

AS EDUCAÇÃO NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: um olhar para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.



LEVI NAUTER DE MIRA

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

LEVI NAUTER DE MIRA

**AS EDUCAÇÃOES NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL:
um olhar para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.**

São Leopoldo

2020

LEVI NAUTER DE MIRA

AS EDUCAÇÃOES NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL:
um olhar para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Coorientador: Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano

São Leopoldo

2020

M671e Mira, Levi Nauter de.
As educações na política de assistência social : um olhar para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos / Levi Nauter de Mira. – 2020.
198 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
“Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck ;
coorientador: Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano”.

1. Educador social. 2. Educação social. 3. Pedagogia social. 4. Educação popular. 5. Emancipação. I. Título.

CDU 37

LEVI NAUTER DE MIRA

**AS EDUCAÇÃOES NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL:
Um olhar para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 18-03-2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Érico Ribas Machado – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Dinora Tereza Zucchetti – Universidade Feevale

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (Orientador) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano (Coorientador) – Universidade Federal de Pelotas

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Sem esse aporte ficaria inviável a necessária discussão com os pares daquilo que foi sendo construído epistemológica e empiricamente e culmina nesta Tese. O dinheiro público, fruto do pagamento de impostos de meus concidadãos brasileiros permitiu que eu ultrapassasse algumas fronteiras federativas e pudesse dialogar com outros colegas – a exemplo de Londrina/PR, Niterói/RJ e Rio Grande/RS.

À CAPES, meu muito obrigado!!!

Para as flores da minha vida:
Luciane Oliveira de Mira
e Maria Flor Oliveira de Mira.

AGRADECIMENTOS

O que fazemos é sempre fruto de uma caminhada e de alguns companheiros e algumas companheiras que encontramos pelo caminho. Essas pessoas acabam por nos ajudar, às vezes sem se darem conta, direta ou indiretamente – deixando nossa estrada mais facilitada.

Meu MUITO OBRIGADO:

Aos colegas da EMEM Santa Rita de Cássia, em Gravataí/RS. Na pessoa da diretora Kátia de Bem expresso minha admiração por todos que lá trabalham e com os quais aprendo, dou risadas e por vezes me indigno em razão dos desafios que o cotidiano educativo nos dá;

Ao meu paciente orientador, professor Dr. Danilo Streck! Suas orientações/sugestões sempre me surpreendiam; nelas os questionamentos vinham acompanhados de incentivos para uma autoria própria. Nas trocas de impressões eu ficava ainda mais interessado em autores latino-americanos, o que me fazia sonhar com voos mais altos. Suas orientações sempre me soaram como uma licença para voar;

Ao meu coorientador que chegou a fazer voltas para dizer que eu não estava indo bem. E me ajudou a encontrar novas veredas;

À banca de qualificação e defesa de tese, pelas contribuições que deram um rumo a ser seguido e pelo enriquecimento vindo das inevitáveis críticas;

Às meninas da Secretaria do PPGEdU, Loi, Raisal e Christina. Obrigado pela paciência em explicar mais de uma vez o procedimento de um ou outro assunto que precisava ser resolvido. O sorriso no rosto de vocês muitas vezes foi bálsamo para as agruras da pesquisa;

Aos colegas de mestrado e doutorado com os quais convivi de 2013 a 2019 e com quem troquei muitas informações, PDFs e memes. Rimos e ficamos nervosos juntos, e essa também é uma parte que fica na lembrança da trajetória acadêmica;

Aos queridos amigos e às queridas amigas do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (UFRGS/CEPOPES) que me acolhem e discutem temas relevantes que vão além da academia, além do Lattes e sonham com outro mundo possível. A eles também se somam nessa utopia o Grupo Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar (FEEVALE). Aos tantos pesquisadores e tantas

pesquisadoras que passam pelo grupo Mediações Pedagógicas e Cidadania (UNISINOS), minha primeira experiência de grupo de pesquisa;

Às queridas Mari Lemes e Karine Santos! Sem as leituras críticas de vocês meu texto não evoluiria. Livros e artigos sugeridos foram todos lidos, houve, no entanto, incapacidades minhas de traduzi-los para a escrita;

Por fim, duas pessoas que não podem ficar de fora: Luciane O. Mira, minha mulher (de quem não sou dono), que fazia a primeira crítica do texto e, ao mesmo tempo, buscou entender minhas ausências, mesmo quando estava a poucos metros dentro de casa; Maria Flor O. Mira, minha amada filha, minha melhor produção, agradeço também pela compreensão de que eu deveria escrever e ler e aos muitos abraços que recebi (eles foram reconfortantes). Amo vocês duas e não há como pagar, apenas ser sempre grato pela vida que temos.

A todos os amigos e todas as amigas, de perto e de longe, que contribuíram direta ou indiretamente para essa realização.

Um torneiro mecânico e uma faxineira (ambos *in memoriam*) serão pais de um doutor. O mérito é de vocês, sozinho eu não conseguiria! A meritocracia só funciona para quem é rico.

Caminante, son tus huellas
el caminho, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

ANTONIO MACHADO (MACHADO, 1988, p. 239)

RESUMO

A tese apresenta resultados de pesquisa realizada com educadores e educadoras sociais que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em quatro organizações: duas não governamentais e duas governamentais. Foi concebida a partir de metodologias participativas: observações participantes e entrevistas compreensivas – estas tratadas sob os pressupostos do discurso do sujeito coletivo. O objetivo foi perceber e analisar quais práticas educativas ou práticas pedagógicas foram desenvolvidas com a finalidade de verificar como elas contribuem para o enfrentamento da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes. Nesse intuito, foram realizadas observações participantes e entrevistas, além de uma análise das políticas de assistência social em nível nacional para, em seguida, no nível local, se concentrar na cidade de Novo Hamburgo/RS. Os sujeitos da pesquisa são educadores e educadoras sociais que atuam na Proteção Social Básica, mais especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Durante as observações participantes, houve a percepção de que os trabalhos poderiam ser observados sob mais de uma perspectiva teórica que parecia dialogar. As teorias que a embasam são denominadas críticas e a educação foi percebida como plural: (1) educação não escolar; (2) educação popular; (3) educação social crítica; e (4) educação permanente. As análises dos dados produzidos foram confrontadas com a teoria e com o conjunto normativo-jurídico que rege a política de assistência social. O enfrentamento das vulnerabilidades sociais não é uma opção, é um dever e a razão de ser do Serviço de Convivência. Por isso foram observadas e analisadas as práticas, as quais, percebeu-se, ora contribuírem ora não contribuírem com esse dever. Destaca-se o papel pedagógico da participação como fator fundamental para esse enfrentamento. São sugeridos temas a serem aprofundados em função da pesquisa, além de uma contribuição propositiva do campo educacional para o da política de assistência social.

Palavras-chave: Educador Social. Educação Social. Pedagogia Social. Educação Popular. Emancipação.

ABSTRACT

The results of the research are presented with social educators who work in the Service of Coexistence and Strengthening of Links in four groups: two non-governmental organizations and two governmental organizations. It was conceived based on participatory methodologies: participations and comprehensive interviews - these dealt with the approach of the discourse of the collective subject. The objective was to identify and analyze which educational practices or pedagogical practices were used, verifying how they contribute to coping with the social vulnerability of children and adolescents. In this case, participant observation and interviews were carried out, in addition to an analysis of social assistance policies at the national level and then at the local level, focusing on the city of Novo Hamburgo/RS. The research subjects are social educators who work in Basic Social Protection, more specifically in the Service of Coexistence and Strengthening of Links. During the presentations, there was a perception that the work can be observed from more than one theoretical perspective that seems to be displayed in their practice. As theories that support the study we used critical educational theory, and education was perceived as plural: (1) non-school education; (2) popular education; (3) critical social education; and (4) continuing education. In the analysis, the data was confronted with theory and with a normative-legal set that governs social assistance policy. Facing social vulnerabilities is not an option, it is a duty and a *raison d'être* of the Coexistence Service. For this reason, the practices were observed and analyzed in the perspective of perceiving their contribution (or not) to fulfill this duty. We highlight the educational role of participation as a fundamental factor for this confrontation of social vulnerabilities. Themes are suggested for further research, as well as a purposeful contribution from the educational field to social assistance policy.

Key-words: Social Educator. Social Education. Social Pedagogy. Popular Education. Emancipation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 O LUGAR DA PESQUISA	17
1.2 PARA CHEGAR À PERGUNTA DA PESQUISA.....	18
1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	24
1.3.1 NOMEANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	29
1.3.2 O LUGAR DE TRABALHO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	35
2 A ASSISTÊNCIA SOCIAL: O CONTEXTO DA PESQUISA	43
2.1 A ASSISTÊNCIA SOCIAL MUNICIPAL.....	55
3 AS EDUCAÇÃO DE REFERÊNCIA	67
3.1 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	69
3.2 EDUCAÇÃO POPULAR.....	76
3.3 EDUCAÇÃO SOCIAL CRÍTICA.....	92
3.4 EDUCAÇÃO PERMANENTE	119
3.5 SÍNTESE DAS EDUCAÇÃO OU SINAIS DE EMANCIPAÇÃO.....	128
4 PRÁTICAS EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS	136
4.1 COTIDIANO DE PRÁTICAS: RELATOS E OBSERVAÇÕES	137
4.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCADORES E CIDADÃOS USUÁRIOS.....	146
4.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE AO COLETIVO EDUCADOR SOCIAL	150
4.3.1 Formações Internas.....	150
4.3.2 Formação Externa.....	153
4.4 O ESTADO COMO MOTIVADOR.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	193
ANEXO A – ORGANOGAMA DA SDS, NOVO HAMBURGO/RS	194
ANEXO B – TERRITÓRIOS DE ATENDIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL	195
ANEXO C – REGIÕES ABRANGIDAS PELO ATENDIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	196

1 INTRODUÇÃO

[...] não me considere desrespeitoso se me dirijo ao senhor chamando-o por seu nome próprio [...]. Entenda-o como um ato de homenagem e de prudência. De homenagem, pois sempre me impressionou o modo como os franceses, quando entrevistam um escritor, um artista, uma personalidade política, evitam usar apelativos redutivos, como professor, eminência, ou ministro.
UMBERTO ECO (ECO; MARTINI, 1999, p. 11)

Começo esta introdução pelas epígrafes. A primeira, acima, nesta página, é fragmento de um profícuo diálogo entre o semiólogo Umberto Eco e o cardeal Carlo Maria Martini (ECO; MARTINI, 1999). Ao iniciar seu diálogo, Eco propõe e justifica o uso nominal de seu interlocutor sem os pronomes de tratamento; superando um aparente problema de etiqueta, ganha relevância o conteúdo dialogado. No meu caso, sirvo-me da mesma premissa para explicar a opção pelo uso da primeira pessoa do singular ao longo do texto. É certo que uma tese não se constrói sem uma série de parcerias, algumas destacadas na página dos Agradecimentos, outras pragmaticamente elencadas nas Referências. Há um narrador, porém, que, diferentemente da literatura ficcional, não se contenta com um papel no enredo. Na tese, o narrador é parte intrínseca da própria redação. Mas ele não está só, nem quer isso. Acompanham-no uma grande quantidade de referenciais teóricos, outra quantidade de pessoas que fazem parte daquilo que é assunto na tese. Ainda existem aquelas pessoas sem as quais mal o autor viveria, começando pelos pais (no meu caso *in memoriam*), esposa, filha, amigos, amigas, colegas, tanta gente que faz de mim um eu coletivo – aliás, como na metodologia que uso. A primeira pessoa do singular que fala na tese deve ser reconhecida como se do plural fosse. São muitos “eus”.

A segunda epígrafe, de Antonio Machado (MACHADO, 1988), apresentada antes do Resumo, busca retratar a tese. Esta foi sendo delineada na medida do avanço pelo caminho. O caminho foi acontecendo até o momento em que me dediquei a escrita da tese e tem a ver com minha ida ao campo, com as leituras que tive de fazer, com os aprendizados de como funciona a política de assistência social. Isso porque, inicialmente, o projeto de pesquisa que me habilitou a seguir no doutoramento

tratava do *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2014b) cujo percurso, do *Marco...* e da minha pesquisa, foi interrompido em razão do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Diante disso, e em meio às aulas do doutorado, tive de repensar outras possibilidades. Continuei, todavia, com a ideia de abordar a educação em espectro mais amplo que o âmbito escolar. Comecei a exercitar mais atentamente a observação no espaço escolar, ambiente em que atuo profissionalmente há vinte anos. Tem a ver com a epígrafe o fato de eu configurar um tema de pesquisa na medida em que ia notando o ambiente em que estava, na mesma proporção em que ia conversando com colegas dos grupos de pesquisa, enquanto evoluíam as leituras preliminares/exploratórias e em um certo encantamento (não piegas) por aprender algo diferente.

Desde a minha inserção na pesquisa venho trabalhando com a educação popular, de inspiração freiriana. Freire entrou nas minhas leituras por acaso. Passei um período na Secretaria Municipal de Educação de Gravataí/RS. Ao lado ficava a Biblioteca Pública do município. Nos intervalos, como que me perdia entre livros. Saramago, Ítalo Calvino, Guimarães Rosa e, de repente, um senhor cujos títulos de suas obras me encasquetavam: por que tudo pedagogia? Lê-lo, inicialmente era um desafio, não estava habituado com sua escrita nem com alguns termos pedagógicos – o que ocorreria depois, na graduação. Aprecio a beleza de seu texto até hoje.

Os grupos de pesquisa – Mediações Pedagógicas e Cidadania (PPGEdu/UNISINOS), Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS) e Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar (FEEVALE) – foram de suma importância no sentido de aprimorar o olhar sobre a realidade em que estou inserido – a escola (e para além dela). Foi com olhar mais atento aos arredores da escola que comecei a perceber que alguns estudantes¹ chegavam e partiam em um automóvel diferenciado (conto mais a respeito no item 1.2 da tese). Eram crianças abrigadas, que por diversas razões, foram afastadas de suas famílias de origem.

¹ A opção pela palavra estudante em vez de aluno ou educando deve-se a duas razões: (1) a BNCC (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) padroniza essa palavra ao mesmo tempo em que facilita o trabalho da flexão de gênero no momento da escrita, uma vez que alteram-se apenas o artigo (o, para masculino; a, para feminino); (2) os estudantes (crianças e adolescentes) que no contraturno são atendidos por educadores e educadoras sociais era um dos critérios para a escolha dos locais de pesquisa.

A decisão de cursar a segunda graduação², Pedagogia, contribuiu para minha chegada no tema da pesquisa. Foi cursando a cadeira denominada 'Organização pedagógica em espaços não escolares' que decidi enveredar para um campo diferente daquele onde atuo. Mesmo breve, a experiência de me tornar pesquisador está demonstrando que pesquisar uma área diferente daquela na qual atuamos profissionalmente pode ser enriquecedora. O léxico se configurou no maior desafio. No espaço escolar a semântica gira em torno da educação ou da pedagogia; nossos pares, de modo geral, nas suas graduações, cruzaram por componentes curriculares muito semelhantes aos nossos (didática, metodologia de pesquisa, avaliação). Nalgum ponto, sobretudo na especificidade das chamadas disciplinas (português, matemática, geografia, química, sociologia) é que poderá haver uma ligeira diferença.

Dois exemplos podem ilustrar. Na graduação de língua portuguesa graduandos aprendem sobre *Sociolinguística*, uma disciplina estritamente ligada às letras e que se propõe refletir sobre a língua e seus usos pela sociedade. Os graduandos de matemática possuem um componente curricular denominado *Introdução aos números reais e complexos* e é bem provável que o que eu imagino como complexidade seja diferente do que se vê com os números. Os dois exemplos visam demonstrar que não me foi fácil apreender termos mais comuns aos trabalhadores do campo da assistência social, tais como *usuários* (pessoas que procuram os espaços na busca de algum direito), *equipamentos* (espaços de atendimento aos usuários) – entre outros. Semanticamente, há sensíveis diferenças entre conversar com professores de diferentes áreas cuja centralidade é a educação e a escola, e conversar com psicólogo, assistente social, advogado para os quais a escola não é centralidade, quiçá a educação. Estes últimos possuem, do meu ponto de vista, centralidades diferentes em suas ciências de conhecimento. Trabalhando com as políticas de assistência social é possível que tenham visões as mais diversas sobre os caminhos que levariam cidadãos, usuários, a terem suas demandas atendidas. Junte-se àqueles profissionais os educadores e as educadoras sociais. Nesse lugar decidi pesquisar.

Credito o enriquecimento recebido desse campo social à minha inexperiência. De um lado, tive de fazer muitas leituras para dar conta de um 'mundo' diferente, o da assistência social. Por outro lado, já em campo, fazendo observações ou entrevistando/conversando com as pessoas, elas traziam minúcias que talvez não

² Minha primeira graduação foi em Letras – língua portuguesa e literatura.

lhes ocorreria com alguns de seus pares. A riqueza dos depoimentos distribuídos ao longo da tese se deve à liberdade que tive de perguntar e à disposição dos sujeitos em externarem suas palavras – sem rodeios.

O presente texto foi construído sob princípios sugeridos por dois autores que me foram de grande valia: Mário Osório Marques e Howard S. Becker. Marques (2011) sugere que é escrevendo que se aprende a escrever (verificar-se-á que tenho de praticar mais). Enquanto lia, por exemplo, documentos da Assistência Social a escrita me auxiliava a memorizar o conteúdo no mesmo momento em que parecia sugerir algumas alternativas a serem seguidas na pesquisa. Becker (2007; 2015) contribuiu sobremaneira ao trazer ideias e dicas de como pesquisar e do quanto as reescritas podem ser úteis – mesmo sendo uma atividade relativamente solitária. Os autores corroboram a ideia da segunda epígrafe, de que o caminho se faz caminhando. E nele, como se verá na metodologia, tive o auxílio valioso de uma amiga crítica. Com experiência e domínio no tema, as sugestões e as críticas visaram ao aperfeiçoamento do texto. A percepção de falhas nesse aprimoramento pode ficar por conta da minha falta de traquejo em traduzir o tanto de riquezas encontradas ao longo desse valioso tempo de reflexões no percurso do doutoramento. É da autoria de minha amiga crítica a arte da capa. A nuvem de palavras busca retratar os temas com os quais trabalhei ao longo da tese.

Considero importante fazer algumas sinalizações aos possíveis leitores. Desde o mestrado venho tomando contato com os estudos pós-coloniais, também denominados descoloniais³ (e suas variações entre o português e o espanhol) através de alguns encontros-aulas com o professor Telmo Adams. Os estudos são de extrema importância para a valorização e consolidação da nossa identidade como pessoas e como cidadãos de países considerados periféricos pelos países centrais. Possivelmente essa seja uma das razões da minha defesa, no capítulo 2 e nas Considerações Finais desta tese, para que aprofundemos estudos nas margens, nas bordas, nas periferias. Era meu desejo abordar a temática nesta pesquisa, o que não foi possível. Na medida do avanço nas observações participantes e nas entrevistas outros temas foram se sobressaindo e a tal descolonialidade foi ficando na sombra.

³ Esclareço que o termo descolonial/descolonialidade, com o 'des' sem parênteses, no âmbito desta tese, não significa a compreensão de que a disputa colonialidade/descolonialidade está realizada. Nesse sentido, uno-me na compreensão de que "em toda ruptura há continuidades e em toda continuidade há também rupturas". (STRECK; ADAMS, 2014, p. 18).

Dizer na sombra, contudo, significa que o tema está aqui de maneira subjacente e, sobremaneira, valorizando autores latino-americanos – em que pese, apresso-me a esclarecer, a descolonialidade abranger mais territórios (vide CONNELL, 2012; LOSEKANN; BALLESTRIN, 2013; BERNARDINO-COSTA, 2016; SANTOS; MENESES, 2009).

Outra sinalização importante diz respeito a um autor que permeia a tese: Paulo Freire. Atualmente há uma horda em torno desse que é um dos principais nomes da pedagogia mundial. Por isso, incongruente, penso que Freire não precisa provar nada além do que já fez e registrou em sua obra que vem servindo tanto para reflexões sobre a prática quanto para um uso artificial, como se vê em muitos marcadores de página; todavia, ele perpassa esta tese. Sua contribuição ao pensamento crítico é tal que lhe faço particular ode, buscando seguir seu conselho, o de ser pós-modernamente progressista (FREIRE, 2014b).

Devo esclarecer, de imediato, um conceito com o qual pretendo trabalhar ao longo da tese: prática educativo-pedagógica. José Carlos Libâneo (2002) entende que a educação atravessa todas as instâncias da nossa vida: a casa, a rua, a instituição religiosa e as demais instituições. “Não há uma forma única nem um único modelo de educação”. (LIBÂNEO, 2002, p. 26). O pedagógico, para o mesmo autor, também está por toda a sociedade, mas o surpreende que “instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”. (LIBÂNEO, 2002, p. 26). Quando ao longo deste trabalho referir-me à prática educativo-pedagógica o intento será provocar à reflexão acerca de ações educativas que se sustentam a partir de alguma organização metodológica e com intencionalidade.

A pesquisa concentra-se nas ações desenvolvidas por educadores e educadoras sociais, no campo da política de assistência social, com o objetivo de responder à seguinte pergunta: Quais práticas educativo-pedagógicas são desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos⁴ a fim de contribuir no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social? Com a pergunta não buscava discutir se havia enfrentamento ou não às situações de vulnerabilidade, uma vez que o serviço existia apenas para o enfrentamento. A questão que interessava era saber quais práticas educativo-pedagógicas estariam

⁴ Com o intuito de evitar o excesso de siglas, de um lado, e a escrita de palavra extensas, por outro, haverá diversas ocasiões em que ‘*serviço de convivência e fortalecimento de vínculos*’ será abreviado para ‘*serviço de convivência*’.

sendo desenvolvidas visando ao enfrentamento. Dito de outra maneira, interessava-me saber O QUE era feito e COMO era feito. Ouvir educadores e educadoras e observá-los trabalhando foi o que me possibilitou produzir dados para a reflexão teórica sobre a prática. Por sua vez, a retomada de algumas leituras e o diálogo com a Banca de Qualificação e Defesa de Tese me fizeram perceber que, mesmo não admitindo, estava subjacente um ajuizamento relativo ao enfrentamento ou não das tais vulnerabilidades.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, em duas organizações governamentais e duas não governamentais que executam o serviço. Na busca por possíveis respostas, a tese foi estruturada conforme apresento nos próximos parágrafos.

Além desta **Introdução**, no **subcapítulo 1.1** descrevo brevemente a cidade na qual a pesquisa foi feita, além de o quê e quem pesquiso. No **subcapítulo 1.2** descrevo o caminho que me levou à pergunta da tese, partindo da ideia de que toda prática educativa possui uma teoria que a sustenta, mesmo que não saibamos qual. Em seguida, elenco os Objetivos que se subdividem em Geral e Específicos; estes são retomados no capítulo de análise. O **subcapítulo 1.3** concentra-se em caracterizar os sujeitos para depois descrever e justificar como eles serão nominados no decorrer do texto.

O **capítulo 2** adentra a Assistência Social buscando, primeiro, fazer um panorama nacional da política de assistência social para, segundo, olhar essa política em nível municipal. Ao mesmo tempo, busco levantar o conjunto normativo-jurídico que sustenta as ações cotidianas dos sujeitos da pesquisa. Nesse capítulo também esboço um entendimento do conceito de vulnerabilidade social.

As visitas feitas ao campo empírico desta pesquisa construíram em mim a ideia de que se poderia falar em educações, uma pluralidade que em diálogo, no dizer de Gadotti (2012, p. 11), são “cimentadas por uma causa comum”. Trato delas no **capítulo 3**, subdividindo-as em quatro: educação não escolar, educação popular, educação social crítica e educação permanente. Nelas, tento encontrar um ‘fio condutor’ que possa integrá-las. Fechando, uma nuvem similar à da capa também faz um apanhado de palavras-chaves do capítulo.

A análise dos dados, produzidos no campo empírico por meio das observações participantes e das entrevistas, estão no **capítulo 4** no qual busco de algum modo juntar discussões envolvendo os capítulos 3 e 2 a fim de responder aos objetivos

específicos e à pergunta da tese. O governo municipal como proponente de ações que enfrentam situações de vulnerabilidade encaminha a reflexão final do capítulo.

