta existentes em nosso país, nos de movimentos sociais, núcleos de pesquisa, associações, fóruns, e instituições diversas que dedicam-se ao estudo da Pedagogia Social e Educação Social, e à luta pelos direitos destas (es) profissionais contra a precarização do trabalho e total desvalorização vivida por educadoras (es) sociais em todo o Brasil, a começar por não terem sua profissão reconhecida, tampouco a oportunidade de formação justa e específica em nível superior em sua área de atuação.

Mediante os dados da pesquisa realizada, fica constatada a necessidade emergente da regulamentação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais como uma profissão conceitualmente definida, tendo por exigência a formação mínima no ensino superior em nível de graduação, direcionado especificamente à Educação Social e a Pedagogia Social.

Assim entendo, que a partir de uma formação em nível de graduação, as (os) educadoras(es) sociais terão a oportunidade de instrumentalizarem-se para o trabalho educativo social, não somente direcionado aos públicos vulneráveis mas a qualquer pessoa, grupos, instituições, e segmentos sociais que necessitem da educação social para desenvolvimento e fortalecimento dos sujeitos e das relações sociais. Ademais, sobre a valorização profissional, a formação é um princípio para a profissionalização que insere, promove, e qualifica o profissional para direcionar sua carreira por sua livre escolha de forma digna, seja na área aqui citada, ou em qualquer outro campo, tornando possível a opção por especializações e diversas oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional.

Por fim, agradeço imensamente pelo acolhimento desta simplória contribuição, manifestando a esperança de um futuro, em curto prazo, promissor para a Educação Social no Brasil.

Na certeza de novas iniciativas valiosas dos senhores, firmo-me aqui cordialmente,

Anelize D'avila Ferreira
Pedagoga- Pesquisadora/Unisinos -Porto Alegre

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA DO SCFV:POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL EM TUBARÃO-SC

Pesquisador: ANELIZE D AVILA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13875219.0.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.477.630

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa “Gestão socio pedagógica do SCFV: possibilidades pedagógicas para a formação dos educadores no contexto da assistência social em Tubarão-SC” é desenvolvido pela aluna Anelize D’avila Ferreira, sob orientação da professora doutora Daianny Madalena Costa, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (Mestrado Profissional) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Trata-se de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo “analisar as interfaces entre a gestão socio pedagógica, a Pedagogia Social e a formação dos educadores que atuam no processo socioeducativo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, do ‘CRAS II Passagem’, em Tubarão-SC.” Para concretizar tal objetivo, a pesquisadora realizará os seguintes procedimentos metodológicos: (1) análise documental (estudo do SUAS e das diretrizes que o estruturam); (2) pesquisa bibliográfica (fundamentação sobre os aspectos socio pedagógicos e o campo da Pedagogia Social); (3) entrevista semiestruturada com educadores, facilitadores, técnicos e gestores do eixo da proteção social básica que atuam sob a gestão socio pedagógica realizada pela FMDS; (4) diário de campo, com registros da trilha percorrida para “efetivação do fortalecimento de vínculos sociais e comunitários dos moradores do Bairro Passagem.”

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo acima descrito está delimitado, e encontra-se em consonância com o foco proposto

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

Continuação do Parecer: 3.477.630

para a pesquisa. Além disso, há coerência entre o objetivo proposto e os procedimentos metodológicos escolhidos pela pesquisadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos documentos apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa a pesquisadora reflete sobre os aspectos éticos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e explicita o que será feito para contornar os riscos indicados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa analisa um tema relevante para o campo da Educação, especialmente para a área da Gestão Educacional. Da forma como foi desenvolvido e estruturado, o projeto atende aos requisitos exigidos de um projeto de pesquisa de mestrado, apresentando fundamentação teórica, delimitação dos objetivos e adequação aos procedimentos metodológicos propostos, e cronograma exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados e estão adequados aos requisitos da Resolução nº 510/2016.

ENTRETANTO, no TCLE é preciso fazer uma correção da palavra “consentimento”, redigida incorretamente com “c”.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1324686.pdf	04/07/2019 06:17:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ANELIZE_DAVILA.pdf	04/07/2019 06:06:46	ANELIZE D AVILA FERREIRA	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA_ANELIZE.pdf	05/05/2019 23:10:21	ANELIZE D AVILA FERREIRA	Aceito
Outros	ANELIZE.pdf	02/04/2019 08:21:58	ANELIZE D AVILA FERREIRA	Aceito

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 3.477.630

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ANELIZE.pdf	02/04/2019 08:19:21	ANELIZE D AVILA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Anelize_plataforma.pdf	02/04/2019 07:33:57	ANELIZE D AVILA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Anelize_Ferreira.pdf	31/07/2019 09:48:21	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 31 de Julho de 2019

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br