O **capítulo 5** encerra a tese, não a pesquisa e as discussões em torno dos temas levantados. Procuo retomar a pergunta de pesquisa para objetivamente buscar respondê-la. Reflito sobre alguns limites percebidos por mim, ao mesmo tempo em que procuro registrar possíveis avanços. Nesse exercício, trago sugestões de temas que podem ser futuramente explorados por outros pesquisadores, como o trabalho social com famílias (BRASIL, 2016), por exemplo.

1.1 O LUGAR DA PESQUISA

A pesquisa teve lugar no município de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Fundado em 1927, adquiriu relativa fama nacional pela indústria coureiro-calçadista que, a partir do Governo Collor, começou a entrar em crise. Enquanto no auge, o município chegou a ter “uma das maiores rendas *per capita* do país”. (SVOBODA, 2014, p. 22). As boas expectativas econômicas trouxeram pessoas de diversos lugares em busca de uma melhor condição de vida. No entanto, a concorrência com os produtos chineses agravou a crise forçando uma diversificação na planta produtiva da cidade. Muitas famílias ficaram desempregadas e o sonho de melhores condições de vida foram se esvaindo. Christian Svoboda (2014) traduz a situação sobre a qual a política de assistência social municipal tem parte de seu público.

Alocados em loteamentos irregulares e sem as mínimas condições de habitação, aqueles que tiveram meios voltaram para sua terra natal. Os que ficaram, apesar de terem ajudado no crescimento da economia com farta mão de obra, tiveram que lidar com as consequências econômicas e sociais que a crise trouxe. O crescimento da população, somado à ocupação irregular do território, aprofundaram os problemas sociais (...). (SVOBODA, 2014, p. 22).

O município ainda mantém o antigo lema de ser a ‘Capital Nacional do Calçado’.

A escolha do município como lugar de pesquisa deveu-se, primeiro, a um desejo de aproximar-me da cidade na qual meu orientador também estava pesquisando, São Leopoldo, que faz divisa com Novo Hamburgo; segundo, porque

conheci colegas no grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania⁵ que me incentivavam a olhar para esses municípios cuja tradição de trabalhos no campo social vem de longa data. Dois exemplos para ilustrar. A professora Karine dos Santos produziu uma tese na qual seu olhar se dirige às ONGs e suas contradições por vezes ocultas em projetos socioeducativos que visam à emancipação⁶ ou à autonomia, em São Leopoldo (SANTOS, 2015). A pedagoga Marilene Alves Lemes pesquisou a temática da participação – sob um olhar freiriano – na gestão do desenvolvimento social em Novo Hamburgo (LEMES, 2017). Para não ficar só nos colegas do grupo de pesquisa cito a professora Dinora Teresa Zucchetti (ZUCCHETTI; MOURA, 2010) cujos trabalhos têm como campo empírico organizações governamentais e não governamentais preponderantemente na mesma região, além de fazer parte do corpo docente da Universidade FEEVALE que se localiza no município escolhido para a pesquisa.

A pesquisa se concentra em educadores e educadoras sociais⁷ que atuam na Proteção Social Básica, mais especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Neste serviço, concentrei-me no atendimento a crianças e adolescentes⁸ – em que pese, como verificar-se-á, o serviço abranger todos os ciclos de vidas. Mais adiante seguem detalhes sobre os sujeitos da pesquisa e a forma como foram nomeados, bem como algumas minúcias sobre o Sistema Único de Assistência Social ao qual os serviços e os profissionais de algum modo se ligam.

1.2 PARA CHEGAR À PERGUNTA DA PESQUISA

⁵ <https://mepeeci.wordpress.com/>

⁶ O conceito de emancipação será trabalhado no capítulo 3, no item 3.5, quando a intenção será uma síntese das educações percebidas em diálogo nos lugares pesquisados.

⁷ É importante ter-se em mente que a função/ocupação possui uma multiplicidade de nomenclaturas, tais como monitor, educador ocupacional, oficinairo, auxiliar pedagógico, instrutor, entre outros (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019). Nesta tese, em consonância com a teoria utilizada (educação social) e em como os educadores e as educadoras se enxergaram na pesquisa, utilizarei o termo educador/educadora social.

⁸ É importante deixar claro que o Serviço de Convivência atende a todos os ciclos de vida (faixas-etárias), da criança ao idoso, mas por ser impossível pesquisar todos, optei por crianças e adolescentes. A opção tem a ver com minha história de duas décadas de escola, além de perceber que a maioria desse público, no contraturno, ou está na escola ou nesse serviço.

Conforme anunciei anteriormente, meu encontro com o tema da pesquisa se deu basicamente em dois momentos. Num deles, percebi que alguns e algumas estudantes chegavam e partiam da escola com uma condução especial, igualmente possuíam a mesma pessoa como responsável pela matrícula, pelos assuntos de seus rendimentos cognitivo-pedagógicos e para os momentos em que por diversas razões precisavam sair mais cedo da escola. Eram crianças e adolescentes que moravam em abrigos municipais. À escola pouco importava se tinham pai ou mãe ou nenhum dos dois, havia alguém que assinava como responsável, que as buscava mais cedo, quando necessário, ou participava de reuniões quando chamados. Foi essa percepção que me fez iniciar indagações do tipo “o que essas crianças fazem fora da escola?”, “quem ‘cuida’ delas?”, “quem as educa?”, “o que fazem seus educadores?”. Algumas dessas perguntas ainda me acompanham, na medida em que as respostas não são fáceis e, ao contrário, dependem de múltiplos fatores.

O outro momento que me impulsionou ao problema de pesquisa foi a decisão de fazer uma segunda licenciatura. Durante a graduação em Pedagogia uma das cadeiras a serem cursadas chamava-se ‘Organização pedagógica em espaços não escolares’. Ao cursá-la pude refletir sobre a importância de um olhar atento sobre os espaços de atuação e a busca por vê-los como possíveis espaços educativos, ou seja, como lugares de trocas, de compartilhamentos de saberes os quais se dão com alguma intencionalidade. As perguntas continuavam como que martelando minha mente.

Conversando com colegas de grupos de pesquisa iniciei as chamadas leituras preliminares ou exploratórias, momento em que se lê para uma visão mais panorâmica a respeito de um tema. Paulatinamente comecei a me aproximar da ocupação chamada educador social. De modo sintético, ocupação é a denominação dada a um afazer cujo reconhecimento formal, legal, ainda não tenha sido efetivado. A consequência geralmente é a precarização justamente pela falta de uma regulamentação específica que torna a ocupação uma profissão (DIAS, 2018). Portanto, de agora em diante, onde estiver grafada a palavra ocupação, no caso específico de educadores e educadoras sociais, significa dizer que é o nome provisório de uma discussão maior que está ocorrendo com vistas à regulamentação da profissão⁹. Mesmo não sendo tema de interesse nesta tese, mais adiante abordo

⁹ No dia 10-04-19 a Comissão de Assuntos Sociais do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei do Senado (PLS) 328/2015 que regulamenta a profissão de educador social. Essa aprovação significa que

brevemente o assunto remetendo a autores cuja produção intelectual aborda essa discussão efervescente. Aos poucos, das crianças passei aos educadores e às educadoras. Mas àqueles e àquelas que atuam fora da escola, em espaços não escolares. Sobre eles e elas encontrei um considerável número de trabalhos bibliográficos, de ensaios, de levantamentos de estados da arte. Nesses achados, porém, os educadores e as educadoras sociais têm suas vozes abafadas e não são raros os casos em que os catedráticos parecem falar mais alto. Foi mais comum notar alguém falando PELO educador e não COM. Esforcei-me nesta tese por ouvi-los, trazendo sempre excertos de diálogos que instigaram meu olhar sobre seus afazeres, para a estrutura sob a qual trabalham diariamente.

Esta tese se enquadra nas pesquisas qualitativas e está fundamentada na teoria crítica, buscando olhar um dos lugares que extrapolam a escola e nos quais se verificam práticas educativo-pedagógicas: a assistência social.

Escolhida a cidade da região metropolitana em que a pesquisa seria feita, concentrei-me em buscar entrevistar e observar o dia-a-dia de educadores e educadoras sociais que trabalham no Serviço de Convivência em duas instituições governamentais e duas instituições não governamentais. No capítulo da Assistência Social (Capítulo 2) esse serviço entrará no bojo de outros e assim ficará mais clara tanto a sua importância como o nível de complexidade exigido dos trabalhadores e das trabalhadoras. É considerado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013b) como um dos serviços que compõem a chamada Proteção Social Básica. Ou seja, *a priori*, não se considera que haja profunda complexidade para a realização das atividades educativas ou pedagógicas que, conforme observado *in loco*, acontecem em grande medida no contraturno escolar.

Observar o trabalho de educadores e educadoras sociais torna mais nítida a ideia de que toda ação se assenta sobre um pressuposto teórico, mesmo que dele não se tenha muita clareza. A prática educativo-pedagógica está imbuída de intencionalidade, “independentemente de esta ocorrer no interior do espaço escolar ou fora dele”. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010). Não é possível, nessa linha de raciocínio, que haja prática educativa sem intenção, sem objetivo e visando a nada alcançar. O

o Projeto vai à discussão na Câmara Federal. Ou seja, haverá ainda mais debates em torno dessa regularização, tendo-se em vista que nesta Casa ainda circula outro projeto de lei, o PL 5.346/2009. Para maior aprofundamento no tema específico, sugiro a leitura de Dias (2018); de Souza, Natali e Bauli (2017); Natali e Bauli (2016).

professor Érico Ribas Machado vai na mesma direção ao pesquisar sobre os inícios da pedagogia social no Brasil, afirmando que “cada pedagogo social ou educador social fará uso conscientemente ou não de alguma concepção da pedagogia social”. (RIBAS MACHADO¹⁰, 2010, p. 45). Nossos fazeres possuem uma concepção de mundo, independentemente de teoria. Nesta tese, porém, as observações participantes (ANGROSINO, 2009) que foram feitas e as entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) me fizeram perceber que há diversas concepções educacionais ou pedagógicas que estão em diálogo.

Se toda intencionalidade não se dá no vazio, parece-me pertinente que meu olhar também não seja possível na neutralidade. Em razão disso, a percepção desse ‘diálogo’ é feita por mim em torno de algumas concepções teóricas que serão detalhadas no capítulo 3. Resumidamente, a educação não escolar é a teoria pela qual opto por entendê-la como pertinente em um ambiente crivado de formalidades mesmo não pertencente ao âmbito escolar; a educação popular e a educação social crítica como concepções epistemológicas adequadas a pensar as práticas educativas dos educadores com seus estudantes; e a educação permanente como uma visão recente¹¹ que chega na intenção de formar *para* e *no* trabalho. Pode ser que aparentemente alguns desses diálogos passem a ideia de que se trata de mero contexto ou de forma, mas, do meu ponto de vista, é também uma questão epistemológica pois há pesquisadores pensando, teorizando em torno dessas educações.

O educador Paulo Freire (1984) indaga e responde sobre essa ideia de que nossa atuação pedagógica parte de um princípio, de uma visão de mundo, de uma teoria:

Será que é possível que, de um lado, o educador e, do outro, os educandos podem se encontrar numa sala, ou de baixo de uma árvore, não importa, sem que esteja em jogo algo a conhecer? Eu acho que não é possível. (...) **a educação**, não importando o grau em que ela se dá, **é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática**. Alguém pode dizer: “Mas, Paulo, não é só isso”. Certo, mas é sobretudo isso. (FREIRE, 1984, p. 95 – grifos meus).

¹⁰ A forma RIBAS MACHADO vem sendo utilizada pelo próprio autor nas designações de seus trabalhos, e assim será sempre que a ele me referir.

¹¹ O termo **recente** refere-se ao documento ‘*Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social*’ (BRASIL, 2013b), vigente desde a sua publicação e ainda em fase de implementação inicial nos municípios brasileiros. Obviamente que no campo educacional a *educação permanente* está consolidada há muito tempo.

Os documentos normativos do campo social, mais especificamente da política de assistência social, não deixam dúvidas quanto aos objetivos em relação aqueles e aquelas que buscam pelos serviços, projetos e eventuais benefícios do Sistema Único de Assistência Social. Eles e elas buscam, em última instância, ter conhecidos e garantidos seus direitos. Nesse sentido, tenho a impressão de que as educações, mencionadas há pouco, em diálogo, podem dar alguma contribuição. O desafio da tese foi olhar para o campo empírico, lugar da produção de dados, dialogar com os sujeitos da pesquisa e fazer um trabalho no qual os sujeitos apareçam com um cotejamento teórico.

Independentemente da teoria que utilizemos e do eventual diálogo que possamos propor haveremos de convir que “por trás de qualquer prática existe uma teoria ou concepção dela, sem a qual não seria ela uma prática humana, muito menos social”. (MARQUES, 2011, p. 104). Essa percepção de que nossas ações (prática) estão ancoradas em alguma concepção de mundo (teoria) me permite ter a tranquilidade, juntamente com a responsabilidade, de me saber não neutro. Saber que olho para o objeto de meu estudo ancorado em teorias críticas que também dizem sobre minha visão sócio-política – ainda que eu pouco externe. Um outro esforço que busco fazer nesta tese é o de não dogmatizar a teoria, isto é, ao analisar o objeto de estudo tentar fazê-lo sem encaixes – não reduzindo o objeto para que caiba na teoria, nem a teoria para que sirva ao objeto. No dizer de Silva (2019, p. 34), “o referencial teórico é uma lente. [...] O referencial teórico é um olhar tomado de empréstimo”. Dessa reflexão surge o ‘problema’ ou a pergunta da pesquisa, que se constituiu no mote para iniciar os diálogos com os sujeitos. Verificar-se-á, quando tratar da metodologia, que o modelo de entrevista adotado me permitia iniciar com o problema e era um pretexto para continuarmos dialogando.

Nas duas organizações governamentais e nas duas não governamentais a pergunta dirigida a educadores e educadoras sociais, que trabalhavam com crianças e adolescentes, foi: *Quais práticas educativo-pedagógicas são desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a fim de contribuir no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social?*

Inicialmente não foi meu objetivo saber se o serviço de convivência fazia o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social. A partir das leituras daquilo que chamo de conjunto normativo-jurídico que rege a política de assistência social não havia alternativa a não ser fazer o enfrentamento. O serviço de convivência só

teria sentido pelo enfrentamento que deveria fazer. Não obstante, ocorreram leituras e um profícuo diálogo com a Banca de Qualificação e de Defesa de Tese. Eles e elas insistiram que eu deveria tomar um tempo analisando o problema e o objetivo geral a fim de verificar se não estaria havendo alguma incoerência. Assim procedi. Nesse exercício, reencontrei *A educação na cidade*, de Paulo Freire (FREIRE, 2001b). Lendo a obra, cheguei num ponto em que a leitura me remeteu ao discutido enfrentamento. Freire estava refletindo a respeito da importância de mudar a escola e do quanto estava dialogando com todas as pessoas que compunham a escola, que a faziam. E explicou a razão de estar fazendo um grande debate: “não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre”. (FREIRE, 2001b, p. 25). Acabava de descobrir algo simples, mas que me parecia um tanto turvo e que uma leitura freiriana me impulsionava a voltar ao problema. Essa volta me fez compreender que se uma determinada prática educativo-pedagógica contribuía ou não no enfrentamento das vulnerabilidades sociais a própria ideia de enfrentamento estava em análise. Isso porque, como verificar-se-á no capítulo 2, não há lei que sancione uma prática pedagógica e que a faça, num certo dia, numa certa data simplesmente virar uma chave sem reflexão. Ou seja, não é possível que por decreto alguém diga ‘a partir de amanhã far-se-á o enfrentamento às vulnerabilidades’.

Portanto, meu objetivo geral foi analisar quais práticas educativo-pedagógicas foram desenvolvidas com a finalidade de verificar *o que e como* foi feito para, em seguida, a partir de pressupostos teóricos (capítulo 3), dizer se contribuem ou não no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social (capítulo 4).

Para dar conta da pergunta, foi necessário classificar como objetivos específicos a intenção de: (a) identificar (e refletir a partir da teoria crítica) práticas educativo-pedagógicas voltadas para crianças e adolescentes dessas quatro organizações; (b) ouvir educadores e educadoras relatarem sobre seus fazeres cotidianos; (c) verificar como são estabelecidas as relações educativas/pedagógicas com esse público; (d) compreender o tipo de formação/capacitação oferecida aos educadores e às educadoras sociais; (e) fornecer subsídios, a partir do campo da educação, para as práticas no campo das políticas de assistência social.

1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Sem os sujeitos a pesquisa se tornaria inviável. Seria uma divagação vazia em torno de textos normativos sobre uma política pública. Há um conjunto de pessoas exercendo funções específicas que, juntas, dão corpo aos trabalhos. O Sistema Único de Assistência Social elenca os profissionais de nível superior que podem atuar em suas políticas: assistentes sociais, psicólogos, advogados, administradores, antropólogos, contadores, economistas, pedagogos, sociólogos e terapeutas ocupacionais (BRASIL, 2011, p. 3). Com ensino médio como exigência ao exercício ocupacional, mais na ‘ponta’, na chamada linha de frente ou “nas atividades de apoio finalístico” (BRASIL, 2013b, p. 43), encarando um problema social que o país vive desde sempre e que talvez dele não se livre tão cedo nem sem disputas, estão educadores e educadoras sociais (BRASIL, 2014a).

A centralidade desta pesquisa sempre esteve no educador e na educadora social. Foi em razão deles e delas que, em diversas manhãs e tardes, com tempo chuvoso ou de sol ardente, saía de casa para visitar organizações governamentais e não governamentais a fim de vê-los trabalhando; observá-los participativamente, ouvi-los compreensivamente. No transcorrer da pesquisa, porém, passei a perceber um certo saturamento nas falas e numa rotina de trabalho – quebrada por alguma intercorrência rara de alguma criança ou adolescente eventualmente indisciplinado. As observações participantes (ANGROSINO, 2009) fizeram-me perceber que em alguns lugares observados educadores e educadoras sociais mais cumpriam tarefas do que propunham atividades mais desafiadoras. A meu ver, educadores e educadoras, com eventuais exceções, não se viam hierarquicamente iguais aos demais profissionais da assistência social. Em alguns momentos transparecia uma hierarquia não ouvida nas entrevistas, mas que sutilmente se salientava nas observações que fiz, sobretudo quando algumas crianças eram encaminhadas para uma ‘chamada de atenção’ por um técnico que fazia algum aconselhamento. Hierarquia que a meu ver aparece quando se lê a norma que regula os recursos humanos do Sistema Único de Assistência Social (FERREIRA, 2011). Por outro lado, saudavelmente essa mesma hierarquia vem sendo questionada na mesma proporção do andamento do processo de reconhecimento da profissão de educador social (NATALI; BAULI, 2016; SOUZA; NATALI; BAULI, 2017; DIAS, 2018). É possível dizer

que os educadores e as educadoras sociais começam a ter efetividade em suas vozes. Nos lugares em que realizei a pesquisa diria que as vozes têm se mostrado um tanto tímidas.

Esses fatos me fizeram pensar em outra estratégia. Passei a considerar que talvez devesse dialogar com aquelas vozes que pareciam reverberar mais, em alguns lugares pesquisados. Assim fiz. Nesse sentido, as equipes de referência e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social ganharam espaço de fala.

O Organograma da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (ANEXO A), apesar de estar desatualizado com a realidade que se encontra – principalmente em relação à alguma nomenclatura de setores – retrata, contudo, o que interessa para esta pesquisa. Com o organograma objetivo produzir uma ideia panorâmica da assistência social no município de Novo Hamburgo e mostrar onde se localizam os educadores e as educadoras sociais, sujeitos principais desta pesquisa.

Olhando-se o ANEXO A, na posição horizontal, da esquerda para a direita, tem-se: o secretário municipal como topo sob o qual se desdobram os demais trabalhos. Ainda à esquerda e acima tem-se a Diretoria de Assistência Social. Ao lado dessa diretoria está a Gerência de Proteção Social Básica que possui entre seus departamentos colaboradores, o Departamento de Segurança Alimentar Nutricional e Saúde, o Departamento de Vigilância Socioassistencial e o Departamento de Educação Social. Pessoas desses setores tornaram-se sujeitos desta pesquisa. É importante dizer, mesmo sucintamente, que a assistência social não se limita à proteção social básica. Existe a proteção social especial, como se pode observar nesse mesmo ANEXO A, subdividida em média e alta complexidade. No Capítulo 2 (Assistência Social) isso tenderá a ficar mais claro. Faço o registro agora para justificar que ao longo de toda a tese farei menção à proteção social básica. Toda a bibliografia e todos os argumentos referidos ao longo do trabalho se destinam a essa modalidade de proteção na qual, pelo menos em tese, os vínculos familiares e/ou comunitários ainda não se romperam.

Na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social as entrevistas foram feitas de maneira coletiva, na própria sala de reuniões da Secretaria – além de alguns encontros nas próprias salas dos departamentos, caso, por exemplo, do Departamento de Educação Social que me recebeu em mais de uma ocasião.

Para esses diálogos, adotei como procedimento metodológico a chamada entrevista compreensiva, de Jean-Claude Kaufmann (KAUFMANN, 2013), também

conhecida como semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) ou como mais livre (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Os autores e as autoras entendem que na entrevista compreensiva o pesquisador não deve se assustar nem com aquilo que é dito pelo entrevistado ou entrevistada nem pelos silêncios deles, mas atentar-se tanto para a liberdade do diálogo quanto para a riqueza do material que vai sendo construído (KAUFMANN, 2013).

Por sua vez, Triviños (1987) compreende que na entrevista (que qualifica de semiestruturada), partindo das hipóteses advindas de teorias e da revisão de literatura, o entrevistado “começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” juntamente com o pesquisador. Ele também propõe que tão logo a entrevista seja feita proceda-se à transcrição objetivando estudá-la atentamente. Lüdke e André (2013) também advogam em favor de uma entrevista mais livre, menos estruturada e com flexibilidade. Como instrumento de auxílio na produção dos dados a serem analisados, as autoras sugerem o gravador, pois além de “registrar todas as expressões orais” facilita que o entrevistador ou a entrevistadora fique “livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 43). O gravador de áudio foi o recurso mais largamente utilizado pois, com ele, não ficava preso a ter de escrever no caderno de campo as respostas, o que me possibilitou interagir dialogicamente com os sujeitos da pesquisa.

As ciências humanas – particularmente a ciência pedagógica, também denominada ciência da educação – são o campo epistemológico donde lanço mão da educação social crítica e da educação popular como lentes teóricas para olhar o campo empírico. Nessa perspectiva, metodologicamente não há incompatibilidade de metodologias entre a educação popular e a educação social crítica. Conforme Valles (1999, p. 119 – grifos originais) “los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social son la *documentación*, la *observación* y la *conversación*”. As educações com as quais trabalharei teoricamente (capítulo 3) utilizam-se de documentos normativos, de observações participantes e de entrevistas.

O ato de pesquisar é também o de tomar decisões. Para esta tese acolhi a ideia de ter uma amiga crítica. Conforme Leite (2002), a amiga crítica pode ser caracterizada como alguém que possui conhecimento do contexto da pesquisa, alguém em quem se tem confiança e de quem se saiba que as análises ou observações terão um bom grau de distanciamento; afinal, com ela serão partilhados receios, inquietações, dúvidas, limites, avanços, sucessos e insucessos. Nesta

pesquisa conto com a doutora Marilene Alves Lemes para essa função. Além de atuar na área e no município em que se localiza a pesquisa, tê-la por perto facilitou sobremaneira meu olhar sobre as políticas de assistência, mediou meu acesso a lugares e a dados para a análise. Sua experiência no campo social de mais de duas décadas contribuiu no aperfeiçoamento da minha escrita sobre um campo que pesquiso, mas no qual não atuo profissionalmente. Com Marilene Lemes consubstancio na prática o discurso de que não se vai a lugar nenhum sozinho e que o amigo ou a amiga poderá enxergar aquilo que por alguma razão não estamos conseguindo perceber. A ciência precisa cada vez mais admitir que grupos de pesquisas pesquisam juntos, formam parcerias e podem buscar “uma cultura de colaboração” (LEITE, 2002, p. 99).

Foi dialogando com Marilene Lemes, a amiga crítica, que consegui definir quais lugares seriam pesquisados na cidade de Novo Hamburgo. Houve necessidade de buscar um mapa da cidade. A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social possui um mapeamento da cidade (ANEXO B) a partir da lógica de atendimento dos Centros de Referência de Assistência Social, os CRAS. Nele pode-se observar o Território 1 – CRAS Primavera; o Território 2 – CRAS Centro; o Território 3 – CRAS Kephas; o Território 4 – CRAS Canudos; e o Território 5 – CRAS Santo Afonso. Essa nomenclatura para mim, que não sou morador da cidade e ainda buscava me familiarizar com o campo social, parecia insuficiente a uma escolha minimamente tranquila. Foi necessário pensarmos noutro mapa, o da educação.

A Secretaria Municipal de Educação possui um mapeamento do município levando em conta os pontos cardeais (ANEXO C). Observa-se nele a região norte, sul, leste, oeste, além de bairros que não integram nenhuma região. Esse mapa facilitou minha escolha; olhando-o tive interesse nas regiões norte e sul. Assim, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) escolhidos foram Kephas e Santo Afonso – respectivamente. Cada CRAS pode atender a um conjunto de bairros com características próprias, tendo em comum situações de vulnerabilidade social ou algum tipo de risco. O CRAS KEPHAS atende aos bairros Redentora, São José, São Jorge, Kephas, Vila Nova e Vila Diehl. Por sua vez, o CRAS SANTO AFONSO tem sob sua abrangência os bairros Santo Afonso, Liberdade e Industrial.

Definido o espaço territorial a ser pesquisado, era importante buscar os lugares em que houvesse atuação de educadores e educadoras sociais. A escolha territorial como que me induzia a buscar o CRAS. E assim fiz. A experiência de duas décadas

na escola pública me impelia a continuar pesquisando lugares que atendiam a crianças e adolescentes. Era uma forma de saber de um lugar para onde iam alguns estudantes quando não estavam mais no horário escolar, ou seja, significa dizer que as crianças eram atendidas no contraturno da escola. Com esse pensamento, defini que iria conversar/entrevistar e observar educadores e educadoras sociais que trabalhassem com crianças e adolescentes nos serviços de convivência¹².

Lemes (2017, p. 53) afirma que “o CRAS, por excelência, deve acolher o *Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)*”. Outros serviços podem ocorrer fora de seu espaço físico. Isso explica duas ocorrências importantes. A primeira é que o serviço de convivência se constitui complemento do PAIF; ou seja, a equipe que atenderá, por exemplo, uma família poderá entender que alguns de seus membros ou todos necessitarão também de um serviço de convivência e indicá-lo. Tal serviço poderá ser ofertado no CRAS ou fora dele. O município de Novo Hamburgo possui Unidades de Referência da Assistência Social (URAS) que prioritariamente realizam essa atividade. Grosso modo, portanto, CRAS e URAS são espaços governamentais nos quais se ofertam alguns serviços – dentre eles, o que é objeto desta pesquisa.

O CRAS Santo Afonso não possui em seu espaço físico o serviço de convivência, que fica a cargo da URAS Amigo da Criança – no mesmo bairro, e subordinado à mesma coordenação. Já o CRAS Kephias apresenta outra particularidade: em seu próprio espaço físico acolhe todos os ciclos de vida. Mas também possui a URAS Dom Quixote em um bairro distante, donde as crianças e adolescentes não teriam facilidade de deslocamento se tivessem que se dirigir à sede do CRAS. Sintetizando, em termos de organização governamental, a pesquisa foi realizada nos seguintes lugares: URAS Amigo da Criança, URAS Dom Quixote e CRAS Kephias. Genericamente referir-me-ei daqui em diante a CRAS Santo Afonso e CRAS Kephias como lugares de pesquisa.

Ocorre que me surgia a curiosidade de saber se em organizações não governamentais (ONGs) poderia eu encontrar alguma diferença na forma de trabalhar desses educadores e dessas educadoras. Por isso, nos mesmos territórios das

¹² É importante destacar que o serviço de convivência prevê o atendimento a todos os ciclos de vida: crianças, de 0 a 6 anos; crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos; adolescentes, de 15 a 17 anos; jovens, de 18 a 29 anos; adultos, de 30 a 59 anos; e pessoas idosas, a partir dos 60 anos de idade. (BRASIL, 2017).

organizações governamentais procurei ONGs parceiras da Prefeitura na oferta e realização do serviço de convivência. Busquei essas ONGs em razão de terem adquirido relativo destaque junto aos moradores dos bairros onde estão inseridas – Kephass e Santo Afonso. Entretanto, considerando dificuldades anteriores de adentrar nessas instituições quando de tentativas em outros municípios, pensei ser mais prudente uma preservação total da identidade desses espaços. Dessa maneira, preservo a identidade das instituições e, ao mesmo tempo, sinto-me mais confortável para olhar criticamente os dados produzidos para a análise.

Tanto nas organizações governamentais como nas não governamentais foram feitas entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) com as equipes técnicas e com as equipes de educadores e educadoras sociais (na ONG Kephass denominados ‘colaboradores’). Os educadores e as educadoras sociais dos CRAS e das ONGs, além de entrevistados, foram observados participativamente (ANGROSINO, 2009).

No Capítulo 2, em que trato mais especificamente dos aspectos ligados à assistência social, farei uma abordagem da trajetória de cada organização pesquisada.

Na tentativa de resumir os lugares de pesquisa e como eles serão referidos, temos o Quadro 1.

QUADRO 1 – DENOMINAÇÃO-SÍNTESE DOS LUGARES DA PESQUISA

Organização Governamental	Organização Não Governamental
CRAS Kephass	ONG Kephass
CRAS Santo Afonso	ONG Santo Afonso

FONTE: Elaborado pelo autor.

Devidamente nomeados os lugares da pesquisa, é chegado o momento de externar como procedi a nomeação dos sujeitos da pesquisa.

1.3.1 NOMEANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Em meio às entrevistas, houve significativa preocupação em não identificar aquelas pessoas que dispuseram de seu tempo para responder às perguntas que eu

fazia, ou as que externavam suas opiniões para além dos questionamentos. Isso porque as perguntas tinham o objetivo de iniciar uma conversa, um diálogo e o que se seguia eram temáticas condizentes com as atividades ocupacionais de educadores e educadoras, das equipes técnicas, da coordenação pedagógica (no caso das organizações não governamentais).

É necessário destacar desde já que as falas dos sujeitos da pesquisa, bem como as ideias transcritas dos autores que me serviram de referenciais e compõem o capítulo 3 serão consideradas como discursos. Baseio-me em Rosalind Gill (2008) para quem o termo se refere a todas as formas de fala e textos. A autora entende que existem em torno de 57 variedades de análises possíveis, mas destaca um aspecto que nos interessa:

O uso construtivo da linguagem é um aspecto da vida social aceito sem discussão. (...) Isto é, os analistas de discurso veem todo discurso como *prática social*. (...) As pessoas empregam o discurso para *fazer* coisas – para acusar, para pedir desculpas, para se apresentar de uma maneira aceitável, etc. Realçar isto é sublinhar o fato de que o discurso não ocorre em um vácuo social. Como um analista de discurso, a pessoa está envolvida *simultaneamente* em analisar o discurso e em analisar o contexto interpretativo. (GILL, 2008, p. 248-249 – grifos no original)

Juremir Machado da Silva também contribui para a compreensão do conceito de discurso quando diz que

Os discursos são reservatórios de sentidos.
Há uma parte visível e outra submersa.
Eles podem ser analisados na íntegra ou em fragmentos.
Uma fala é um discurso.
Um texto é um discurso.
Um filme, uma série de televisão, uma novela, um romance, uma notícia de jornal, uma coluna de opinião, um artigo, uma reportagem.
Discursos podem ser compostos por palavras, sons e imagens. (SILVA, 2019, p. 99)

O caráter relevante das entrevistas, assim como dos autores referenciais ou mesmo do conjunto normativo-jurídico está em basearem-se numa prática e numa determinada visão social e de um projeto de sociedade. Para isso, decidi retomar um procedimento adotado no mestrado, quando identifiquei os grupos entrevistados como *coletivos* (MIRA, 2014).

Na tarefa de lidar com os depoimentos dos sujeitos entrevistados, além de considerá-los como coletivos, tomo a ideia do Discurso do Sujeito Coletivo como estímulo e como uma espécie de inspiração. Os trabalhos de Fernando Lefèvre,

individuais ou em parceria, foram importantes fontes para essa elaboração (LEFÈVRE, 2017; LEFEVRE et al, 2010; LEFEVRE; LEFEVRE, 2006; LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009). Essa técnica possui ao mesmo tempo representatividade qualitativa e quantitativa, primeiro porque o discurso “recupera os distintos conteúdos e argumentos que conformam a dada opinião na escala social” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 522) e, segundo, por ser uma compilação de vários depoimentos. Entretanto, para esta pesquisa nem todos os depoimentos tiveram tratamento conforme o discurso do sujeito coletivo.

As entrevistas com os educadores e as educadoras sociais foram individuais, mas nem sempre houve nítido consenso – em alguns momentos, ao contrário, dissensos sobressaíram mais e considerei importante preservá-los na individualidade. Ou seja, o pressuposto de Lefevre et all (2010, p. 802) de produzir “o efeito de um pensamento compartilhado do tipo: *‘eu também penso assim’, ‘eu não disse tudo isso mas, poderia ter dito’*” não se confirmou nesta pesquisa. Assim é que nas diversas falas, fruto das entrevistas, há variados momentos em que são juntados/compilados os discursos de alguns coletivos; porém, majoritariamente houve preservação da individualidade dos depoimentos e o uso do termo coletivo como um modo de não divulgar a identidade dos depoentes, sujeitos desta pesquisa.

O Quadro 2, a seguir, retoma os sujeitos da pesquisa e demonstra como eles e elas serão designados a partir de agora. Após o quadro, dedico-me a pormenorizar um pouco mais cada coletivo e como ele se constitui.

QUADRO 2: NOMEAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Coletivo Gestor	<p>Pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Novo Hamburgo/RS.</p> <p>São componentes: o secretário municipal de assistência social; trabalhadores da diretoria de assistência social; da gerência de proteção básica; do departamento de vigilância socioassistencial, do departamento de segurança alimentar nutricional e saúde e do departamento de educação social.</p> <p>TOTAL DE PESSOAS: 06 (seis).</p>
Coletivo Técnico	<p>Pessoas que atuam no quadro técnico das instituições diretamente pesquisadas (CRAS Santo Afonso, CRAS Kephas, ONG Santo Afonso e ONG Kephas). Foram entrevistadas as coordenadoras dessas instituições (todas mulheres), além de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.</p> <p>TOTAL DE PESSOAS: 10 (dez).</p>
Coletivo Educador Social	<p>Pessoas que são a razão desta tese: os educadores e as educadoras sociais que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos especificamente com crianças e adolescentes. Foram entrevistadas e observadas; os demais coletivos foram apenas entrevistados.</p> <p>TOTAL: 14 (catorze).</p>

FONTE: Elaborado pelo autor.

Aproximar-se dos coletivos permite encontrar boa diversidade na formação profissional, considerando-se que são 30 pessoas no total. O Coletivo Gestor, excetuando-se um servidor que possui o ensino básico como formação, é constituído basicamente de assistentes sociais e pedagogos. Nele há servidores públicos concursados (efetivos) e outros cujo vínculo não é permanente (ou contrato emergencial ou cargo de confiança); geralmente os cargos sem vínculo efetivo possuem alguma relação com a política partidária. As pessoas que compõem o Coletivo Técnico são basicamente assistentes sociais, psicólogos e pedagogos com

formação superior concluída e, por esse motivo, fazem parte do quadro de referência técnica (BRASIL, 2011). O Coletivo Educador Social é composto de educadores e educadoras (mulheres formam a maioria) com uma multiplicidade de formação. Foram entrevistados educadores com ensino médio e outros com formação em pedagogia, além de uma gama de estagiários e estagiárias que exercem a função de educador ou educadora social. Verifiquei estagiários somente nas organizações governamentais; basicamente para cada um educador social efetivo havia dois ou três estagiários de alguma licenciatura – predominantemente em artes, educação física, história e pedagogia (incluindo uma estagiária do curso tecnólogo de educação social). Vê-se, nesse primeiro momento, uma precarização de recursos humanos na organização governamental.

As organizações não governamentais que participaram desta pesquisa não possuíam estagiários. A ONG Kephas contrata seus assim denominados colaboradores como educadores sociais; há colaboradores com carteira assinada e há os que prestam serviços terceirizados e são pagos por trabalhos específicos – o que não é exatamente objeto de investigação nesta tese. A ONG Santo Afonso, por sua vez, possui oficineiros e monitores. Estes contratados sob o regime CLT, aqueles pagos por dia de trabalho. Mas também não dispensa o trabalho voluntário daqueles e daquelas que possuam alguma habilidade que possa ser compartilhada com as crianças, os adolescentes ou até mesmo com as famílias dos que são atendidos na comunidade – caso da oficina de padaria, por exemplo.

É possível dizer que as organizações governamentais possuem uma clara carência de recursos humanos com vínculos permanentes. Um trabalho que visa, em última instância, à emancipação ou à autonomia de sujeitos não deveria ser entregue em definitivo àqueles e àquelas que ainda estão em processo de formação. Isso não porque esses estudantes/estagiários não possam dar conta, mas porque o vínculo fica comprometido na medida em que um estágio pode ser encerrado. Por outro lado, é bom que estagiários e estagiárias tenham contato com essa realidade. Sob a mediação e supervisão de um servidor concursado, o momento pode permitir aos ‘aprendizes’ tomarem pé de uma realidade ainda pouco explorada nos cursos de formação superior de futuros professores/educadores¹³. Essa situação faz com que

¹³ Nesta tese, o uso de professor/educador e sua variação feminina não tem a ver com a dicotomia aluno/educando. Sinalizo que na ocupação de educador social há os educadores sociais (nesta

nas organizações governamentais haja uma evidente rotatividade de pessoas. Não foram raras as vezes em que os estagiários educadores e educadoras sociais deixaram claro nas entrevistas que: (a) estavam ali até o término do estágio, mas que buscavam uma escola para trabalhar; (b) ali estavam somente até serem chamados por uma escola (alguns haviam feito entrevista ou concurso público); (c) aguardavam um lugar cujo salário fosse melhor. A recorrida referência à escola pode ser explicada pela formação que se concentra nos cursos de licenciatura, voltados sobremaneira para a educação escolarizada.

As organizações não governamentais pesquisadas não apresentaram esse “contratempo”. Nelas os educadores e as educadoras possuíam um vínculo empregatício de mais constância nas atividades. Havia trabalhadores com seis, nove e até doze anos de experiência nas instituições. Em uma das organizações os educadores sociais foram contratados como monitores. Outra situação observada foi a existência de pessoas que possuíam habilidades mais específicas, e seus vínculos eram, por assim dizer, mais flexíveis o que os permitia ter mais de um lugar de trabalho. Refiro-me, por exemplo, a dois oficinairos, um com habilidades no ensino de capoeira, o outro, em práticas circenses. Numa das organizações conheci uma educadora social que trabalha com artes cênicas, embora esteja por concluir sua formação superior em psicologia. Na entrevista fica clara e cristalina a sua paixão pelo teatro, mas também transparece sua intenção de lidar com uma profissão na qual poderá ser útil a outros públicos como psicóloga que será.

Depreende-se, portanto, do observado, que nas organizações não governamentais os colaboradores estão mais propensos a continuarem nos seus postos de trabalho enquanto nas organizações governamentais os estagiários, sabendo da temporalidade de suas ocupações, vislumbram espaços em que a permanência nalgum dia possa ser mais efetiva.

pesquisa deparei-me com uma estudante do curso tecnólogo de educação social), porém, há muito mais estagiários de licenciatura que claramente diziam que almejavam ser professores.

1.3.2 O LUGAR DE TRABALHO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Feita a denominação dos lugares em que a pesquisa foi realizada, Quadro 1, e nomeados os coletivos sujeitos desta pesquisa, Quadro 2, trago uma descrição dos lugares de trabalho dos Coletivos Educador Social e Técnico (pois o Coletivo Gestor fica na sede administrativa da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social).

A ONG Santo Afonso apresenta uma estrutura predial imponente onde o serviço de convivência acontece. Há quatro décadas possui um compromisso social com o bairro e tem seu nome consolidado junto à comunidade. Atende pouco mais de uma centena de crianças e adolescentes, estimulando seus potenciais. A organização lida com crianças em diferentes realidades escolares como, por exemplo, aquelas que estão com a defasagem idade-série; ou seja, admite-se a existência do reforço escolar. Os profissionais que trabalham com as crianças e adolescentes são denominados monitores, oficinairos ou voluntários. Uma das educadoras entrevistadas se entende monitora e disse trabalhar conteúdos com os quais as crianças e adolescentes sentem dificuldades. Há momentos em que se faz o 'tema de casa'. Financeiramente, a organização, via mantenedora, firma parcerias em projetos com empresas privadas e com o governo (nas esferas federal, estadual e municipal). Com o governo, ressalta a coordenação, a parceria se dá através de projetos disputados com outras entidades que realizam serviços sociais. Quando de minha primeira entrevista, havia nove projetos em andamento. Projetos significam, entre outras coisas, recursos financeiros destinados ao pagamento de recursos humanos, além de subsidiar os insumos necessários para que oficinas e/ou aulas aconteçam. Há uma sala que pode ser classificada como sala de aula; o que a diferencia do ambiente escolar é nela existir equipamentos eletrônicos, um amplo acervo de brinquedos e jogos infantis e juvenis que poucas escolas públicas possuem. Neste ambiente ocorrem tanto as aulas de reforço quanto as aulas em que são tratados temas mais abrangentes, tais como o respeito às diferenças, combinações de regras de convivência e outros que possam surgir por parte dos estudantes. Nesse lugar, as carteiras (classes e cadeiras) são distribuídas de modo a lembrar uma sala de aula – com quadro-negro e giz. Há outro espaço, amplo, espelhado no qual ocorrem tanto oficinas de capoeira quanto oficinas circenses. Os oficinairos asseguram, e os estudantes parecem confirmar, que são os momentos mais aguardados. Através das

observações percebi que essas oficinas são atraentes às crianças e aos adolescentes possivelmente porque saem da lógica da sala de aula. Tanto na capoeira quanto no circo eles e elas se tornam efetivamente protagonistas. Na capoeira precisam jogar, aprender a tocar ou berimbau, ou pandeiro ou algum outro instrumento de percussão, sem contar que devem sincronizar as palmas. Não se pode esquecer dos cantos entoados ritmicamente enquanto a capoeira é jogada. O educador oficinairo, oriundo da própria comunidade, tem o traquejo necessário para ensinar os rudimentos de sua oficina como também de inserir conteúdos, por assim dizer, morais nas letras que serão cantadas em roda enquanto se joga a capoeira. Em geral, as letras são rimadas. Esta foi uma das canções: “*eu não tenho medo de entrar no mar / eu só tenho medo do barco virar*”. Em outra canção foi feita uma paródia com a música Sociedade Alternativa¹⁴ fazendo referência à inclusão. Alegre e entusiasmadamente, crianças e adolescentes cantavam “*viva, viva, viva a capoeira inclusiva*”. Estratégias eficazes na transmissão de valores como inclusão, respeito às diferenças. As oficinas circenses, de maneira geral, trabalham o corpo, o equilíbrio e com a expressividade, além do improviso. Nesse sentido, para além da força muscular que a capoeira também trabalha, o circo parece oferecer um bom repertório de palavras novas e a consciência do quanto é importante estar atento aos acontecimentos da comunidade, do município, do estado e do país, tendo em vista que tudo pode se tornar matéria-prima para uma encenação.

A ONG Kephas possui duas décadas de existência. Provavelmente a marca característica dessa organização seja a arte. Oficinas de dança, de teatro e de escrita – entre outras – foram destacadas em minhas visitas. Ela é sustentada por uma mantenedora que a partir de projetos busca fomento em diversas parcerias, incluindo-se os governos municipal, estadual e federal. Diferentemente da ONG Santo Afonso, os colaboradores são contratados como educadores e educadoras sociais. Não há trabalhos que se relacionam com a escola, como monitoria ou um momento dedicado a feitura de exercícios/atividades escolares. Ao contrário, há uma busca por se distanciar da escola, nesse sentido mais formal. A oficina de dança, quando da observação participante, foi centrada no ballet; crianças e adolescentes ensaiavam visando a uma apresentação que seria feita posteriormente. Elas estavam vestidas caracteristicamente com roupas para ballet adquiridas em parte pela ONG e em parte

¹⁴ Sociedade Alternativa é uma composição de Raul Seixas e Paulo Coelho, gravada no álbum Gita, de 1974.

pelas famílias. Esta situação demonstra que o serviço de convivência nessa organização possui diferenças, se não contradição com o que apregoa a normativa desse serviço. Em outra observação ocorria a oficina de teatro. Nela, crianças e adolescentes, trabalhavam as diversas possibilidades de expressão facial: seriedade, alegria, tristeza, choro, riso. Houve um momento em que o educador sugeria o começo de uma história que deveria ter a continuidade inventada e representada pelos estudantes. Trabalhou-se ainda com a imaginação, quando estudantes-atores simulavam estar abrindo uma porta da sala, ou quando simulavam cozinhar – enquanto outro grupo imitava estar servindo a mesa e se alimentando.

Em meio as observações participantes descobri que não havia crianças e adolescentes de escolas públicas municipais na ONG Kephass. A parceria financeira teria acabado entre a ONG e a Prefeitura, o que me fez diminuir as observações naquele lugar e investir em mais visitas no CRAS Kephass. As razões não me foram claramente justificadas, apenas fui informado que havia crianças e adolescentes encaminhados por uma escola estadual e que os demais eram fruto da “boa reputação” da organização junto à comunidade. Diante da situação singular considerei a possibilidade de ignorar o que já fizera. Entretanto, a lembrança de que educadores e educadoras sociais ali eram contratados por essa nomenclatura ensejou minha curiosidade: o que eles e elas teriam a dizer sobre suas práticas? A fala, o discurso dos educadores e das educadoras me interessava. Os documentos normativos não deixam margem para essa, digamos, independência. Uma coisa é a autonomia nas atividades pedagógicas que serão trabalhadas por educadores e educadoras sociais, outra é a não prestação de contas junto aos órgãos de fiscalização e controle – a exemplo do Conselho Municipal de Assistência Social e da Vigilância Socioassistencial que, através de relatórios mensais as instituições informam a respeito da frequência, das atividades trabalhadas, das dificuldades encontradas no decorrer do período. Deve-se incluir aqui o próprio CRAS cuja incumbência é atentar para os atendimentos feitos dentro do que poderíamos denominar como limites de sua abrangência. Temos aqui um limite a ser superado.

A busca por vagas nessas ONGs se dá majoritariamente de forma espontânea pelas famílias, em razão da rápida identificação e do bom entrosamento entre a organização e a comunidade onde elas estão inseridas. Uma observação feita é que sempre existe lista de espera por vagas. A busca espontânea, todavia, não elimina a

existência de crianças e adolescentes encaminhados por outras vias (justiça, conselho tutelar etc.).

Em ambas as ONGs, as crianças recebem lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. Numa delas o cardápio foi apresentado pelas próprias crianças. No lanche da manhã, por exemplo, precisaram dizer algo como: ‘hoje temos pão com manteiga, leite e café’; no almoço: ‘hoje temos arroz, feijão, carne de frango, salada de tomate/alface, com laranja de sobremesa’. Pareceu-me um importante exercício para as crianças e adolescentes terem de se dirigir a todos os demais colegas e conseguir dizer o que havia nas bandejas para se servirem. Alguns não sabiam, por exemplo, o que era uma abobrinha. Então as educadoras ou os educadores auxiliavam-nas. Mas o protagonismo sempre foi da criança.

Em meio às observações notei que não havia reclamação sobre a falta de materiais para a realização das oficinas. Os diálogos por meio das entrevistas mostraram que as ONGs possuem uma facilidade a mais – quando comparadas com as organizações governamentais. Pessoas físicas e jurídicas são mais propensas a colaborar com doações. Neste particular, as pessoas jurídicas conseguem deduzir as doações no imposto de renda. Dito de outra forma, a doação beneficia tanto quem a doa quanto quem a recebe.

Nas observações participantes percebi que as ONGs não tocaram em assuntos políticos. Igualmente observei não haver preocupação com autonomia, emancipação ou algo parecido relativo às crianças e aos adolescentes. Ou seja, verifica-se aquilo que Santos (2015) chamou de intencionalidades em conflito: enquanto o conjunto normativo-jurídico aponta para a emancipação e a transformação da realidade, as organizações caminham no sentido de consolidarem-se como instituições necessárias. Percebi com isso uma ideia de continuidade, de manutenção das atividades – seja para parcerizar com a Prefeitura e dela receber recursos financeiros, seja para continuar servindo à comunidade que busca o que me pareceu um claro serviço de contraturno, de reforço escolar e “com características compensatórias” (ZUCCHETTI; MOURA; LACERDA, 2019, p. 277). As observações nas ONGs, excetuando as oficinas de capoeira e a circense, lembraram-me o poder homogeneizador da escola ou pelo menos sua hegemonia (ZUCCHETTI; LIMA, 2011).

Faço agora um apanhado das organizações governamentais, representadas nesta tese pelo Centro de Referência de Assistência Social, CRAS.

O CRAS Santo Afonso funciona desde 2005, fruto da reorganização da Política Nacional de Assistência Social que, em síntese, dividiu a proteção social em básica e especial. Esta tese centra-se na proteção social básica. A recepção à comunidade em geral e/ou aos cidadãos usuários está localizada em uma locação que melhor serviria como residência do que como um equipamento público. Em anos anteriores funcionava noutro imóvel próprio do município, com estrutura de madeira que corria sério risco desabar. Assim sendo, o novo endereço não oferece risco nem aos trabalhadores muito menos aos cidadãos usuários. Porém, o serviço de convivência que interessa a esta pesquisa não tem espaço na sede do CRAS. Em razão disso, as atividades ocorrem na Unidade de Referência de Assistência Social Amigo da Criança. Genericamente, conforme informado no Quadro 1, a denominação será CRAS Santo Afonso. Estruturalmente o imóvel, apesar de antigo, é espaçoso e possui ambientes nos quais se pode desenvolver diversas atividades. O lugar onde são servidas as refeições (lanche pela manhã, almoço e lanche da tarde) possui uma amplidão que viabiliza atividades em dias chuvosos ou de frio intenso. O pátio é arborizado, possui uma pequena praça com brinquedos um tanto sucateados, além de um espaço que lembra e é utilizado como quadra. Neste espaço ocorrem todas as atividades externas às salas, excetuando a horta, desenvolvida voluntariamente por membro da comunidade em conjunto com crianças e adolescentes que demonstrem interesse em participar dessa oficina. O CRAS Santo Afonso atende a um público que gira em torno de 50 crianças e adolescentes – às vezes mais, às vezes menos. Possui um educador social e três estagiários.

O CRAS Kephias tal como o Santo Afonso iniciou as atividades em 2005. Está estabelecido em imóvel onde outrora funcionara uma escola pública que, paradoxalmente, teve de deixar aquelas dependências por ter sido constatada a possibilidade de algo como um desabamento em função do comprometimento das estruturas prediais. Paradoxalmente porque a primeira questão que me surgiu foi “por que não serve como escola, mas serve como lugar para acolher a assistência social?”. Diante desse questionamento notei um pausado silêncio, seguido de tímido “pois é”. Mesmo precárias e sob risco, as estruturas desse prédio escolar facilitam os trabalhos das equipes técnicas e da ocupação de educadores e educadoras sociais. Há salas suficientes para o serviço de convivência e ainda outras que servem para abrigar projetos parceiros, como uma oficina de música – ministrada por alunos de uma universidade local. Nesse CRAS funciona o serviço de convivência que interessava à

pesquisa (crianças e adolescentes), mas também há a oferta para os adultos e idosos. Do meu ponto de vista, como observador e alguém que não mora na cidade, o acesso não pareceu facilitado. O espaço público se localiza em um terreno que dificulta a mobilidade de eventuais cadeirantes, pessoas que por alguma razão tenham dificuldades de locomoção; essa dificuldade pode ser incrementada nos dias de calor intenso, nos chuvosos e/ou nos de baixas temperaturas. A coordenação reconheceu que o espaço mereceria estar mais acessível à comunidade mais carente que parece “desistir de vir” (COLETIVO TÉCNICO) em razão da distância ou da mobilidade mesma por ser um lugar íngreme. O território referenciado a esse CRAS é bastante extenso e populoso, em razão disso o município mantém uma Unidade de Referência de Assistência Social chamada Dom Quixote. A URAS Dom Quixote ocupa as dependências de um prédio que funcionara como refeitório de uma antiga fábrica de calçados. Pode-se dizer que a estrutura predial é impecável com salas amplas, espaçosas e com um pátio que possibilita tanto atividades ao ar livre como em espaço coberto, em caso de chuva ou outra intempérie climática. Nessa URAS se efetiva o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, realizado por um educador concursado e mais dois estagiários. Nos dois espaços houve observações participantes (ANGROSINO, 2009) e entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) e nesta tese genericamente serão denominados apenas como CRAS Kephias.

As observações e os diálogos com os Coletivos Técnico e Educador Social demonstraram ter havido uma significativa redução nos horários de atendimento das crianças e dos adolescentes. Antigamente o serviço de convivência era ofertado das 8h às 17h; nas visitas que fiz o horário foi das 9h às 15h (pela manhã são atendidas crianças e adolescentes que estudam à tarde, pela tarde se atende aos estudantes da manhã). Os trabalhadores e as trabalhadoras seguem cumprindo o mesmo horário, digamos, antigo. Apenas o público, incluindo-se as crianças e os adolescentes, tiveram alteração no horário de atendimento. Na prática isso resultou numa economia de alimentos. Assim, a alimentação mais consumida vem sendo o almoço. Pela manhã o consumo reduziu porque algumas crianças e adolescentes chegam alimentadas; à tarde, a redução se deve ao fato de o almoço ainda estar produzindo a sensação de saciedade.

As observações participantes nos CRAS, ou seja, nas organizações governamentais, me fizeram perceber críticas mais latentes aos governos. Questões políticas eram trazidas, mesmo que com relação exclusiva aos temas do campo social.

Por exemplo, instiguei-os falando da gestão federal passada e da atual, que assumiu em 2019; as respostas foram de certo modo diretas e confluíram para “mudou pouca coisa” ou “nosso trabalho segue o mesmo, continuamos correndo atrás da máquina”. Em geral, o Coletivo Técnico alega ser ouvido, porém pouco atendido.

Num dado momento da pesquisa surgiu-me a curiosidade de saber se eram realizadas reuniões para alguma discussão ou formação/aperfeiçoamento da equipe. Em uma das ONGs há encontros entre os trabalhadores nas segundas e nas sextas-feiras. Conforme a equipe técnica da instituição, geralmente nas reuniões buscam construir estratégias coletivas para lidarem com alguma situação mais particular. Na outra ONG os trabalhadores reúnem-se por pelo menos duas horas semanais para pensar os trabalhos com as crianças e adolescentes. Embora os argumentos da equipe técnica buscassem justificar uma preponderância dos casos pontuais sobre a reflexão teórica, ao fim e ao cabo não me foi possível perceber preocupações maiores com discussões, por exemplo, em torno da regulamentação da atual ocupação de educador e educadora social, ou em comentar algo sobre alguma leitura que tenha sido feita sobre temas concernentes ao campo social ou à educação. Em relação às organizações governamentais, no entanto, não houve exatamente muita diferença no quesito encontrarem-se com fins formativos. O campo se caracteriza pela multiplicidade de áreas profissionais e conseqüentemente de conhecimento. Desde 2013 apenas vem sendo regularizada a ideia de uma educação permanente – a ser abordada no capítulo 3 – o que exigirá dos profissionais e dos gestores a disposição para dedicarem tempo nessa educação (BRASIL, 2013b). Entretanto, se de um lado há organizações que mais tratam de casos isolados ou no preenchimento de papéis burocráticos que pouco contribuem na reflexão teórica sobre a prática (MOURA; ZUCCHETTI, 2019), há também iniciativas. Uma das organizações governamentais reúne-se duas vezes por semana: um encontro com todos os trabalhadores e todas as trabalhadoras e outro apenas com os educadores sociais e o técnico de referência. Praticamente nada se estuda de teoria educacional. Mas tais encontros se configuram indispensáveis para tornar a dinâmica do grupo mais uníssona. Além do mais, foi desses encontros que parece ter surgido a ideia de que seria importante que o educador social que atende às crianças e aos adolescentes tivesse um dia para também acolher as famílias que chegam em busca de algo de que necessitam. Ainda em modo experimental, a iniciativa vem sendo considerada satisfatória pelos cidadãos usuários e pelos profissionais que da empreitada participam em unidade. O

componente do Coletivo Educador Social que participa dessa atividade parece gostar da novidade.

Estou participando de uma mudança experimental. Sou educador social, trabalho com as crianças e adolescentes, mas venho de uma escola infantil. Nela a gente fica muito preso a um plano de aula, se preocupa com vencer conteúdo. Aqui isso muda bastante, porque a gente precisa esquecer a escola. É outra realidade. Mas aqui estou em duas frentes: atendo as crianças no serviço de convivência, mas há outro dia em que atendo aos cidadãos usuários. A ideia é começar a notar a diferença que pode existir quando os cidadãos usuários são recepcionados por um educador social. Como a gente tem um manejo com crianças, isso poderia auxiliar a entendermos mais as necessidades que vão chegando e melhor atendermos esses cidadãos. (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

2 A ASSISTÊNCIA SOCIAL: O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo busco traçar um panorama da assistência social em nível nacional e em nível municipal. Reconheço, de antemão, a contingencialidade em razão do amplo material disponível. Entretanto, busco localizar no cenário nacional onde se encontram os municípios e o que lhes compete na estrutura da política de assistência social. Ao mesmo tempo indico, a partir das normativas nacionais, o lugar e o nível de complexidade envolvidos no serviço onde observei o trabalho de educadores e educadoras sociais.

Lemes (2017) adverte que historicamente a assistência social no Brasil esteve mais ligada à polícia do que à política. Provavelmente isso explique a artimanha de evitar a ação policial com uma visão solidariamente religiosa, caritativa, filantrópica.

Em 1947 foi criada a Legião Brasileira de Assistência - LBA com o objetivo de atender as famílias dos soldados combatentes da 2ª Guerra Mundial. A gestão pública da LBA foi centralizada com representação nos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal. [...] presidente da época, Getúlio Vargas, também delegou à LBA a função de desenvolver a gestão populacional da nação por meio de suas políticas assistenciais e de convênios estabelecidos nas áreas da assistência social e da educação. O planejamento passaria a ser pensado a partir da instrumentalização da família, ou seja, ainda que com perspectivas diferentes das atuais, a família já era o centro das ações do governo. Buscava-se, assim, estratégias que modelassem a família atendida dentro dos princípios da norma familiar burguesa. A intervenção nas camadas populares centrava-se nas campanhas de moralização e higiene. (LEMES, 2017, p. 66)

Raquel Raichelis aponta para um histórico de desprofissionalização da assistência social, passando por uma cultura autoritária e acabando em um “primeiro-damismo” (RAICHELIS, 2011, p. 43) ainda persistente.

Mudanças significativas passaram a ocorrer com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Os artigos 203 e 204 permitiram um novo olhar sobre a assistência ao mesmo tempo em que debates e disputas foram desencadear, em 1993, na Lei Orgânica da Assistência Social, a LOAS (BRASIL, 1993) e automaticamente deu início ao Conselho Nacional de Assistência Social, CNAS¹⁵. Paralelamente, é bom destacar porque tem a ver com a pesquisa desta tese, uma

¹⁵ Informações mais específicas sobre o CNAS podem ser colhidas em <http://www.mds.gov.br/cnas/sobre-o-cnas/quem-somos-e-como-funcionamos> .

outra discussão buscava mudar o olhar que se tinha sobre o menor; visava ao bem-estar do menor, porém, não mais considerando-o delinquente em potencial, senão como uma pessoa em desenvolvimento. Em 1990, aprovava-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Continuando com o arcabouço jurídico, em 1993, o Congresso Nacional aprova a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993) e torna, no Artigo 1º, a assistência social um direito do cidadão e um dever do Estado. Mais adiante vimos aprovadas, em 2004, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS, e em 2005 a Norma Operacional Básica do SUAS – NOB/SUAS (BRASIL, 2005). A Política Nacional de Assistência Social reafirma a LOAS ao asseverar a “assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado” (BRASIL, 2005, p. 13).

Viver a vida com mínima dignidade é um direito e as famílias podem reivindicá-lo junto ao Estado. Depreendo ser possível e necessário, a partir da LOAS, combinada com a PNAS (BRASIL, 2005), nominar cidadãos e cidadãs aqueles e aquelas que carecem e têm direito aos socorros do Estado. Silveira (2011) parece ir na mesma direção ao considerar que o conjunto normativo-jurídico busca acabar com a cultura do mando e do favor. Esta cultura, diz Marilene Alves Lemes, “reproduz “usuários” como pessoas dependentes, frágeis, vitimizadas, tuteladas por entidades e organizações que lhes “*assistem*” e se pronunciam em seu nome”. (LEMES, 2017, p. 89). Tal como a autora, insurjo-me diante desse tipo de nomeação. Se visamos à autonomia dessas pessoas precisamos deixar claro do que se está falando. Nesta tese o conceito de autonomia “significa o mesmo que conscientização” (ADORNO, 1995, p. 143), de direitos, de deveres, de participação social e a eliminação – mesmo que gradual – do que se pode configurar como assistencialismo. Portanto, pode-se dizer, por extensão, que autonomia se aproxima, além da conscientização, da emancipação e da libertação. No final do capítulo 3 haverá retomada no conceito de emancipação e libertação.

Uno-me à Lemes (2017) e à Sposati (2007) no estranhamento daquilo que nominamos, entendendo, contudo, que a designação ‘usuários’ surgiu em um dado momento histórico e que, se hoje soa estranho, significa um avanço no trato com o outro. Ainda assim, com o intuito de contribuir na continuidade dessa discussão, retomo os argumentos de minha amiga crítica.

No presente texto optamos por deslocar o termo “usuário” para a condição de adjetivo e passamos a nomeá-los de *cidadão “usuário”*. Este cidadão “usuário” então, para ter acesso ao serviço, inicialmente precisa se mostrar como carente, o pobre, o necessitado, o excluído, o despossuído e isso é constrangedor e usurpador da cidadania de um sujeito que, contraditoriamente, deve ser participativo. Um direito que todo brasileiro tem de ser incluído no serviço a partir de sua necessidade. (LEMES, 2017, p. 90-91)

Retomando a ideia de como vêm sendo progressivas as publicações normativas, pode-se inferir que continuam sendo publicadas muito em razão das demandas na implementação e no aperfeiçoamento da política pública. Política pública porque se constitui numa intervenção social estatal e, além disso, “tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentâneo”. (BONETI, 2011, p. 18). Ilustra essa inferência a *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (BRASIL, 2013a), por exemplo, nascida da carência de uma unidade e uma certa padronização nos procedimentos a serem adotados nos serviços (CARVALHO; SILVEIRA, 2011).

Pode-se perguntar, então, quem contribui com o quê na relação governo federal/governo estadual/governo municipal. Nesse sentido, a Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993), nos artigos 6º e 8º, prevê a descentralização aliada à participação e a observação na realidade heterogênea do país. Sincronicamente, a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2005, p. 44) criou um subcapítulo intitulado “Descentralização Político-Administrativa e Territorialização” no qual registra a necessidade de cada ente federado criar um Conselho, um Fundo e um Plano como estratégias políticas de efetivação da política pública. Ou seja,

um “Conselho” de composição paritária entre sociedade civil e governo; de um “Fundo”, que centraliza os recursos na área, controlado pelo órgão gestor e fiscalizado pelo Conselho; e o “Plano” de Assistência Social que expressa a política e suas inter-relações com as demais políticas setoriais e ainda com a rede socioassistencial. (LEMES, 2017, p. 81)

E isso se percebeu em Novo Hamburgo/RS, como verificar-se-á no momento em que tratarmos da assistência social municipal.

A pesquisa foi realizada no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, que, de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013a), compõe os Serviços de Proteção Social Básica.

Na verdade, há dois grupos ou dois tipos de proteção social: a básica e a especial. Assim distribuídas (BRASIL, 2013a, p. 8 – grifo meu):

- I - Serviços de Proteção Social Básica:
 - a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF);
 - b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos;**
 - c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.
- II - Serviços de Proteção Social Especial de Média Complexidade:
 - a) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI);
 - b) Serviço Especializado em Abordagem Social;
 - c) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC);
 - d) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias;
 - e) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.
- III - Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade:
 - a) Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades:
 - Abrigo institucional;
 - Casa-Lar;
 - Casa de Passagem;
 - Residência Inclusiva.
 - b) Serviço de Acolhimento em República;
 - c) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora;
 - d) Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências.

O trecho acima demonstra, com o grifo, que a pesquisa foi realizada no âmbito da proteção social básica, cujo princípio e pressuposto são de que os vínculos social, comunitário e familiar não foram rompidos. Mas também mostra que o serviço de convivência deve ser um complemento de um trabalho realizado com as famílias. Não se pode descartar, ao mesmo tempo, em razão das idiosincrasias humanas, eventuais atendimentos individualizados a fim de atender às singularidades dos cidadãos. Logo, pode-se dizer que a proteção social básica se ocupa preferencialmente da coletividade, pressupondo em suas etapas a participação coletiva. Esse possivelmente seja um dos desafios que perpassa a todos os Coletivos sujeitos da pesquisa (Gestor, Técnico e Educador Social). E essa é uma via de mão dupla. De que modo educadores e educadoras sociais exercerão suas atividades ocupacionais de maneira participativa se entre colegas que compõem a equipe dos Centros de Referência de Assistência Social não houver momentos coletivos de participação? O mesmo vale para os demais Coletivos. Aprende-se a participar participando. Aprende-se a dialogar dialogando. Todavia, essas ações não são fáceis.

O documento *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (BRASIL, 2013a, p. 12), além de detalhar como o serviço deve ser feito e quais resultados são esperados, chama atenção para a “heterogeneidade dos arranjos familiares, aos valores, crenças e identidades das famílias”. De fato, tem-se aqui o princípio do respeito às diferenças. Trabalhadores e trabalhadoras do campo social, no exercício de suas atividades profissionais ou mesmo ocupacionais devem abdicar de seus valores morais pessoais e buscar, havendo consonância, fortalecer esses arranjos familiares no que tange a vulnerabilidades sociais e/ou eventuais riscos. Valores e crenças podem e devem ser externados, desde que não traga prejuízos nem riscos às crianças e aos adolescentes. Talvez essa mediação deva ser feita pelos educadores e pelas educadoras sociais.

Além do princípio coletivo e de complemento ao trabalho realizado com as famílias, sobressai outro: focar as potencialidades dos cidadãos usuários atendidos e não as suas fragilidades. Esse público, localizado majoritariamente nas bordas da cidade, na chamada periferia e, no dizer de Torres Carrillo (2006; 2008), nas margens – não raras vezes são denominados pejorativamente como marginais. Obviamente que não me interessam termos pejorativos, mas o uso de marginal no sentido de quem está à margem, de quem foi deixado de lado; em quem praticamente não ocupa nossos pensamentos tal a naturalização que pode chegar um sistema para o qual esses cidadãos não passam de refúgio humano (BAUMAN, 2005).

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS¹⁶ elaborou um documento denominado *Perguntas Frequentes* no qual didaticamente procura esclarecer como funciona o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Nele fica claro o

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 emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais (...), além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários. (BRASIL, 2017, p. 8).

Na medida em que a leitura avança pelo documento conceitos mais gerais vão sendo clarificados e pormenorizados com sugestões. É o caso, por exemplo, do “enfrentamento das vulnerabilidades sociais” que em uma primeira ‘tradução’ o

¹⁶ Em 2019 houve uma reorganização do Ministério que agora se denomina Ministério da Cidadania (<https://cidadania.gov.br/>). Conservei o antigo nome pois foi o que mais esteve comigo enquanto pesquisei o tema (2016-2018). Ademais, o novo nome é fruto da posse do novo governo – que pode ser caracterizado como de extrema direita.

documento chama de “isolamento social, enfraquecimento ou rompimento dos vínculos familiares e comunitários, situações discriminatórias e estigmatizantes” (BRASIL, 2017, p. 8) e sugere como enfrentamento ações que fortaleçam a autoestima, a solidariedade e os sentimentos de pertencimento e coletividade. O mesmo documento, traz algumas características da desproteção social: pessoas ou famílias socialmente desvalorizadas e as discriminadas em termos de raça-etnia, religião, orientação sexual etc., sem contar a precariedade da vida em função da privação de renda ou de acesso aos serviços/bens públicos.

Os trechos destacados permitem-me sugerir, embora a complexidade do tema, que o território onde estão os cidadãos usuários, localizado nas margens das cidades, pode suscitar vulnerabilidades (TORRES CARRILLO, 2006, 2008). Pode haver, infiro, vulnerabilidades dentro de casa, na família, mas também pode ser que elas sejam externas, vindas do entorno de uma dada família e fruto de uma incidência territorial. Nesse sentido, tais eventos podem ser indícios de ausência do Estado.

Como informei no subcapítulo 1.1, o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos atende a todas as faixas-etárias ou ciclos de vida – da criança à pessoa idosa. Entretanto, essa pesquisa, pelo tempo restrito que possuía, centrou-se nos educadores e nas educadoras sociais que trabalham com crianças e adolescentes que são atendidas majoritariamente no contraturno escolar – o chamado Coletivo Educador Social. Com essas crianças e adolescentes sugere-se

- a) Complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- b) Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- c) Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- d) Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno;
- e) Contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional. (BRASIL, 2017, p. 12)

O documento que visa a uma padronização dos serviços de proteção, Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013a), propõe procedimentos a serem realizados, entre eles alguns que buscam desenvolver a

autonomia. Neste quesito, o documento sugere que o serviço de convivência trabalhe “experiências pautadas pelo respeito a si próprio e aos outros” (BRASIL, 2013a, p. 14); que potencialize a participação com “espaços de livre expressão de opiniões, de reivindicação e avaliação das ações ofertadas” (BRASIL, 2013, p. 14); que projetos individuais e coletivos tratem da autoestima e que possam ampliar o universo informacional e cultural daqueles e daquelas que são atendidos e denominados cidadãos usuários. As atividades sugeridas incluem “experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social”. (BRASIL, 2013a, p. 16).

Numa entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), dois componentes do Coletivo Educador Social, com depoimentos compilados, relatam uma experiência que se coaduna com a proposta de as crianças e os adolescentes vivenciarem experiências lúdicas, culturais e esportivas.

No passeio que a gente fez ano passado. Foi todo mundo. As crianças e os pais. A gente se mobilizou pra arrecadar o dinheiro e fomos a um balneário com piscinas. Foi bem legal. [...] Agora aqui eles podem pegar livros pra ler em casa, como se faz numa biblioteca.

A gente também faz atividades na praça, aí cada um leva a sua cadeira se quiser sentar, também acontece de alguns pedirem pra fazer tererê, então eu faço, a gente leva, faz atividades pré-combinadas (eles adoram jogar taco), eles tomam tererê e conversam muito. Todos participam. (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL).

O Coletivo Educador Social entende que em seis meses já se começa a perceber pequenas mudanças. Em um diálogo informal foi-me dito ser comum estudantes usarem de muitos palavrões: “*logo que aqui chegam eles se tratam com ‘vai te f@d@r’ ou ‘vai tomar no...’ e a gente tenta colocar outras palavras no lugar e mostrar que não precisa haver tanta violência*”. (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL). Outra redução considerada pela educadora diz respeito às situações de agressão. A compreensão dos educadores é a de que, de algum modo, essas atividades ajudam no enfrentamento das situações de vulnerabilidades sociais. Entretanto, essa crença não passa de uma impressão por parte daqueles e daquelas que atendem os estudantes ou os cidadãos usuários. Isso porque não há instrumentos que façam essa mensuração, de um lado, e também, de outra parte, o Coletivo Educador Social e o Coletivo Técnico possuem escassos momentos para buscar esses elementos na comunidade/território em que atuam.

Antes de afinilarmos para a municipalidade, considero importante refletirmos sobre um assunto que também atravessa a assistência social: a disputa. Tanto quanto a educação, a assistência social é um campo de disputas e, portanto, determinadas visões de mundo estão em conflito. Ao se olhar para os primórdios da assistência social, por exemplo, vê-se a ideia de filantropia, de assistencialismo, benfeitoria. Nessa lógica, que por vezes se percebe em alguns educadores, faz-se ‘uma boa ação’ para descargo de consciência, para como que dizer ‘já fiz minha parte’. Uma cosmovisão que ameniza a vida, mas não intenta uma mudança. Foca-se exclusivamente naquele ou naquela em atendimento. Abaixo, um exemplo surgido numa das entrevistas feitas:

“[...] eu trabalho com criança, há 18 anos; atendo dos 5 aos 14 anos. Com 14 anos eu tento inserir eles no mercado de trabalho [...]. Nesse ano Deus nos ajudou e consegui alguns cursos pra eles. [...] Pra mim, ser educador social é, não é ser professor, é ser suporte, um suporte entre família e escola. A gente consegue fazer coisas que a escola não consegue, que a família não consegue que é mostrar pra criança a vida, mostrar a importância do carinho, do respeito [...]” (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

O discurso acima expõe uma visão que pode aliviar eventual questão social, mas não a resolve nem a questiona. De outra parte, o discurso pouco diz quando assevera *“consegue fazer coisas que a escola não consegue, que a família não consegue que é mostrar pra criança a vida, mostrar a importância do carinho, do respeito”*. Evidentemente não porque se seja contra o carinho e o respeito, mas porque tais demonstrações – do ponto de vista crítico – não visam à autonomia ou à emancipação dos atendidos e das atendidas. A fala é conformativa; ensina a adaptação, um certo amansamento e até um fatalismo quando atribui uma solução a Deus.

Quando se volta o olhar para o conjunto normativo-jurídico que se estabeleceu desde a Constituição de 1988 até nossos dias percebe-se um movimento na direção de uma compreensão mais crítica dos fazeres no campo social. Isso explica que muitos desses documentos tenham sido elaborados ao longo da gestão de governos ditos de esquerda – notadamente os governos Lula e Dilma, cujo discurso político central e alguns projetos se voltavam mais às camadas populares (Fome Zero¹⁷;

¹⁷ Em modo de síntese pode se dizer que o Programa *Fome Zero* surgiu para combater a fome e suas causas estruturais, “desde a ajuda financeira às famílias mais pobres (com o cartão Bolsa Família) até

Minha casa, Minha vida¹⁸ – por exemplo). Pode-se inferir que com essas normativas no campo social duas questões vieram à baila. A primeira delas foi inexistência de neutralidade quando se trata da estruturação e do financiamento do sistema de assistência social, ou seja, investe-se ou não conforme uma visão de administração dos recursos e também com uma determinada visão de tamanho do Estado. Neste aspecto nota-se um discurso de diminuição do Estado, o qual transfere para a iniciativa privada funções suas; paralelamente precariza as relações de trabalho tanto nas organizações governamentais quanto nas não governamentais (RAICHELIS, 2011). A segunda questão que veio à baila com as atuais normativas é o caráter político de todas as ações. Pode-se perceber uma linha tênue entre uma política que está implícita em tudo – por que se lidam com interesses diversos – e uma que é de cunho partidário, uma vez que de tempos em tempos trocam-se governos e em pelo menos doze meses daquele que se inicia o trabalho é feito com base no planejamento anterior. Explico-me. No caso específico desta pesquisa, no Plano Municipal de Assistência (NOVO HAMBURGO, 2019) as ações contemplam os anos 2018, 2019, 2020 e 2021, ou seja, avança em doze meses o próximo governo – independentemente de ele vir a ser situação ou oposição.

Pensando nisso, uma pergunta que surgiu em meio à entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) foi: “*como você lida com o aspecto político do fazer na assistência social?*”. A resposta do componente do Coletivo Gestor possui a possibilidade de ser visto sob dois vieses que apresenta.

Eu sei que há viés político no que fazemos, mas eu penso em duas coisas: no juramento que fiz quando me formei e nas pessoas que atendemos. É por elas que fazemos o que fazemos. Venho me apegando nas orientações do SUAS para ir rompendo com aquilo que é estrutural na hora de fazer. As orientações e as normativas visam à autonomia, à emancipação. E é nisso que a gente se agarra quando queremos um projeto que não seja só pra docilizar corpos. (COLETIVO GESTOR)

a criação de cisternas no Sertão nordestino, passando pela construção de restaurantes populares, a instrução sobre hábitos alimentares, a distribuição de vitaminas e suplementos alimentares, o empréstimo de microcrédito para famílias mais pobres, entre outras”. (Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Fome_Zero)

¹⁸ O Programa *Minha Casa, Minha Vida* teve como objetivo subsidiar “a aquisição da casa ou apartamento próprio para famílias com renda até 1,8 mil reais e facilita as condições de acesso ao imóvel para famílias com renda até de 9 mil”. (Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Minha_Casa,_Minha_Vida)

O discurso se assenta em dois pressupostos na tentativa de ultrapassar a discussão político-partidária. O membro do Coletivo Gestor se apegua à formação profissional a partir do qual estruturou seu cabedal de conhecimentos e, logo, uma visão de mundo. Em seguida, para no meu entender continuar distante da discussão partidária, ele se apegua no que está consolidado em leis e/ou resoluções federais, no caso em questão, essencialmente advindos do Ministério do Desenvolvimento e/ou do Conselho Nacional de Assistência Social – os quais denomino conjunto normativo-jurídico. Coube a pergunta na medida em que alguns componentes do Coletivo Gestor recebem um valor financeiro em razão de uma função gratificada, isto é, porque atuam em consonância com a visão do governo municipal – e, na medida em que nisso há jogos de interesse, essa é uma função também política que pode até defender uma sigla partidária.

Antes de fechar essas questões mais abrangentes, é necessário abordar a política de recursos humanos. O termo política aqui tem duplo sentido. De um lado o município deve lidar com o pessoal de que dispõe para dar conta das demandas; de outro, a opção por suprir eventuais carências de recursos humanos não deixa de ser também uma decisão política e, às vezes inclusive, partidária. Uma visão, por exemplo, que entende como mínimo o papel do Estado provavelmente utilizar-se-á de mecanismos que supram a demanda de pessoal e, ao mesmo tempo, sejam econômicos aos cofres públicos – a exemplo do estágio de licenciaturas.

Relativamente ao tema de recursos humanos a Norma Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS (FERREIRA, 2011) é um documento essencial. Nele encontram-se princípios éticos mais gerais sobre as atividades profissionais na área, além, é claro, das características necessárias e como devem ser montadas as equipes de trabalho. Parece-me importante lembrar que vou me ater na Proteção Social Básica, mesmo o referido documento abrangendo a Proteção Social Especial.

Independentemente do tipo de proteção, a NOB-RH/SUAS (FERREIRA, 2011) faz alguns anúncios que são bastante importantes. Inicia afirmando que a qualidade dos serviços prestados à sociedade “depende da estruturação do trabalho, da qualificação e valorização dos trabalhadores atuantes no SUAS”. (FERREIRA, 2011, p. 15). E para que isso aconteça será necessária “nomeação dos aprovados em concursos públicos” (FERREIRA, 2011, p. 16). O profissional deverá ser “qualificado academicamente e por profissões regulamentadas por Lei” e, não menos importante,

“na quantidade necessária à execução da gestão e dos serviços socioassistenciais”. (Idem).

Em seguida a Norma traz alguns princípios éticos aos quais os trabalhadores da assistência social deverão estar atentos.

A Assistência Social deve ofertar seus serviços com o conhecimento e compromisso ético e político de profissionais que operam técnicas e procedimentos impulsionadores das potencialidades e da **emancipação de seus usuários**. (FERREIRA, 2011, p. 19 – grifo meu)

A emancipação grifada no trecho acima transforma-se numa chave indispensável para os trabalhadores e para os cidadãos usuários. As educações em diálogo, tema do próximo capítulo, também apontam para a emancipação na medida em que se baseiam em um olhar crítico das situações com o intento da transformação da realidade.

Os princípios éticos da NOB-RH/SUAS (FERREIRA, 2011) centram-se naquelas pessoas que se utilizarão dos serviços. Para isso, entre outras inerências, o trabalhador deverá ser um defensor dos direitos socioassistenciais; visar ao convívio e ao fortalecimento de laços familiares e sociais, garantir privacidade a quem busca os serviços; informar os cidadãos usuários sobre seus direitos, buscar melhoria e agilidade nos serviços prestados. Interessante notarmos que é somente depois de trazer a emancipação e os princípios éticos envolvidos no trabalho que o documento vai tratar mais diretamente das equipes de trabalho. Dito de uma outra forma, primeiro ficamos sabendo de como deve ser montada a equipe: por concurso público. Depois, o que balizará a atividade profissional: a ética. Então se pode tratar da montagem da equipe. Neste particular, pensando na Proteção Social Básica, o Centro de Referência da Assistência Social, CRAS, terá uma equipe de acordo com seu porte de atendimento.

QUADRO 3: DEMANDA DE RECURSOS HUMANOS

FONTE: Ferreira, 2011, p. 30.

Pequeno Porte I	Pequeno Porte II	Médio, Grande, Metrópole e DF
Até 2.500 famílias referenciadas	Até 3.500 famílias referenciadas	A cada 5.000 famílias referenciadas
2 técnicos de nível superior, sendo um profissional assistente social e outro preferencialmente psicólogo.	3 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais e preferencialmente um psicólogo.	4 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS.
2 técnicos de nível médio	3 técnicos nível médio	4 técnicos de nível médio

No município de Novo Hamburgo, onde a pesquisa foi realizada, o Plano Municipal de Assistência Social (NOVO HAMBURGO, 2019) registra que há 4.868 famílias cadastradas ao CRAS Santo Afonso enquanto há outras 4.000 famílias cadastradas no CRAS Kephas. Portanto, conforme o Quadro 3, acima, esses centros se inserem no tamanho denominado Médio, Grande, Metrópole e DF. O próximo subcapítulo vai mostrar que, concernente aos educadores e às educadoras sociais, considerando-se a realidade territorial e financeira de cada lugar, nem sempre a diretriz nacional condiz com o observado. O ideal não confere com o real.

Buscando ser mais objetivo em relação aos recursos humanos, pelo menos duas Resoluções do Conselho Nacional de Assistência Social são importantes de serem observadas. A Resolução 17 (BRASIL, 2011) trata dos profissionais de nível superior que comporão as equipes de referência.   proteção social básica o documento, em seu Artigo 1 , prev e as categorias profissionais assistente social e psicólogo. Se retomarmos o QUADRO 3 vamos perceber que, pela demanda dos atendimentos, há uma prescrição para dois assistentes sociais, um psicólogo e ainda um outro profissional que componha o Sistema  nico de Assistência Social. Esse outro profissional poderá ser: administrador, advogado, antropólogo, assistente social, contador, economista, economista doméstico, musicoterapeuta, pedagogo, psicólogo, sociólogo, terapeuta ocupacional (conforme os artigos 2  e 3  da referida Resolução). Nas entrevistas realizadas com o Coletivo Gestor percebi grande interesse em ter-se, o quanto antes, pedagogos nos Centros de Referência de Assistência Social compondo a equipe técnica.

A segunda Resolução, de número 9, trata das funções profissionais ou ocupacionais de ensino médio e fundamental (BRASIL, 2014). Nela está inserida a

ocupação dos educadores e das educadoras sociais, os sujeitos dessa pesquisa, denominados Coletivo Educador Social. Cabe lembrar que a ocupação se refere a uma futura profissão que passa por discussão visando à sua regulamentação. O artigo 4º da Resolução nº 9 (BRASIL, 2014a, p. 3-5) trata das ocupações para as quais é necessário o ensino médio: cuidador social e orientador social ou educador social. É interessante notarmos que o documento não define apenas como educador social, mas utiliza o termo “ou”. A falta de uma legislação regulamentadora da atual ocupação permite, tal como o documento sugere, uma multiplicidade de nomes para a função (ROCHA; DIAS; SANTOS, 2019; DIAS, 2018). No município de Novo Hamburgo, onde a pesquisa foi desenvolvida, os servidores públicos dos lugares observados se reconhecem como educadores sociais, porém, são concursados como educadores ocupacionais. Em relação às ONGs, das duas pesquisadas, uma contrata como monitor; a outra, como educador social. O município possui uma tradição de atendimento social que, combinado com o que se observou torna-o peculiar na assistência social. A seguir verificar-se-á.

2.1 A ASSISTÊNCIA SOCIAL MUNICIPAL

Neste subitem faço um relato da tradição municipal na assistência social para, em seguida, trazer dados constantes no Plano Municipal de Assistência Social (NOVO HAMBURGO, 2019) que me parecem importantes para contextualizar as ações de educadores e educadoras sociais. Busco destacar o trabalho que vem sendo feito pelo Departamento de Educação Social, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da cidade de Novo Hamburgo/RS. Na sequência, relato as observações participantes que foram feitas no município, além de destacar algumas falas que denotam percepções da realidade vivida pelos coletivos no dia a dia. Nessa sequência busco também delimitar o que estou entendendo por vulnerabilidade social – tendo em vista a utilização desse termo na pergunta de pesquisa.

Sobretudo em épocas de eleições municipais, ouve-se muito que ‘a vida acontece no município’. A ele, município, estaria a incumbência de efetivar na prática aquilo que foi pensado em termos mais abrangentes e teóricos. Uma ilustração pode contribuir na compreensão. O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos é

uma ação pensada em nível federal, juntamente com outras ações, que visam a um trabalho centrado na família. O documento *Perguntas Frequentes* (BRASIL, 2017) que trata desse serviço o aborda de maneira geral, ao mesmo tempo em que são diretrizes a serem observadas no momento de sua efetivação. Desse modo, cabe ao município ter um espaço adequado no qual funcionará um Centro de Referência de Assistência Social e nele – ou a ele referenciado – o serviço de convivência. Caberá também à municipalidade recrutar os educadores e as educadoras sociais, bem como os demais servidores necessários à equipe – conforme as orientações nacionais (FERREIRA, 2011; BRASIL, 2013a). Ou seja, no município se concentra a efetivação dos programas pensados nacionalmente, supondo-se, inclusive a participação de representantes dos estados da federação e, por óbvio, dos municípios. O eventual sucesso ou insucesso dos serviços repercutirá primeiramente no âmbito local, municipal. De outra parte, é também na municipalidade que o controle social, a participação pode ser melhor pensada e realizada. No âmbito desta pesquisa, o lugar do controle social é o Conselho Municipal de Assistência Social, COMAS. Nele há representação do governo, da sociedade civil, daqueles e daquelas que utilizam os serviços de assistência social, entidades e organizações de assistência social e de trabalhadores e trabalhadoras desse segmento.

Lemes (2017) relata que o município de Novo Hamburgo iniciou sua atuação na assistência social na década de 1970, vinculada à educação em um setor denominado *assistência ao educando*. Pouco depois, em 1975, com a criação da Secretaria de Saúde e Ação Social, uma série de reflexões e debates pelo município foi fruto de um programa de desenvolvimento da comunidade/cidade. A ação social passou a cuidar das creches. E pensando-se na eventual ociosidade do contraturno escolar, uma parceria entre a educação e a igreja culminou com a criação de um Centro do Bem-Estar do Menor – CEBEM, na época vinculado a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – FEBEM, em nível estadual e à Fundação Nacional do Bem-Estar do menor – FUNABEM, no nível nacional. O final dos anos 1970 e o início dos anos 1980 marcam uma preocupação com os e as menores de idade – tanto em razão da ociosidade quanto pelo abandono – mas também com aqueles e aquelas que viviam em situação de rua, mais comumente chamados ‘mendigos’. Os anos 1990 passaram a evidenciar a necessidade de não apenas acolher as pessoas que buscavam assistência, iniciava-se uma preocupação não menos importante com a inserção delas no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, um conjunto normativo-

jurídico, ao qual já fizemos menção, foi como que ‘forçando’ novas posturas e adequações – Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, são exemplos. O termo ‘menor’ ou o famigerado ‘de menor’ cedeu lugar para criança e/ou adolescente.

O dinamismo do município e suas preocupações ligadas à assistência social levaram-no à primeira conferência municipal de assistência social. “A Política de Assistência Social de Novo Hamburgo” foi o tema que de modo subjacente começou se preocupar com a ideia da participação. Daí surge o Conselho Municipal de Assistência Social – COMAS:

“responsável pelo controle social da política de assistência social no município e cuja função reside em deliberar, autorizar e fiscalizar a aplicação dos recursos do fundo municipal, bem como das entidades cadastradas ao órgão.” (LEMES, 2017, p. 72)

O movimento registrado denota que o município seguiu o caminho nacional, ou seja, foi buscando resolver seus problemas sociais paralelamente às adequações legais que assim exigiam. Nos anos 2000 seguiu-se a ideia de ir resolvendo questões sociais pontuais, mesmo que se extinguissem instituições mais adiante – como se percebe no QUADRO 4.

QUADRO 4: MOVIMENTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL EM NOVO HAMBURGO

Data	Nome da organização inicial/Bairro	Considerações
05.04.1962	Creche João de Barro/ Rondônia	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
10.10.1967	Creche Aldo Polhmann/ Industrial	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
01.10.1969	Creche Érico Veríssimo/ Canudos	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
10.10.1975	CEBEM nº 1 Monteiro Lobato/ Canudos	Desde 2009, URAS Monteiro Lobato
20.10.1975	Creche Bela Adormecida/ Rondônia	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
07.03.1977	Creche Pequeno Polegar/ Guarani	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
01.03.1978	CEBEM nº II Primavera/Núcleo extraclasse Primavera/ Núcleo de Asema Primavera/ bairro Primavera	Em 20.03.2009 ganhou <i>status</i> de CRAS Primavera e manteve o SCFV, próprio da URAS. Em 2016 iniciou um trabalho de transição para o bairro Boa Saúde

Data	Nome da organização inicial/Bairro	Considerações
18.03.1978	Creche Negrinho do Pastoreio/ São Jorge	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
20.02.1979	Casa Lar dos Meninos nº 1/ Lar dos Meninos/ Lomba Grande/ Ideal/ Guarani/Canudos/São Jorge/Hamburgo Velho	Em 2013 foi terceirizado pela ABEFI.
28.02.1979	Casa do Menor Trabalhador/Hamburgo Velho/CEBEM nº III Dom Quixote/ São Jorge	Desde 2009, URAS Dom Quixote.
1980	Albergue Bom Pastor/Primavera1980	Desmembrou-se em dois serviços: Albergue e Abrigo Bom Pastor
04.04.1980	Creche Pica-Pau Amarelo/ Canudos	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
06.06.1980	Creche Branca de Neve/ Rincão	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
05.05.1981	Creche Cinderela/ Rondônia	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
26.09.1981	Creche Gato de Botas/Santo Afonso	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
13.10.1983	CEBEM nº IV Roselândia/ Roselândia	URAS Roselândia
1986	Casa do Menor Trabalhador/Casa Abrigo Infante Juvenil (gerenciamento direto da prefeitura) Casa Aberta/Nova Vida (gerenciamento terceirizado) /Primavera	Extinto em 2009.
1986	Mercado de Trabalho/Centro	CIP assumiu as funções do Mercado de Trabalho, Extinto em 1997.
09.11.1991	Creche Chapeuzinho Vermelho/ Canudos	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
24.09.1994	Creche Peter Pan/ Santo Afonso	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
27.04.1996	Creche Vovô Werno/ Vila Nova	Deixou de ser “creche” e passou a ser “EMEI” em 1997 quando foi transferida para a SMED.
18.07.1990	Núcleo Extraclasse Pequeno Príncipe/ Núcleo de Asema Pequeno Príncipe/ Rondônia	Extinto em março de 2009
27.12.1990	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA/Centro	Integra a Secretaria Integrada dos Conselhos – SIC
27.12.1990	Conselho Tutelar - CT/Centro	Há dois CT. Inicialmente um localizava-se na zona Norte e outro na zona Sul do município. Hoje, ambos estão localizados no mesmo espaço físico/Centro.
1993	Casa de Passagem Anjo da Guarda/Centro/Boa Vista	A partir de 2013 foi terceirizado pela Associação Beneficente Evangélica da Floresta Imperial – ABEFI.
01.04.1993	Abrigo de Meninas/Abrigo Querubim/Rincão/Rondônia/Primavera	Administrado pela Associação Evangélica de Assistência Social – AEVAS, desde 01.07.2007.

Data	Nome da organização inicial/Bairro	Considerações
30.03.1995	Centro de Iniciação Profissional – CIP/Pátria Nova – Mantido 100% pela prefeitura.	Centro de Iniciação Profissional – CIP. Hoje é de responsabilidade total da ASBEM.
1996	Conselho Municipal de Assistência Social – COMAS/Centro	Integra a Secretaria Integrada dos Conselhos - SIC
01.07.1997	Núcleo de ASEMA Mundo da Criança/Canudos	CRAS Canudos II
30.04.1998	Conselho Municipal do Direito da Pessoa Idosa – CMDCI/Centro	Integra a Secretaria Integrada dos Conselhos - SIC
03.11.1999	Núcleo de ASEMA Bem Viver/ Guarani	URAS Bem Viver
26.02.2001	Núcleo de ASEMA Amigo da Criança/Santo Afonso	URAS Amigo da Criança
2002	Abrigo João e Maria/Liberdade/Boa Vista/Primavera	Extinto em 31.03.2016.
2004	Núcleo de ASEMA Getúlio Vargas/Núcleo de ASEMA Pôr do Sol/Canudos	Em 2007 foi extinto e o prédio entregue para a Secretaria de Educação.
26.02.2005	CRAS Kephass	06.06.2011 implantação do SCFV, estabelecendo uma URAS que foi denominada de “Bem Me Quer”
01.01.2005	CRAS Canudos I	
01.01.2005	CRAS Santo Afonso	
2009	Fábrica da Cidadania/Canudos	Mudou para o bairro Santo Afonso em dez de 2016.
01.03.2009	Creas PAEFI	
20.03.2009	CRAS Primavera/Primavera	Em fase de transição para o Bairro Boa Saúde.
25.03.2009	CRAS Canudos II/Canudos	Extinto em dezembro de 2016, mas mantido o SCFV, passando a ter <i>status</i> de URAS.
2010	Centro pop/Centro	Foi parte do <i>Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas</i> , anunciado pelo Governo Federal em maio de 2010.
01.07.2010	CRAS Centro/Centro	
20.09.2010	Programa de Gestão Social de Resíduos Sólidos – Catavida/dois “entrepoto” nos bairros Centro e Roselândia.	Executado pela SDS e Secretaria do Meio Ambiente em parceria com a Coolabore.
05.04.2012	URAS Jovem Cidadão/ Rondônia	Extinto no final do mesmo ano
01.04.2016	Nova Casa Lar/Hamburgo Velho	Primeiro serviço de acolhimento institucional na modalidade “casas lares”. Terceirizado

Fonte: LEMES, 2017, p. 64-76.

O mesmo Quadro mostra que os Centros de Referência de Assistência Social, os CRAS, onde realizei as entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) e as observações participantes (ANGROSINO, 2009), foram inaugurados no ano de 2005, como fruto de uma reorganização nacional pensada a partir de níveis de proteção (básica e especial). Deve ficar claro, no entanto, que alguns lugares em que a pesquisa foi feita possuem um trabalho anterior à criação dos CRAS. Quando abordei

os sujeitos da pesquisa (Item 1.3) fiz essa descrição que relembro, agora baseado em datas. Um dos lugares que observei e entrevistei educadores e educadoras foi a Unidade de Referência da Assistência Social (URAS) Dom Quixote, referenciada ao CRAS Kephass. Pelo Quadro 4, acima, vê-se que as atividades iniciaram no final dos anos 1979. Outra URAS visitada em mais de uma oportunidade foi a Amigo da Criança, cujas atividades tiveram início em 2001. Claro deve estar, evidentemente, que à época as compreensões relativas ao campo da política de assistência social eram outras; havia outros conjuntos normativos que regiam as atividades. O que se verifica, portanto, a partir de 2005, é a reorganização da política de assistência social na qual a família passa a ter centralidade, em que pese não ter sido descartado o indivíduo. Igualmente ganhou importância a territorialidade, isto é, houve preocupação na instalação desses equipamentos públicos em lugares estratégicos da cidade, com uma estrutura mínima de pessoal, essencialmente em áreas com altos índices de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade social não possui fácil explicação, assim como todo conceito usado em larga escala e por outras áreas do conhecimento, o que facilita uma multiplicidade de sentidos. As Ciências Naturais e Exatas, as Ciências da Saúde e as Ciências Sociais e Humanas são áreas que usam o conceito na abordagem de seus objetos de estudos (MARANDOLA JR.; HOGAN, 2006; JANCZURA, 2012). Por isso, sem a pretensão de esgotar o tema, brevemente devo definir uma compreensão para fazer sentido com a pergunta da tese. O documento *Perguntas frequentes: serviço de convivência e fortalecimento de vínculos* (BRASIL, 2017), já referido em páginas anteriores, permite inferir que vulnerabilidade social equivale a isolamento, desvalorização, discriminação, precarização, enfraquecimento e até rompimento de vínculos familiares e/ou sociais. Vulnerabilidade “implica risco, fragilidade ou dano (...) relaciona-se à exposição a contingências e tensões e às dificuldades de lidar com elas”. (BRASIL, 2017, p. 9). Não se pode dissociar risco de vulnerabilidade, entende Janczura (2012). Para a autora, só há vulnerabilidade onde há risco. Acontece, por exemplo, que nos lugares pesquisados os efeitos dos riscos, concordando com Marandola Jr. e Hogan (2006, p. 33), “é justamente a sensação de insegurança e medo”. Pode-se dizer que as instituições pesquisadas se encontram em lugares vulneráveis, pois se verifica “baixo nível socioeconômico. Em famílias pobres, operam como fatores de alto risco, além do baixo nível socioeconômico, a remuneração parental, baixa escolaridade, famílias numerosas e ausência de um dos pais”.

(JANCZURA, 2012, p. 303). Essas questões sociais aliadas à falta de acesso aos serviços públicos, facilita um ‘tom’ depreciativo à pobreza (SVOBODA, 2014). Depreciação que, alerta-nos Santos e Lemes (2016, p. 46), pode servir “muito mais para ‘rotular’ as pessoas que (con)vivem em condições difíceis de sobrevivência do que para caracterizá-las ou descrevê-las”. Nesse sentido parece ser mais produtivo que os cidadãos usuários sejam nomeados e reconhecidos pelo que são: cidadãos, primeiro, usuários depois. Nessa condição, têm o direito de serem protegidas pelo Estado. Há um mínimo que seres humanos carecem para terem dignidade e nisso se inclui alguma renda financeira (mesmo sob condicionalidades). Para seus filhos e/ou filhas há a necessidade de um lugar minimamente seguro no qual algumas práticas educativo-pedagógicas sejam trabalhadas que, conjugadas com outras atividades, possam garantir acessos a outros serviços e, quiçá, bens públicos (acesso à cultura, por exemplo).

Ver o cidadão usuário como um sujeito de direitos implicará

promover as habilidades dos indivíduos e da coletividade em compreender, analisar, refletir e conscientizarem-se sobre o mundo que os cerca, interagindo, tornando-se um agente e membro de grupo participativo e criativo e, portanto, gerando desenvolvimento pessoal e social. (JANCZURA, 2012, p. 303)

Pode-se inferir a importância da participação desses cidadãos como aqueles e aquelas que podem dizer as suas palavras (o que pensam sobre o mundo, o que precisam para viver), conjuntamente, aos cidadãos usuários atendidos no serviço de convivência, a necessidade de atividades que reforcem essa ideia de coletividade.

Outro modo de se pensar a vulnerabilidade social é voltando a alguns documentos, como a *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais* (BRASIL, 2013a). Afinal, ele descreve quem é o público do serviço de convivência; ao fazer isso caracteriza-o. No que se refere às crianças e adolescentes, público atendido por educadores e educadoras sociais, sujeitos desta pesquisa, assim diz o documento:

- Crianças encaminhadas pelos serviços da proteção social especial: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos; reconduzidas ao convívio familiar após medida protetiva de acolhimento; e outros;
- Crianças e adolescentes com deficiência, com prioridade para as beneficiárias do BPC;
- Crianças e adolescentes cujas famílias são beneficiárias de programas de transferência de renda;

- Crianças e adolescentes de famílias com precário acesso a renda e a serviços públicos e com dificuldades para se manter. (BRASIL, 2013a, p. 18)

E ainda há o documento que reordenou o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (BRASIL, 2013c) a partir do qual também se pode ampliar a abrangência do termo. Tirando-se dele o que há de repetição com o trecho acima citado, sobram outros detalhes de caracterização para vulnerabilidade: pessoas em situação de isolamento; pessoas sob violência ou negligência; pessoas fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; em situação de abuso e/ou exploração sexual; em situação de rua.

Vulnerabilidade, portanto, no âmbito da pesquisa aqui realizada, tem a ver com medo e insegurança diante de um risco que, ante sua iminência, expõe a dificuldade ou a fragilidade de enfrentamento. Relaciona-se com fatores internos (isolamento, violências as mais variadas) ou externos (bairros/comunidades com altos índices de violência, drogadição). Não se pode negligenciar ainda as condições de carência e até exclusões a que cidadãos usuários estão submetidos em suas comunidades e que carecem de um socorro do Estado.

Entretanto, o Estado não vem chegando/alcançando a essas pessoas, o mais comum é o cidadão ir em busca de socorro. Em uma conversa que tive com o Coletivo Técnico, num dado momento me surgiu a curiosidade de como os cidadãos usuários buscavam um CRAS. A resposta é importante na medida que apresenta uma dimensão da abrangência dos trabalhos no campo da política de assistência social.

À medida que passam os anos e as gestões sucedem e trazem alguns programas as famílias também participam. [...] Elas [as famílias] podem vir por uma busca espontânea, tipo 'ah, vim aqui porque tô sofrendo com meu filho e álcool' ou 'meu filho não quer ir pra escola' ou qualquer outra demanda. Mas a gente tem casos vindos pelo Ministério Público, do Juizado da Infância e Juventude, do Conselho Tutelar, algumas demandas sugeridas pelas escolas e redes de saúde em geral, enfim encaminhamentos da rede socioassistencial. Mas as famílias não vêm necessariamente com a demanda de acompanhamento. Ela pode vir, por exemplo com uma demanda que ela entende ser pontual, como alimentação, vale-transporte. Mas durante o atendimento o técnico ou a pessoa que atende identifica algumas questões que demandariam um acompanhamento. Então a busca da família nem sempre é por acompanhamento, embora possa vir a fazer parte disso. Em outros casos a família vem pedindo ajuda mesmo, com alguma situação que elas

entendem que precisam de alguém para assessorá-las. Daí são feitos encaminhamentos. (COLETIVO TÉCNICO)

O discurso compilado e reproduzido acima traz informações importantes. A primeira delas, sutilmente referenciada, tem caráter iminentemente político: a organização do trabalho tem a ver com a *“medida que os anos e as gestões sucedem e trazem alguns programas”*. A entrelinha dessa frase permite-me inferir que pode ser uma escolha, por exemplo, a precarização dos trabalhos. Uma boa ilustração disso é o fato de se suprir a carência de servidores concursados com estagiários. Ora, o estagiário é em essência um aprendiz que deve sempre ser bem-vindo. Contudo, as observações participantes mostraram que ele vem ‘ocupando’ o lugar de um servidor; em vez de estar recebendo instruções com vistas ao aperfeiçoamento daquilo que o torna aprendiz está dando instruções a crianças e adolescentes. De um modo mais amplo, pode ser uma decisão política de governo investir mais em um programa do que em outro. Esses investimentos podem ampliar o atendimento às famílias ou restringi-lo. A segunda informação do Coletivo Técnico diz respeito à chegada da demanda no serviço de convivência – lugar em que ocorreram as observações e entrevistas. A demanda vem de múltiplos lugares, significa considerar, de antemão, que de cada lugar que chega a demanda pode vir acompanhando uma visão da situação. Explico-me. As observações me fazem pensar que há diferenças entre uma família que chega por uma busca espontânea e aquela que vem sob ordem do Juizado da Infância e da Juventude ou do Conselho Tutelar. Nesse sentido, educadores e educadoras sociais devem estar preparados para receber esses cidadãos usuários ou essas cidadãs usuárias e juntos trabalharem rumo ao propósito final: tornarem-se cidadãos autônomos, emancipados, menos “dependentes” do Estado. Em uma visão a partir das educações críticas, esses cidadãos usuários precisam adquirir as condições de olhar para a situação em que se encontram e buscar (ou pelo menos tentar) alternativas de mudança. A terceira informação importante vinda do Coletivo Técnico não diz respeito ao objeto desta pesquisa – as práticas educativo-pedagógicas de educadores e educadoras sociais com crianças e adolescentes – mas informa ao menos duas outras necessidades que chegam nos Centros de Referência de Assistência Social: alimentação e vale-transporte. Síntese: não há como se falar em emancipação, autonomia ou coisa que o valha sem que haja, antes, alimento e condições de locomoção na busca pela mudança da condição de vida. Árdua tarefa a

de todos que atuam no campo das políticas de assistência social; se educadores e educadoras sociais sozinhos não conseguirão resolver essas questões (e não será possível mesmo) eles e elas podem, contudo, trazer esses temas para os espaços de educação permanente (tema do próximo capítulo).

Note-se que a tarefa do educador e da educadora social não é fácil e exige uma formação profissional múltipla, abrangente e ainda não existente senão que começa a dar os primeiros passos com graduação¹⁹, extensão²⁰ e cursos livres²¹.

O depoimento colhido junto ao Coletivo Técnico exposto há pouco me permite seguir com o que vou chamar de aspectos político-socioassistenciais. Uno-me a Paulo Freire no entendimento de que nossas ações são políticas.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de *dizer o mundo*, na medida em que o transformávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. (FREIRE, 2014a, p. 24-25, grifado no original).

O mundo vem mudando a partir de nossas ações que, crivada de interesses, a tornam políticas. Isso nos faz gente. E não é possível ser gente sem “se achar entranhado numa *certa prática* educativa [...] não necessariamente a de escolarização”. (FREIRE, 2014a, p. 26, grifado no original).

Pareceu-me curioso que os aspectos político-socioassistenciais tenham aparecido muito mais nos diálogos com o Coletivo Gestor e com o Coletivo Técnico do que com o Coletivo Educador Social. Mais ainda, daqueles trabalhadores e trabalhadoras das organizações governamentais muito mais do que de trabalhadores e trabalhadoras das não governamentais. Não menos curioso foi perceber que o Coletivo Técnico sempre me solicitava que parasse a gravação de áudio quando o tema da assistência social alcançava a política (partidária ou não). Havia sempre o autoquestionamento “será que eu deveria estar falando isso?”. Na condição de

¹⁹ O Centro Universitário Internacional, UNINTER, instituição de ensino superior, sediada no Paraná, oferece o curso Tecnólogo Educador Social, com a propaganda de ser o primeiro curso do país. Site: <https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-educador-social/>

²⁰ Em Ponta Grossa/PR, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, ofereceu um curso de extensão denominado Curso de Educador Social – com encontros periódicos e de forma gratuita, em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade. Site: <https://www.uepg.br/noticias.php?id=14573>

²¹ Em Porto Alegre/RS, a Cooperativa de Trabalho Interdisciplinar dos Profissionais da Área Social – COOPAS, oferece o que chama de Curso de Capacitação para Educadores e Educadoras Sociais (<http://www.coopas.com.br/educador-social.php>). O SENAC de São Paulo também oferece um curso livre – conforme se verifica no site: (<https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=26987&template=395.dwt&unit=NONE&testeira=990&type=L&sub=>).

entrevistador compreensivo (KAUFMANN, 2013) e de observador participante (ANGROSINO, 2009) busquei incentivar os entrevistados a dizerem tudo que lhes parecia importante, incluindo-se o contexto daquilo com que eles lidavam diariamente. Percebia que os coletivos se acalmavam com a minha garantia de que não seriam identificados.

Nas primeiras inserções que fiz, Novo Hamburgo/RS era governado pelo Partido dos Trabalhadores, uma legenda identificada com o campo ideológico denominado esquerda²². Além disso, o partido possuía a característica de dialogar com os chamados movimentos populares, com boa inserção nas periferias da cidade, principalmente com articulações significativas nas associações de moradores ou de bairros, muito em razão do que se conheceu como Orçamento Participativo. Ocorreram, porém, eleições municipais. Assumiu um partido oposto: PSDB. O Partido da Social Democracia Brasileira tem forte ligação com o chamado liberalismo econômico e, para fins didáticos nesta tese, considerado de direita. Ora, em matéria de visão de mundo, PT e PSDB não estão no mesmo campo. Nas entrevistas que fiz procurei em algum momento inserir essa discussão com o intuito de verificar se os entrevistados e as entrevistadas viam as diferenças que sinteticamente expus nesse parágrafo.

As falas dos coletivos foram dissonantes quando o assunto enveredou para o político-partidário. No geral, não havia entusiasmo para se falar de partidos políticos – nem quando eu, enquanto observador e entrevistador, buscava ‘provocar’ essa reflexão. Em todas as minhas investidas para tratar de política partidária percebia que os interlocutores falavam apenas quando conseguiam atrelar a demanda do cidadão usuário. As críticas que ouvi não se dirigiam a uma visão político-partidária em especial (esquerda ou direita). Elas eram feitas na medida em que os cidadãos usuários fossem perder ou não entender algo. Certo dia, após um temporal alagar casas e seus moradores perderem praticamente tudo que nelas estavam, fui conversar com o Coletivo Técnico para entender como estavam se preparando para atender à comunidade. Então ouvi: *“a administração está atrapalhada, mudaram algumas dinâmicas do trabalho, mas não nos avisaram; se tu olhar nosso Face, as*

²² É provável que a nomenclatura *esquerda/direita* careça de atualização diante do cenário político-partidário que vivemos. No entanto, para os propósitos dessa tese acredito que ainda sirvam para demarcar um campo mais progressista e outro mais liberal/conservador – apesar das múltiplas nuances possíveis. Para reflexão inicial, sugiro o clássico Bobbio (1995).

“pessoas estão reclamando de nós, mas nós não somos ouvidos por eles [administração]”. (COLETIVO TÉCNICO).

Outra situação que ilustra o surgimento da crítica político-socioassistencial. Um participante do Coletivo Gestor, ao tratar da falta de alimentação nos Centros de Referência de Assistência Social, protagonizou uma reflexão que pode ser importante:

Fui acompanhar um acolhimento no CRAS e fiquei preocupada porque a maioria das pessoas que ali estavam foram em busca de cesta básica. Mas não tinha para todos. E a comida, a alimentação é um direito de todos. Aí as pessoas chegam lá atrás de um direito que a gente não tá conseguindo dar conta, então. E tinha uma pessoa passando mal por conta da fome. Aí a gente deu uns biscoitinhos, né. É difícil. Mas era o que tinha lá. [...] As cozinheiras não tinham mais alimento básico pra fazer pras crianças. Não tinha arroz. Então os colegas estavam se unindo, cada um levava alguma coisa pra fazerem pras crianças. Eu tive que dizer pra eles não fazerem isso. Entendo eles. Mas se eles continuarem fazendo assim o problema não vai estourar e aí quem tem que tomar providência não vai tomar porque o problema não vai aparecer. É brabo. Falei pro Secretário pra ver o que a gente pode fazer. (COLETIVO GESTOR)

Embora se possa compreender a crise financeira que o país como um todo atravessa, não se pode ignorar um problema que parece ser de gestão no discurso acima. Alegações buscando explicar a situação não faltam: a própria crise financeira, a arrecadação municipal inferior à prevista e assim por diante. O certo é que cidadãos usuários com necessidades que podem ser consideradas fundamentais, como a fome, por exemplo, exigem respostas mais eficientes.

3 AS EDUCAÇÃO DE REFERÊNCIA

Este capítulo pode ser denominado teórico, uma vez que traça o panorama pedagógico que serve de referência para o estudo. O objetivo é que ele, em conjunto com as normativas expostas no capítulo 2, sirva às análises do próximo (capítulo 4) e também como base para as considerações finais (capítulo 5). A intenção do que trago é posteriormente olhar e analisar as práticas educativas/pedagógicas desenvolvidas no serviço de convivência.

Entendo, conforme expus no subcapítulo 1.2, que toda prática possui uma teoria que a sustenta. Quanto mais se toma consciência dessa realidade tanto melhor, pois se pode refletir sobre a prática buscando alternativas de mudanças. Também é possível dizer que um pesquisador ao observar um campo empírico o faz a partir de alguns pressupostos teóricos. No meu caso, enquanto fui fazendo leituras preliminares ou exploratórias e visitando os espaços comecei a perceber que havia práticas as mais diversas que pareciam estar em diálogo. Havia espaços que lembravam a escola e cujos educadores não pareciam ter interesse na diferenciação; neles o tema de casa era feito, reforço escolar era ministrado. Outros espaços, porém, davam a entender que mantinham distância da escola – pelo menos no discurso. Enquanto pesquisador, observei que a multiplicidade de práticas poderia ser olhada a partir de algumas lentes teóricas. O que observei e li poderia ser denominado educações. E assim optei por chamar, impelido por Gadotti (2012) que pluraliza educação, e por Mejía (2018) que pluraliza a pedagogia.

A experiência geradora desta tese foi permeada do que Gadotti (2012, p. 10) chamou “um mosaico de experiências, teorias e práticas”. Meu olhar de observador percebeu um entrecruzamento de práticas pedagógicas que de certa forma possuíam algumas afinidades. Minhas lentes escolhidas foram as seguintes educações: a não escolar, a popular, a social crítica e a permanente. Cabe aqui o alerta do professor Moacir Gadotti:

[...] não se trata de uma dessas educações tentar tutelar outra, pois não teria sentido, não só porque cada uma tem sua própria história, mas porque, partindo de uma visão emancipadora, cada uma, no seu campo próprio de atuação, de forma autônoma, contribui para com a mesma causa. (GADOTTI, 2012, p. 10)

Ao visitar as ONGs Kephass e Santo Afonso, bem como os respectivos Centros de Referência de Assistência Social, os CRAS, duas educações me pareciam evidentes, praticamente dadas. Nos lugares pesquisados havia prática pedagógica, uma coordenação pedagógica e interlocução com a escola. Mas não era escola. Havia formalidades a serem cumpridas e, assim, não cabia nomear como educação não formal. Era formal, mas não era escolar. Tanto no Coletivo Técnico como no Coletivo Educador Social foi comum ouvir frases do tipo “a gente é diferente da escola” ou “isso aqui não é uma escola” – o que me levou a aprofundar os estudos na categoria para melhor compreender essa educação não escolar. A segunda educação que me pareceu evidente foi a permanente, muito em razão das normas, das regulações vindas do Sistema Único de Assistência Social. Resta aos trabalhadores e às trabalhadoras no campo da política de assistência social apreender seus princípios – tendo em vista que é uma discussão iniciada em 2001 que culminou numa diretriz em 2013 (BRASIL, 2013b) – e integrá-los ao conjunto de fazeres da área.

Em vista de duas educações que me pareciam entranhadas no campo desta pesquisa, pensei outras possibilidades. Nesse sentido, entendi como viável refletir sobre as práticas a partir da lente teórica com a qual venho me inserindo na pesquisa, a da educação popular. Assim como o conjunto normativo-jurídico da política de assistência social, a educação popular também aponta para a emancipação dos estudantes, como veremos mais abaixo (subcapítulo 3.2). Para isso, busco traçar um panorama dessa educação na América Latina e no Brasil; e, então, refleti-la no Rio Grande do Sul.

Ocorre que o mesmo conjunto normativo-jurídico faz menção ao educador social (BRASIL, 2014a), sujeitos essenciais nesta pesquisa. Há educadores sociais e há uma educação chamada social. Surge assim a ideia de trazer para o diálogo teórico a abordagem teórico-metodológica que começou a fazer parte dos meus estudos, fruto de discussões mantidas com colegas do grupo de pesquisa Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social²³, sob a coordenação da professora Karine dos Santos. Trata-se da educação social crítica (subcapítulo 3.3).

Pode-se apontar como comum a essas quatro educações a criticidade, o que significa que não são neutras e possuem um fazer que também é político. Estão a favor de uma educação mais abrangente, que não nega limites nem contradições e

²³ <https://www.ufrgs.br/cepopes/>

buscam a transformação da realidade social em que estão inseridas. Caracterizam-se pela contra hegemonia e têm ligação, mesmo que não direta, com a descolonialidade (MOTA NETO; STRECK, 2019).

Nos lugares em que esta pesquisa foi feita (CRAS Santo Afonso, CRAS Kephass e ONGs homônimas) e no Coletivo Educador Social, com os quais dialoguei e os observei, essas educações, a meu ver, entrecruzavam-se. Com finalidade tão somente didática, o capítulo foi subdividido nesta ordem: 3.1- educação não escolar; 3.2- educação popular; 3.3- educação social crítica e 3.4- educação permanente. O capítulo se encerra com o subcapítulo 3.5 que denominei Síntese das Educações no qual intento indicar como elas se entrecruzaram e que espécie de 'fio' as aproximavam. Essas educações, portanto, constituem uma forma de olhar para o campo da pesquisa e não uma disputa na qual uma educação pode ser melhor que a outra.

3.1 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Enquanto estive no campo empírico, ou seja, no serviço de convivência, fazendo observações participantes (ANGROSINO, 2009) ou entrevistando compreensivamente (KAUFMANN, 2013) os Coletivos Técnico e Educador Social, algo chamou minha atenção. Os componentes dos Coletivos possuíam uma fala comum.

É importante entender que isso aqui não é uma escola; a gente não faz temas, por exemplo. Claro, se uma criança precisar de internet, a gente sabe que em casa ela não terá e nós temos; então se faz uma combinação do tipo "faça a pesquisa, copie no teu caderno". Tem que ter esse jogo de cintura, a criança não tem internet em casa, não tem dinheiro pra ir ao Centro da cidade ou pagar pra ter esse acesso, então a gente ajuda, mas não incentiva porque não é esse o objetivo aqui. Aqui é convivência. (COLETIVO TÉCNICO)

Pra mim é um suporte né, não é professor. É o suporte entre família, escola e o educador social no meio. Aqui a gente consegue fazer coisas que o professor não consegue e que a família não está conseguindo. Porque a gente consegue inserir pras crianças formas de que eles possam ver, conhecer, começar conhecer a vida. Pra isso é o educador social. Eu vejo muito da questão social assim ó, o que tu pode dar pra eles. Porque tu vim

[sic] *aqui achando que vai ser o professor deles é uma coisa, tu vai sair frustrado.* (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

Nos discursos há o desejo de distanciamento do ambiente escolar. A ênfase das pessoas entrevistadas é por diferenciar entre o que se faz na escola e o que se faz no serviço ligado à política de assistência social. Desse modo, pareceu-me não representativo o conceito de *educação não formal*, mesmo que amplamente utilizado. Marques e Freitas (2017) caracterizam essa educação como aquela que não se preocupa com avaliação de estudantes; caracterizam-na como uma prática participativa, mediada não por um professor, mas um profissional com outra denominação – o educador social, por exemplo. Elas ainda destacam a liberdade na seleção de temas a serem trabalhados, o que, em princípio, pode facilitar a chamada interdisciplinaridade e tal seleção incidir sobre aspectos motores, físicos, mentais, sociais – “possibilitando e facilitando o uso de recursos locais e situações específicas a um determinado grupo”. (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 12). Uma característica que aparece no estudo é a qualificação da educação não formal como sendo a que acontece fora da escola, sem um planejamento estanque e, no entanto, com intencionalidades.

A professora Maria da Glória Gohn (2010) também faz uso do termo educação não formal. Ela entende que “na educação não formal, há a figura do educador social mas o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. (GOHN, 2010, p. 17). Essa educação não formal poderia ser entendida também por educação extraescolar que, em última instância, “é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”. (GOHN, 2010, p. 33).

Autor importante nessa discussão é Trilla (2008), para quem a educação não formal tem a característica de ser claramente intencional. Esse autor é o que chega mais perto daquilo que compreendo que melhor caracteriza a educação – pelo menos nos termos e no âmbito desta tese. Ao buscar um critério metodológico, Trilla (2008, p. 39) diz que “o escolar seria o formal, enquanto o não escolar (mas intencional, específico, diferenciado etc) seria o não-formal”. E assevera: “Em suma, quando se fala em metodologias não-formais, o que se quer dar a entender é que se trata de **procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola**”. (TRILLA, 2008, p. 40, grifos meus).

Ainda que a educação não formal pareça possibilitar certa liberdade aos que a praticam; seja compreendida como aquela que ocorre em âmbitos extraescolares e se distancia da escola, ela não me pareceu que descrevia bem os lugares por que passei pesquisando. Tal como Ghiso (2016, p. 65), o campo de pesquisa me fez considerar a educação não formal como “categoría neutra, imprecisa e insuficiente para la caracterización del caso latinoamericano”.

As práticas pedagógicas observadas e que serão analisadas no próximo capítulo se atravessavam. Houve reuniões pedagógicas com pedagogos e educadores sociais; aconteceu de educadoras sociais passarem atividades na lousa para que os estudantes copiassem – objetivando, ao mesmo tempo, que eles e elas melhor apreendessem o conteúdo temático e que seus responsáveis tivessem igual acesso. Ou seja, de um lado, houve práticas educativas similares à escola – apesar de ocorrer em ambiente não escolar; por outro lado, nas reuniões havia documentos a serem preenchidos, havia formalidades (lista de chamada diária, parecer sobre o desenvolvimento dos estudantes mensalmente). Havia uma educação não escolar.

Martins (2016, p. 42) entende educação não escolar como “a mais produtiva denominação dos processos educativos que se desenvolvem fora da escola”. Isso porque as intencionalidades são intrínsecas mesmo sem a consciência de suas imanências. Se levarmos em conta que somos sujeitos aprendentes para toda a vida, não será de estranhar que tais aprendizagens extrapolem os muros da escola nem que a complexidade das relações esteja refletida em ambos os espaços – escolares e não escolares. Martins (2016, p. 50) dá-nos três motivos que justificam o uso do termo:

- 1º) identifica o que é comum nas experiências educativas que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são particulares;
- 2º) contrapõe-se ao senso comum de que educação só ocorre na escola, destacando que há educação fora dela, inclusive, a desenvolvida por processos históricos que lhe são anteriores e que hoje, dada a característica das relações sociais, ganharam capilaridade no contexto brasileiro e estão sendo tomados como objeto de análise e compreensão de pedagogos e estudiosos das ciências humanas e sociais;
- 3º) colabora para que o esforço heurístico dos pesquisadores em educação não se perca na interminável particularidade dos processos educativos não escolares, forjando inúmeros termos para a eles se referirem e, assim, esteja voltado ao mais essencial no fenômeno educativo: os fundamentos de tais processos.

Martins (2016) disponibiliza-nos um importante quadro no qual sistematiza as tendências teórico-filosóficas presentes nos processos educativos não escolares. Ao mesmo tempo que indico a leitura integral de seu texto, faço, abaixo, uma adaptação do quadro de fundamentos e tendências dos processos educativos não escolares (Quadro 5). A síntese aqui é em razão da otimização do texto. As tendências escolhidas por mim se aproximam do terceiro setor (científico-tecnicista) e da que vislumbro como importante de me filiar (humanista-existencial), com viés mais crítico. É importante advertir que a divisão de tendências serve apenas para fins didáticos, no dia-a-dia de nossos fazeres o que ocorre é uma mescla de concepções. Na atuação dos educadores e das educadoras sociais o mais importante é o objetivo das ações, é o planejamento pedagógico que indica o que se quer com as mais diferentes práticas. As concepções se hibridizam, se misturam e por vezes, inclusive se contradizem.

QUADRO 5: DUAS TENDÊNCIAS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES

<i>FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS</i>	<i>TENDÊNCIA CIENTÍFICO-TECNICISTA</i>	<i>TENDÊNCIA HUMANISTA-EXISTENCIAL</i>
ONTOLOGIA – visão de mundo (ser)	Em oposição à metafísica, fundamenta-se na visão científica moderna e entende o real como um sistema orgânico e harmônico, regido por leis de funcionamento.	Orientada por uma visão humanista subjetivista, concebe o mundo como um espaço de convivência, cujos sentidos e significados são dados pelos sujeitos.
ANTROPOLOGIA – visão sobre o ser humano (homem)	O ser humano é concebido como orgânico, regido por leis naturais, mas com capacidade de conhecer as leis e as dinâmicas de funcionamento da realidade para dominá-la, inclusive as da própria natureza humana.	O ser humano é concebido como um ser dialógico que, pela linguagem, manifesta intencionalidades e é determinado pela situação vivida, pelo grau de liberdade e pela consciência.
EPISTEMOLOGIA – visão do conhecimento (saber)	O instrumento para conhecer o mundo é a ciência, que se desenvolve produzindo conhecimento a partir da observação e da experimentação.	O conhecimento é resultante do diálogo intersubjetivo e a validade resultante do consenso construído entre indivíduos e grupos sociais.
AXIOLOGIA – visão da ação humana (agir)	As ações devem promover a racionalidade técnica, entendida como neutra, ética e politicamente, com vista a tornar os indivíduos competentes.	As ações devem promover indivíduos e grupos sociais a outra situação existencial, com graus diferentes de liberdade e de

		consciência, buscando maior autonomia.
CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NÃO ESCOLARES (educar)	<p>a) a educação focada no método, que deve instrumentalizar os indivíduos, visando à eficiência socioeconômica;</p> <p>b) a ação educativa se reduz à capacitação técnico-científica;</p> <p>c) o educador é um cientista-técnico: indivíduo competente e, como tal, tem “autoridade” para organizar o ensino para promover a competência dos demais;</p> <p>d) o educando é compreendido como incompetente, no sentido econômico e social do termo.</p>	<p>a) a educação visa elucidar e alterar a situação existencial para promover a autonomia no contexto vivido;</p> <p>b) a ação educativa volta-se a indivíduos e comunidades, orientadas, principalmente, pela noção de “inclusão”, “empoderamento” e “cidadania”;</p> <p>c) o educador é intérprete do real e interlocutor dos indivíduos e grupos comunitários;</p> <p>d) privilegia educar indivíduos e/ou comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social.</p>

FONTE: adaptado de Martins (2016).

Visitar, fazer observações e entrevistas nos CRAS Kephass e Santo Afonso assim como as ONGs Kephass e Santo Afonso (assim denominadas no Quadro 1, no subcapítulo 1.3) me fez perceber o quanto possuem de documentos a serem preenchidos de tempos em tempos e encaminhados à Vigilância Socioassistencial. As organizações não governamentais possuem outros procedimentos a serem consolidados para que, só então, haja firmada a parcerização com o governo municipal – no caso desta pesquisa. Além disso, o conjunto normativo-jurídico da política de assistência social e o Conselho Municipal de Assistência Social denotam, do meu ponto de vista, que há, sim, formalidades. Em razão disso, *educação não formal* passou a perder sentido quando na busca por um termo que caracterizasse as atividades intencionais, pedagógicas, que eram desenvolvidas nos lugares que visitei.

Na continuidade das leituras, encontrei guarida conceitual nas pesquisadoras Moura e Zucchetti (2006) que apontavam para essa direção, considerando não haver como fugir de algumas formalidades tendo-se em vista um aparato burocrático de controle quando uma instituição se lança ao trabalho junto aos chamados vulnerabilizados. As autoras têm convicção “de que a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar”. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 630). E mais, elas argumentam que:

[...] práticas socioeducativas embora, geralmente, ocorrendo fora dos muros escolares, também se configuram como formais na medida em que se tornaram convencionais, institucionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, por exemplo, no artigo 90 – Das Entidades de Atendimento –, não deixa dúvidas sobre a formalidade dessas práticas e dos

programas de proteção sendo que, em alguns casos, faz-se presente a obrigatoriedade da intervenção do Estado, no caso de haver determinação judicial, configurando algo que não é da ordem do espontâneo, ao contrário, é solene, grave, sério. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 631)

Vê-se pelos argumentos do excerto acima que o conceito *educação não formal* resta prejudicado, pelo menos nesta pesquisa. Na medida do meu diálogo com os trabalhadores das ONGs Kephaz e Santo Afonso ia ficando mais evidente o quanto essas organizações

[...] devem formalizar e justificar as suas ações numa rede social mais ampla, a fim de legitimar o seu projeto e sua prática pedagógica e, de certa forma, ter o “aceite” prévio de um ente reconhecido organizador da política, no âmbito dos municípios. Os Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente são um exemplo. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 631)

Reafirmo, portanto, o entendimento de que a educação não escolar foi mais adequada para caracterizar o ambiente no qual a pesquisa foi realizada. Resta caracterizar um pouco mais esse conceito sem a pretensão de esgotar o tema.

Uma diferença importante pode ser destacada inicialmente: a liberdade curricular, a escolha de temas diversos a serem trabalhados sem nenhuma pressão por conclusão, nem da famigerada atribuição de um valor (nota, conceito, parecer) nas atividades praticadas.

Para Severo (2015) a educação não escolar constitui-se categoria temática cuja “funcionalidade conceitual se aplica diante da necessidade de denominar contextos de ação educativa, e não sumariamente descrever práticas educativas” (SEVERO, 2015, p. 565). A ação educativa posta no contexto das políticas de assistência social visa ao enfrentamento das situações de vulnerabilidade social, igualmente intentam a emancipação dos cidadãos usuários. Como afirmei logo após a pergunta desta tese, o serviço de convivência visa ao enfrentamento. Logo, imaginando que isso não se dá por força de lei nem por desejo humano (FREIRE, 2001b), o que esta pesquisa intenta é olhar/observar/analisar as práticas para saber **se e o quanto** contribuem nesse enfrentamento. No que concerne aos educadores e às educadoras sociais, a educação não escolar objetiva trazer sentido pedagógico para as práticas e proporcionar “modos de compreensão e intervenção em situações educativas diversas” (SEVERO, 2015, p. 571). Como a educação que vislumbro no contexto desta tese não é PARA o cidadão usuário, mas COM ele ou ela, significa também pensar que essa categoria permite que façamos-desfaçamos-refaçamos nossos

caminhos de leitura e prática cotidianas. Nesse movimento, enquanto descortinamos intencionalidades e cosmovisões a respeito das aprendizagens

torna-se necessário, inicialmente, o reconhecimento crítico das condições que organizam os contextos nos quais essa prática emerge, bem como a compreensão das intencionalidades explícitas e implícitas que dão sustentação aos seus objetivos. Diante disso, os agentes pedagógicos estabelecem, em sua práxis e em diálogo com as circunstâncias contextuais, os sentidos que reconfigurarão aquelas intencionalidades por meio da constituição de objetivos que estruturam a ação formativa (SEVERO, 2015, p. 573).

As práticas pedagógicas observadas no âmbito da política de assistência social se inserem no que se pode chamar de formação humana. Esta, em geral, extrapola a escola, a institucionalidade, não porque seja rebelde por simples rebeldia, mas pela ideia da aprendizagem ao longo da vida. Se a aprendizagem ocorre ao longo da vida formalidades e informalidades estão dialogicamente em contato dinâmicos. Organizações governamentais e não governamentais, inseridas na sociedade, ainda que com interesses diversos, contribuem na consolidação dessa categoria de educação.

A educação não escolar, como a observada nos CRAS e nas ONGs, ultrapassa a escola e segue pela vida. Abaixo, para finalizar este subcapítulo, um componente do Coletivo Educador Social explica uma das tarefas que precisam ser enfrentadas no ambiente não escolar.

[...] É que literalmente quando eles [estudantes] entram a gente tem que dar conta [...], tem um planejamento, mas se precisar conversar com um ou com outro que esteja mais necessitado dessa conversa, a gente para e conversa. [...] Principalmente os menorzinhos quando entram aqui, entram aqui e não sabem usar um garfo, uma faca, não sabem usar o banheiro. Então, assim, é o básico preparando eles pra vida, pro dia-a-dia. E é isso que eles vão levar pra vida toda e vai acabar ficando. (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

Em comunidades carentes, nas quais crianças e adolescentes não raras vezes ficam sozinhas, o enfrentamento à vulnerabilidade pode começar pelo básico. O básico e o óbvio precisam ser ensinados.

3.2 EDUCAÇÃO POPULAR

A educação popular possivelmente seja a maior contribuição latino-americana para a pedagogia mundial. Marco Raúl Mejía (2018) a coloca como uma das versões da educação crítica latino-americana, entre as quais se somam a educação crítico-libertadora e o enfoque transformador. Em comum, independentemente da versão, há uma consolidada produção que parte da realidade de grupos sociais e com eles caminha na intenção de uma mudança, com vistas a suas emancipações.

A história da educação popular, na visão de Mejía (2018), tem pontos de encontro com a Reforma Protestante e com a Contra-Reforma. Na primeira, “quando se pretendia que todos os fiéis, sem distinção de lugar ou origem, pudessem ler as sagradas escrituras” (MEJÍA, 2018, p. 21). Na segunda, quando se pensa, por exemplo, no ideário de São João Batista de La Salle.

A América Latina se caracteriza por ter sido colonizada, encoberta (DUSSEL, 1993). Temos vivido, desde esse encobrimento, às voltas com nossa libertação, nossa emancipação, nossa tão esperada autonomia. A história latino-americana é recheada de sonhos de libertação até nossos dias (PRADO; PELLEGRINO, 2016). As discussões em torno da descolonialidade são importantes no sentido de desnaturalizar uma narrativa que nos contaram. Uno-me a Mejía (2018, p. 26) que se indaga:

[...]como foi que um pensamento surgido numa região geograficamente delimitada e local (Europa) veio a ser um pensamento universal [...] um modelo que subalterniza povos, culturas linguagens e formas de conhecer enquanto propõe um imaginário social, onde uns estão à frente e outros atrás no caminho da história.

Criou-se uma narrativa (de que somos incompletos, subdesenvolvidos, pré-científicos e dados a mística), acreditou-se nela e hoje continuamos buscando libertação, tentando nos livrar de algumas amarras como fruto, agora, da colonialidade que abarca, entre outras coisas, o saber (MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2005, 2009). Estamos nesse emaranhado de tal modo que parece que temos de pedir licença para dizermos nossa palavra, para externarmos nossa cosmovisão. Pelo menos nos limites desta pesquisa, entenderei como espécie de libertador e como o nascedouro da educação popular as proposições de Simón Rodríguez. Sua célebre frase “ou

inventamos ou erramos” (RODRÍGUEZ, 2016) continua com validade e, tentarei mostrar, a educação popular vem seguindo esse passo.

Simón Rodríguez (1771-1854) envolveu-se com educação desde jovem, aos 20 anos de idade quando assumiu uma escola municipal em seu país, Venezuela. Em seguida tornou-se mestre de Simón Bolívar durante um bom período. Descontente com alguns rumos do regime espanhol passou um tempo fora: Jamaica, Estados Unidos, França, Itália, Alemanha, Prússia, Polônia, Rússia. Após essas andanças retornou, via Colômbia (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). O que se destaca em Rodríguez é a insistência para que fôssemos nós mesmos. Tenho a impressão de que suas andanças o tornaram ainda mais chegado a sua casa. Quanto mais compreendia sobre o seu arredor mais parecia entender-se universalmente no seu lugar. “De onde iremos buscar modelos?...A América Espanhola é Original = Originais não de ser suas instituições e seu governo = E Originais seus meios de fundar um e outro”. (RODRÍGUEZ apud STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 57). Penso que esse princípio vem se configurando na característica da educação popular, a de descobrir-se capaz de dirimir as próprias idiossincrasias, algo de quem se entende inacabado e em busca do ser mais. Por isso utilizei o termo princípio e não dogma. Este não permite o diálogo nem a evolução. Se Simón Rodríguez estivesse calcado em dogmas talvez nem saísse de sua terra; ao contrário, saiu, viu experiências diferentes, experimentou outros olhares teóricos e pôde retornar para buscar uma saída aos problemas daqui, a partir de soluções daqui. Dessa experiência de ida e volta percebe-se outro princípio: “peguem o que é bom – deixem o que é mau – imitem com juízo – e o que lhes faltar inventem”. (RODRÍGUEZ, 2016, p. 55). Suspeito que essa ideia de criação do inédito, da invenção possa ser exatamente o que ele pode ter experienciado nos lugares em que andou cujas racionalidades “corresponderiam às formas superiores do humano” (MEJÍA, 2018, p. 27).

Podemos dizer que tanto o termo educação popular quanto o de educação social em Simón Rodríguez têm a ideia de totalidade, dirigida a todos (KHOAN, 2016). Nesse sentido, é de se destacar que o desbravador da educação mais genuinamente latino-americana propunha uma educação que se estendesse de fato a todos. Nela as crianças deveriam ter um lugar pensado para elas: limpo, bem ventilado e com bons professores ensinando algum ofício. O lugar dessas crianças estarem deveria ser decente, prover vestimenta, alimentação (RODRÍGUEZ, 2016). É importante registrar que, “fundamentado no princípio de igualdade, defendeu o direito de todos à

educação: pardos, morenos, índios e brancos”. (RODRÍGUEZ apud STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 59). O que me parece central na sua pedagogia para nossos tempos é a defesa da solução de problemas a partir de uma resolução local e que, ao mesmo tempo, não despreza as experiências dos mais diversos lugares.

Experiências de outros lugares podem nos ajudar a melhor entender nossas internas, mas não deve servir de subterfúgio para a imitação. Simón Rodriguez era um incentivador da originalidade e um crítico da imitação. Temos na América Latina uma história pouco divulgada de povos originários e que, portanto, esta tese não os alcança devido a limitação do tema e do extenuante trabalho que haveria em se pesquisar civilizações longínquas. No entanto, para este trabalho, repito, demarco com Simón Rodriguez o início da educação popular (PUIGGRÓS, 1998; PUIGGRÓS, 2010; MEJÍA, 2018).

Dois autores serão fundamentais para nos dar uma visão geral a respeito da educação popular latino-americana: Marco Raúl Mejía (2013; 2018) e Alfonso Torres Carrillo²⁴ (2017). Começo com o primeiro autor.

Na obra *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul*, Mejía (2018, p. 39) deixa claro, já nas primeiras páginas, que “a educação popular não é uma proposta totalmente original”, mas fruto da ação de diferentes grupos com a finalidade de mudar um sistema de dominação, ancorada em uma ideia coletiva. Entendia-se haver uma sabedoria popular que era desconsiderada e que, portanto, teria de se encontrar espaços e “processos investigativos próprios dos setores populares” (MEJÍA, 2018, p. 50). Surgia o que conhecemos por pesquisa participante. Foi-se trazendo à luz uma diversidade de pensamentos, de ideias, que em vez de serem considerados ‘não-saberes’ denominou-se riqueza de saberes.

Hoje muitos grupos se consideram continuando a partir da acumulação conseguida na educação popular ligados a esta tradição de pensamento e ação crítica em universidades. Igualmente, profissionais do trabalho social, pedagogos, comunidades de base, trabalhadores rurais e urbanos, sindicatos, experiências em direitos humanos, cidadania, trabalho com minorias étnicas, processos de educação a distância, colocam uma atualização e uma reconstrução dela, em face de uns novos fenômenos de educação, tanto no formal como no não formal. (MEJÍA, 2018, p. 58)

²⁴ Nas Referências o autor será nominado pelo sobrenome TORRES CARRILLO (e não como CARRILLO) a fim de unificar e facilitar citações de seus trabalhos.

O trecho evidencia a diversidade de possibilidades e o tanto que se tem para caminhar coletivamente e avançar teoricamente frente aos desafios mais recentes. Sobretudo, o excerto nos mostra que a educação popular possui nuances que podem ser mais trabalhadas e que não se trata de um dogma. A teoria latino-americana da educação popular centra-se na crítica à modernidade que encobre e, assim, nega outros saberes. Por isso essa criticidade propõe uma transformação da realidade e nela estão pensamentos não antagônicos, tais como a contra hegemonia cultural e a descolonialidade – entre outros.

A pesquisa empreendida se localiza, como vimos antes, no ambiente não escolar, embora com estudantes ligados ao sistema escolar. Marco Raúl Mejía entende que a escola não deve ficar de fora quando se pensa numa proposta de mundo, pois “é um cenário a mais dos necessários para a transformação e que deve ser enlaçado para construir projetos emancipadores e transformadores” (MEJÍA, 2018, p. 76). Quando se pensa em metodologias participativas (STRECK, 2016) como forma de agregar pessoas rumo a um projeto de sociedade a escola tem fundamental importância. A política de assistência social tem papel relevante nessa empreitada de mudança social – em que pese priorizar o próprio campo social (a denominada rede socioassistencial). Porém, a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social, NOB/SUAS, (BRASIL, 2012, p. 16), no Artigo 3º, Inciso IV, apregoa como um dos princípios organizativos do SUAS a “intersectorialidade: integração e articulação da rede socioassistencial com as demais políticas e órgãos setoriais”. Ora, o que se pode ler aqui é uma ampliação de rede que, além da socioassistencial, vai se estendendo até a intersectorial. A intersectorialidade, portanto, inclui a escola. Assim, CRAS e escola têm muito o que dialogar e trabalhar em conjunto para a emancipação, a autonomia de crianças e adolescentes. É de se registrar que mesmo com limites é alta taxa de estudantes de escolas públicas que, no turno inverso, participam do serviço de convivência nos CRAS. Pode não ser ideia inicial desses CRAS, mas a prática vem mostrando esse feito. Em um sentido mais amplo, o CRAS, a escola e outros espaços da vida cotidiana se constituem em momentos de socialização na medida em que a sociedade organiza e integra coletivos para algo maior.

O uso crítico da tecnologia também é citado pelo autor como ponto a ser refletido. Pois, se de um lado a internet pode trazer quase infinitas possibilidades de ampliação da informação (que poderá se transformar em conhecimento), por outro, ela dá sinais de que pode estar – ao mesmo tempo – controlando nossas vidas por

algoritmos de modo que é possível que nem saibamos que estamos sendo induzidos por meios eletrônicos. O educador popular ou, no caso desta tese, o educador social pode estar sempre alerta quanto ao que, para Mejía (2018, p. 92) “é um claro controle da subjetividade”.

Diferentemente de Mejía (2018), seu conterrâneo Alfonso Torres Carrillo (2017), no livro *La educación popular: trayectoria y actualidad*, faz uma análise começando pelos anos 1970 e tendo Paulo Freire como o grande articulador da educação popular. Isso não quer dizer que Mejía (2018) não considere importante a obra freiriana para a educação popular. Ao contrário, o que o autor entende é existir “um discurso, muito reiterado em nosso contexto, de continuar lendo a educação popular **só a partir de Paulo Freire**, sem reconhecer... outros troncos históricos”. (MEJÍA, 2018, p. 21 – grifos meus). Buscando fazer uma distinção unicamente para fins didáticos, creio ser possível dizer que Mejía faz uma abordagem mais ampla da educação popular na América Latina, enquanto Torres Carrillo vai, por assim dizer, mais diretamente ao ponto, iniciando em 1970.

Torres Carrillo (2017) apresenta seu livro fazendo uma crítica aos que, para falarem de educação popular, esperam o último lançamento bibliográfico feito no Hemisfério Norte em vez de reconhecer o que se faz a partir do Sul²⁵ para o pensamento pedagógico contemporâneo. Seguindo a leitura, o autor diz que a educação popular se constitui numa prática social, com organização e participação popular, intencional, política que visa à uma nova sociedade baseada nos interesses dos setores populares. Setores populares que ganha, na obra, um sentido polifônico que se aproximaria da classe trabalhadora, movimento popular, movimento social, pobre, povo.

Considerando essa educação como aquela caracterizada por uma realidade social que precisa de transformação, deve-se considerar igualmente verdadeira outra característica intrínseca, a política. A realidade concreta e histórica está embebida de ações políticas – não necessariamente partidárias, mas também. De outra parte, e

²⁵ Em linhas muito gerais, uma vez que não é tema central nesta tese, os termos Norte e Sul fazem parte de uma geopolítica do conhecimento. Há autores que optam pelos termos Centro e Periferia enquanto outros, por *Zona do Ser* e *Zona do Não-ser*. Importa, no contexto que estou utilizando e que os autores que referencio têm direção similar, dizer que o Sul, a Periferia e a Zona do Não-ser são pouco consideradas na epistemologia mundial. Importante esclarecer que não se refere somente à América Latina, mas inclui a África e a Ásia. Para iniciar aprofundamentos no tema, sugiro três artigos (CONNELL, 2012; LOSEKANN; BALLESTRIN, 2013; BERNARDINO-COSTA, 2016) e um livro (SANTOS; MENESES, 2009) que constam nas referências.

isso precisa ficar claro, quando envereda para a ação político-partidária afina-se com o campo progressista. Nota-se, assim, que a educação popular tem, teoricamente, identificação marxista, bem como contribuições que podem ser denominadas neomarxistas. Isso explica o método dialético do conhecimento e a preocupação com a participação popular, desembocando na ideia consolidada de que se aprende na ação e na reflexão sobre a ação que vai gerar uma reação.

Aqui, um parêntese. Quando afirmamos que a educação popular visa à transformação da realidade precisamos saber como se chega a essa realidade. Para isso, há um arcabouço importante praticamente canonizado: entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), também chamadas de semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013); a observação participante (ANGROSINO, 2009); a pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 2006; STRECK; ADAMS, 2014); a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011, 2014; FRANCO, 2018; FRANCO; PIMENTA, 2018) e a sistematização de experiências (HOLLIDAY, 2006a, 2006b). A esse conjunto metodológico Alfonso Torres Carrillo (2006) acrescenta outro procedimento que considero relevante. Trata-se da pesquisa nas margens das ciências sociais (TORRES CARRILLO, 2006, 2008), do olhar àqueles e àquelas marginalizados nas periferias das cidades, às margens da sociedade e em territórios invisibilizados (por nós pesquisadores, inclusive). Os ‘marginais’, no tema desta tese, podem ser os ‘usuários’ – a quem por ignorância ou má fé não designamos pelo que são: cidadãos. Torres Carrillo (2006, p. 54) entende que esse tipo de pesquisa se torna “un posicionamiento investigativo que trasgrede los límites de la lógica académica dominante; no es estar por fuera, al margen, sino... en sus fronteras: entre el adentro y el afuera”. De certa maneira, para além de compor as teorias críticas, tem-se uma ferramenta que valoriza o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2014b, p. 39), as emoções (STRECK, 2015) e se caracteriza como uma metodologia participativa (STRECK, 2016). Destaco que toda essa gama metodológica possui não apenas uma postura epistêmica, mas também um posicionamento ético e político. (TORRES CARRILLO, 2006). Essa mesma postura epistêmica pode ser libertadora e motivadora no uso de ferramentas que nos leve à fotografia e a outros registros visuais, a murais, vídeos, diários, atas, recortes de jornais, recibos, faturas, ritos, festas, gastronomia, jogos. Fecha parêntese.

O parágrafo anterior, na forma imaginária de parêntese, buscou de maneira mais prática dizer a respeito de um modo de se verificar a realidade. Afinal, é a ela

que tanto a educação popular quanto a educação social crítica (próximo subcapítulo) buscam transformar ou contribuir para sua transformação.

Dando sequência na reflexão sobre a educação popular na América Latina, Torres Carrillo (2017) afirma que a partir dos anos 1980 começa a aparecer algumas insatisfações com os rumos dessa educação – tanto de intelectuais como de educadores e educadoras de base. Havia a sensação de um descompasso entre o discurso pedagógico e as mudanças por que o mundo ia passando.

Estos “nuevos movimientos sociales” (...) ponían en evidencia que la producción no era la única fuente de conflictos; que además de los obreros y campesinos existían otras identidades populares; que además de la fábrica, también eran espacios de conflicto el barrio, la salud, la familia, el consumo y hasta el uso del tiempo; que además de los sindicatos, las organizaciones indígenas y vecinales se estaban generando otras formas de organización entre mujeres, jóvenes, ecologistas, defensores de los derechos humanos, etc. (TORRES CARRILLO, 2017, p. 43)

Como se lê acima, a organização da sociedade começou a sobressair e haveria de se atualizar a reflexão teórica diante daquela realidade. Torres Carrillo (2017) destaca a *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2014b) como uma importante obra que ‘arejou’ as ideias, ao mesmo tempo em que fazia “autocrítica de los vacíos y “errores” de sus primeros trabajos”. (TORRES CARRILLO, 2017, p. 49). Encaminhando-se mais para o final do século XX e pensando-se no vindouro, parece ter havido uma preocupação em termos econômicos, em face do avanço neoliberal, com “la búsqueda de economías alternativas para los sectores empobrecidos (economía solidaria, microempresas, empresas asociativas...)”. (TORRES CARRILLO, 2017, p. 53). Em termos tecnológicos, houve o alerta para a importância de se incorporar as tecnologias digitais na sistematização de processos e na comunicação *on line* com outras instituições e outras experiências a fim de tomar conhecimento e até apropriar-se de conceitos e metodologias novas. Este aspecto ensejou também preocupações relativas à formação.

Chega-se ao Século XXI. Os dois autores, Mejía (2018) e Torres Carrillo (2017) reservam os capítulos finais de suas obras para tratar pelo menos da primeira década. Para Torres Carrillo (2017) o novo século demonstra não existir um significado único para a educação popular, enquanto que Mejía (2018, p. 249) a entende como “uma proposta educativa que disputa com outras para orientar os sentidos da sociedade”. Os sentidos denotam pluralidade, ao que Mejía (2013, p. 370 e 391) chama “múltiplos

entendimentos” e “pedagogias”. Essa pluralização, aliás, foi inspiração no título desta tese. Nossas práticas pedagógicas, a bem da verdade, são múltiplas pois lançamos mãos de diferentes entendimentos, não antagônicos, com vistas a um objetivo a ser alcançado.

Alfonso Torres Carrillo busca trazer uma definição de educação popular que respeite o legado histórico construído enquanto avança. Para isso, entende como um erro quando se parte o entendimento dessa educação em dois: (1) um instrumento, uma ferramenta ou uma metodologia; (2) uma opção política, um movimento cultural, um campo intelectual ou prática educativa. Para ele, deve-se tomá-la como “un movimiento educativo y una corriente pedagógica” (TORRES CARRILLO, 2017, p. 69). Dito de outra maneira, educação popular é uma teoria e uma prática. E faz um alerta que interessa particularmente a esta tese e, além disso, se configura numa das razões para eu acreditar na importância da educação social crítica como uma teoria complementar ao campo que foi pesquisado: a educação popular não pode ser vista “como la solución a todos los males del campo popular”. (TORRES CARRILLO, 2017, p. 68).

Mesmo tocando em um tema delicado à educação popular, como é o da refundamentação/atualização²⁶ de seu discurso – o que também faz Silva (2016) no âmbito brasileiro – Torres Carrillo (2017) traz assuntos vigentes de fundamental importância para o debate entre educadores e educadoras populares e/ou sociais, bem como para intelectuais e/ou pensadores. O primeiro discurso mudado foi o da leitura classista e ortodoxa da sociedade; não se dispensou a leitura classista, mas a ela foram somadas outras categorias como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil, sujeitos sociais. Outra ampliação de sentido foi dada à leitura revolucionária pela tomada do poder pelo povo; alastrou-se o entendimento sobre o político em nossas ações e vem-se buscando reivindicar o fortalecimento da democracia e a defesa do que é público como forma de governo. Além disso tudo, aos métodos dialéticos e participativos de pesquisa paulatinamente vão se incorporando

²⁶ Delicado aqui objetiva, tão somente, dizer ao leitor que não havia unanimidade nessa discussão. Refundamentação parece querer nos levar a entender como negar as bases, os alicerces teórico-metodológicos. Assim, atualização, recontextualização e/ou ressignificação talvez sejam conceitos mais adequados para denotar a importância e, às vezes, a urgência de se lidar com assuntos que estão na pauta da sociedade. O feminismo negro, por exemplo, no momento em que escrevo esta tese, é um tema necessário. O feminicídio pode ser outro exemplo. Portanto, a ideia aqui é, não negando fundamentos epistemológicos clássicos, incluir possíveis outros que tenham surgido na contemporaneidade.

outras correntes pedagógicas com as quais se pode pensar um diálogo de saberes. Alfonso Torres Carrillo faz uma abordagem com viés político. O mesmo faz Marco Raúl Mejía.

A pedagogia é política em si mesma e constrói, em sua ação particular, poder. Portanto, seus dispositivos e processos metodológicos tem de ser revisados em cada ação para garantir que construam o empoderamento social dos excluídos, segregados, dominados, oprimidos assim como os processos socioeducativos que configurem o campo da transformação e da emancipação. (MEJÍA, 2018, p. 287)

A educação popular assim como a educação social é parte da pedagogia ou, no dizer *mejiano*, insere-se nas pedagogias. Como tal lida com poder e, em consequência, com empoderamento. Nesse sentido, Mejía (2018) propõe que educadores e educadoras populares, no caso desta tese os sociais também se incluem, trabalhem temas contra hegemônicos. No mundo capitalista em que vivemos, o consumismo deve entrar na pauta. No campo tecnológico, “temos formas de organização, por exemplo, de grupos pelo software e o hardware livre, as patentes livres, o acesso livre” (MEJÍA, 2018, p. 297) que devem ser ‘apoderados’ pelos educadores para a multiplicação dessa ideia. Por fim, a *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul* contém um alerta que serve a todos e todas que trabalham direta ou indiretamente (caso desta tese) com a ideia de descolonialidade: “evitar a queda em um discurso sobre o Sul que nos encerre e seja construído como nova verdade única”. (MEJÍA, 2018, p. 304).

Um lugar de debates e reflexões em torno da educação popular latino-americana é o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) em cujo [sítio](#)²⁷ encontramos informações diversas a respeito de publicações e eventos, além do registro memorialístico para deixar o leitor a par do histórico da associação, formalizada desde 1982.

Passo a olhar para a educação popular nas terras brasileiras. Início entendendo que se pode afirmar com tranquilidade a consolidação dessa educação por aqui. Desde 1981, ou seja, há quase quatro décadas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED²⁸) mantém um GT homônimo no qual

²⁷<http://www.democraciaycooperacion.net/contenidos-sitio-web/portugues/fidc-370/redes-e-organizacoes/article/conselho-de-educacao-de-adultos-da>

²⁸ <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educa%C3%A7%C3%A3o-popular>

trabalhos dialogam com diversas outras áreas do conhecimento e firma-se cada vez mais como um lugar de debates e a partir de onde se pode ter um panorama da produção na pós-graduação pedagógica no país. Novamente abro um parêntese imaginário. Especificamente sobre o GT 6, o da educação popular, o acompanhamento dele demonstra uma consonância entre as teorias e as propostas de atualização do debate frente aos desafios que se apresentam na atualidade. Todavia, cabe dizer que ainda se encontram poucos trabalhos que buscam o diálogo da educação popular com a educação social crítica.

Como verificar-se-á no próximo subcapítulo, há um número expressivo de grupos de pesquisa que estão se debruçando sobre o tema das políticas de assistência social a partir das 'lentes' (SILVA, 2019) tanto da educação popular como da educação social. Tais grupos vêm conseguindo publicar em diversas revistas²⁹, realizando eventos e refletindo a educação social e a popular, inclusive sob alguns pressupostos freirianos (RIBAS MACHADO, 2016; SANTOS; PAULA, 2014). No entanto, esses estudiosos dificilmente são encontrados no GT de Educação Popular. Embora ainda sem um GT próprio, os trabalhos são selecionados mais por aproximação desses grupos de trabalho. Como parte das ciências humanas, a educação social se aproxima da temática do currículo, da psicologia e educação, movimentos sociais, sociologia da educação – entre outros. No Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social, UFRGS/CEPOPES, há relatos de colegas que tiveram de fazer tergiversações a fim de, por um tema indireto, tratarem daquilo que os interessava, a educação social. Uma “tática de sobrevivência” pode ser o uso de Paulo Freire para chegar em um tema mais diretamente ligado à educação social crítica em diálogo com a educação popular; outra, o uso do termo educação popular inclusive no título para, no corpo do texto, enfatizar mais a educação social. Esses procedimentos eufemísticos parecem denotar o não interesse pelo diálogo, justamente uma bandeira entusiasticamente arvorada pelos ditos freirianos e educadores populares. Freire (2004, p. 80) assegura que “a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam”. E se educadores sociais críticos (logo, não inimigos da educação popular) pudessem tranquilamente dialogar com

²⁹ Dois exemplos: em 2017 o PPGEdU da Universidade Tuiuti do Paraná publicou em sua revista o Dossiê: Educação social-Pedagogia social (acessível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/issue/view/v.%2011%2C%20n.%2030>). Em 2014, a revista Interfaces Científicas – Educação lançou um número temático de Pedagogia Social (Acessível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/issue/view/127>).

educadores populares? Não haveria possibilidade de crescimento para ambas as teorias em um diálogo? Ou seria mais fácil um monólogo sem interrupções no qual alguém toma o lugar de destaque na sala, fala e sai de soslaio tendo arranjado outro compromisso? Fechado o parêntese, retomo à trajetória da educação popular no Brasil.

Fávero (1983) informa-nos que por volta dos anos 1920 e 1930 a expressão educação popular já era largamente usada em nosso país. No entanto, pouco “conseguiu oferecer às classes populares que um ensino facilitado para as crianças e de segunda mão para os adolescentes e adultos – porque reduzido à alfabetização nas classes de emergência e à iniciação profissional nos cursos supletivos noturnos”. (FÁVERO, 1983, p. 8). Vanilda Paiva (2003) levanta uma questão importante para aquele momento brasileiro. Diz ela:

Foram realmente os políticos e os elementos interessados por problemas educacionais que se encarregaram não somente de promover a luta em prol da ampliação das oportunidades de educação elementar para as massas, como de teorizar sobre o assunto. (PAIVA, 2003, p. 37)

Vanilda Paiva (2003) argumenta que a preocupação com a educação estava ligada à ideia de que ela traria o tão sonhado progresso. Ao mesmo tempo havia uma preocupação eleitoreira, no sentido do aumento de votantes. Em vindo o sonhado progresso, aliado ao aumento substancial de eleitores passar-se-ia a ideia de um Brasil pujante – o que, para organismos internacionais, poderia ser interessante mostrar.

O professor Alceu Ravello Ferraro entende que o analfabetismo passou a ser um problema quando se ligou à questão eleitoral. Ocorreram muitas disputas entre 1878 e 1881 até que uma norma desse conta das condições para o voto. Em suma, 10% da população livre pôde votar em 1886 (FERRARO, 2009). Interessa destacar para a pesquisa a pecha, desde essa época, de que quem – em tese – ‘sabe menos’ é tido como incapaz, ignorante e dependente. Evidentemente que não é meu objetivo falar sobre analfabetismo. O professor Ferraro (2009) fez isso com a qualidade de quem consegue transitar entre dados quantitativos e qualitativos, de modo que quem tiver interesse no tema pode começar lendo o livro aqui citado. Entretanto, a alfabetização como um problema de Estado nos remete para a educação e não só para a política como alguns personagens da época gostariam. No que concerne à educação nos interessa.

A partir dos anos 1900, informa Paludo (2018, p. 171), a teoria e a prática da educação popular já haviam iniciado no Brasil “com as experiências educativas dos anarquistas e, em menor escala, dos comunistas”. Alguns anos mais tarde, sob a vigência da ditadura, o tema do analfabetismo ou da alfabetização continuava em voga, muitos movimentos sociais estavam interessados em sanar esse problema.

Para [Paulo] Freire e outros educadores populares da época, a alfabetização era um processo político-pedagógico. Para o regime militar e os administradores da educação por ele improvisados, a alfabetização era uma questão técnica, não política. (FERRARO, 2009, p. 96).

A educação popular, a partir dos anos 1960, ganha notoriedade muito em razão dos trabalhos coordenados por Paulo Freire e sua equipe (FÁVERO, 2013), assim como sua concepção de educação ‘junto’, ‘com’ e a defesa da conscientização como possibilidade de mudança (BEISIEGEL, 1992). Mas também deve-se somar a esse movimento outros que iam na mesma direção – caso, por exemplo, do Movimento de Educação de Base – MEB, cuja vigência foi de 1961 a 1966, como se verifica na obra escrita pelo professor Osmar Fávero (FÁVERO, 2006). Um movimento por vezes considerado contraditório ao atrelar uma função indireta à igreja católica, pois não caberia a ela alfabetizar e implementar uma conscientização política. No entanto, para além da alfabetização e dos rudimentos da educação geral, esse foi um período importante na contribuição para os movimentos sociais, ao que se entende como engajamento. Senão, leiamos:

[...] não é apenas por trabalhar com as camadas populares que um programa educativo se torna de “educação popular”. O que imprime o caráter de “popular” é o fato de esse programa ou movimento colocar-se a serviço das classes subalternas; estar ao lado das populações oprimidas em suas lutas de libertação. (FÁVERO, 2006, p. 266)

Contemporaneamente, dificilmente quem lida com a educação popular nega seu aspecto político. Pode haver divergência (e há) no sentido daquilo que se denomina educação popular ou de sua abrangência (BRANDÃO, 2002; PAIVA, 2003). Mas há que se admitir que a institucionalização dificulta uma presença mais efetiva nas lutas de libertação das classes subalternas. Em outras palavras, e pensando na pesquisa empreendida, as políticas de assistência social, institucionalizadas e, inclusive, algumas com procedimentos padronizados, dificultam a presença dos educadores nas lutas por emancipação dos cidadãos usuários. As observações

participantes me deram a sensação de haver um grande esforço discursivo no sentido de conscientizar os cidadãos usuários e como que torcer para que esse conteúdo seja internalizado e capaz de fazer emergir reações que resultariam em uma emancipação ou numa autonomia. Entretanto, tão somente o discurso não tem se mostrado eficaz. Os cidadãos usuários precisam contar com mais empatia, uma relação mais horizontalizada e com pessoas que estejam dispostas a contribuir e não a, por exemplo, burocratizar o andamento dos trabalhos.

Nos dezoito meses passados no campo empírico pareceu-me claro o “colocar-se a serviço” (FÁVERO, 2006, p. 266) dos cidadãos usuários nos momentos de calamidade pública (enchentes, deslizamentos de terra), o que não é raro acontecer no município pesquisado. Em um desses momentos percebi, *in loco*, a auto-organização dos servidores públicos para um primeiro atendimento às vítimas, naquele caso, de uma enchente. Sobre esse dia, um dos componentes dizia:

[...] faço o que posso, tivemos a enchente, atendemos em um dia duzentas famílias. Foi horrível, eu comecei a chorar, porque tu vai ouvindo, vai ouvindo, vai ouvindo, eu já tinha trabalhado no sábado. E as pessoas chegam pedindo tudo, mas a gente não tem tudo, porque dependemos de doação da comunidade, daqueles a quem a enchente não ‘pegou’. O que a Prefeitura disponibilizou como emergência foi um kit alimentação e um kit limpeza. (COLETIVO TÉCNICO)

O trecho acima tem o propósito de ilustrar que as tarefas do campo da política de assistência social, e mais especialmente de educadores e educadoras sociais, vão além de discursos teóricos e se estendem a ter de se revezar no atendimento básico de buscar prover o mínimo essencial à sobrevivência: ter um lugar para dormir, fazer a higiene e se alimentar. É bem verdade que a educação popular não se exime dessa tarefa, a exemplo de alguns movimentos sociais que lutam pela terra, pela moradia ou por um trabalho.

Retomando um pouco mais da história da educação popular no Brasil, Eduardo da Silva (SILVA, 2016) nos informa que por volta do final dos anos 1980 ocorreram críticas ao discurso que essa educação difundia ao mesmo tempo em que se silenciava, por exemplo, frente a questões étnicas e de gênero. Especialmente em relação às questões de gênero, Paulo Freire fez uma retomada na sua pedagogia do oprimido quando, numa espécie de *mea-culpa*, retoma o tema na *Pedagogia da*

Esperança (FREIRE, 2014b). A partir de então segue tratando da temática, inclusive fazendo importante provocação:

É preciso, então, que nós, educadoras – quero dizer aos homens presentes que não duvidem muito da minha virilidade mas concordem com a minha postura ideológica de rejeição a uma sintaxe machista que pretende convencer as mulheres que dizendo “nós, os educadores” eu esteja incluindo as mulheres. Não estou. E, para provar que quando digo “nós, os educadores” eu estou falando só dos homens, porque não entro nesta mentira macha, eu agora disse, de propósito, “nós, educadoras”, para provocar os homens. E espero que eles se sintam incorporados ao “educadoras” no feminino, para ver como é ruim. Quer dizer, como é ruim não ser mulher. Como é ruim a mulher ser envolvida numa mentira, numa ideologia que pretende explicar sintaticamente como se a sintaxe não tivesse nada a ver com ideologia – uma falsificação. (FREIRE, 2001a, p. 100).

O que se lê acima é um importante exemplo e um fragmento do que se buscou refletir com a chamada atualização/ressignificação/recontextualização e vigência do discurso. Ocorre que ao assumir esse compromisso ético de revisão de sua própria obra, Freire nos mostra um caminho a ser trilhado, assim exposto na sua *Pedagogia da autonomia*: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. (FREIRE, 1996, p. 77). Não havendo neutralidade significa dizer nas entrelinhas pelo menos duas coisas: (1) de tempos em tempos é necessária nova ‘atualização’ dos temas contemporâneos e isso também significará cumprir um desejo do próprio Freire (2001a)³⁰; (2) ser recriado e pensado conforme o curso da história.

Na pesquisa que fez, Silva (2016) foi buscar no GT 6, o da educação popular, algumas temáticas que corroboravam essa ideia de rediscussão, atualização/ressignificação/recontextualização – entre os anos de 2005 a 2009. Dentre os temas com os quais educação popular dialogava destaque: subjetividade, educação indígena, teorias intercomunicantes, formação de educadores sociais para a infância e a juventude, educação prisional, realidade camponesa, jogos eletrônicos. Passada uma década, pode-se acrescentar mais temas: descolonialidade, feminismos, marchas de protestos, neofascismo, neoconservadorismo, educação social, resistências. Essa diversidade de assuntos a serem refletidos demonstra a riqueza de se trabalhar, no dizer freiriano, com gente e não com coisas. Por outro lado, sinaliza que uma diversidade de diálogos que precisam ser articulados juntamente com a educação popular. Além disso, torna evidente a pulverização de um conceito

³⁰ “Reinventar Freire significa aceitar minha proposta de encarar a história como uma possibilidade. Desse modo, o assim chamado educador freireano, que se recusa a reinventar-me, está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas”. (FREIRE, 2001a, p. 63).

que sintetize a educação popular, isto é, a busca por conceituar a educação popular será de certa maneira apequená-la.

Especificamente no Rio Grande do Sul, onde foi desenvolvida a pesquisa, encontramos há pelo menos 21³¹ anos refletindo acerca da obra e do legado freiriano. Na ocasião do vigésimo aniversário do *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* foi lançada uma coletânea de artigos que faz, por assim dizer, um retrato escrito da produção desenvolvida em diversos lugares no estado (MORETTI; STRECK; PITANO, 2018). Nessa coletânea, entre outros artigos, um aborda o legado freiriano e a educação não escolar – tema presente nesta tese. Lê-se sobre projetos em galpão de reciclagem, cooperativas de trabalho, projetos relacionados à saúde, esporte – entre outros (ZUCCHETTI et al, 2018), demonstrando a amplidão de práticas pedagógicas possíveis.

Ainda sobre a educação popular no Rio Grande do Sul e, mais especificamente o legado freiriano, cabem mais dois registros. O primeiro é a expansão dessa ideia de se estudar Paulo Freire. Neste ano ocorreu o *IV Fórum de Leituras de Paulo Freire da Região Norte*, na Universidade Estadual do Pará³². No Norte há a ideia de itinerância entre estados (o primeiro Fórum ocorreu em Manaus/AM; o segundo, em Porto Velho/RO, o terceiro, em Macapá/AP). O Fórum gaúcho possui uma itinerância interna: já ocorreu em Rio Grande, em Porto Alegre, em São Leopoldo, em Santa Maria, em Erechim, entre outras cidades. Dessa parceria norte-sul há registro digital que pode interessar leitores e leitoras que acompanham discussões em torno tanto da obra freiriana quanto de temas que circundam as realidades locais, caso da participação popular (MACHADO; STRECK, 2019). O segundo registro é uma constatação óbvia: a abrangência da obra de Freire. O terceiro autor mais citado em educação no mundo³³ ainda é motivo de controvérsia no próprio país em que nasceu. Contudo, sua obra segue provocando importantes reflexões e nas mais diversas áreas – incluindo-se a educação social crítica, próximo subcapítulo.

A obra *Educação popular: lugar de construção social coletiva* (STRECK; ESTEBAN, 2013) registra na Apresentação do compêndio:

[...] a história da educação popular não pode parar com Paulo Freire. As práticas exigirão novas visões e novas ferramentas, algumas delas

³¹ Isso em 2019.

³² <https://paulofreireamazonia.wixsite.com/2019>

³³ Vide: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/> Acesso em 14-10-19.

emprestadas de fora e outras desenvolvidas aqui mesmo. Para isso é importante o diálogo com o mundo da arte, das práticas de economia solidária, das festas populares, dos movimentos sociais, das escolas, das universidades, dos centros de educação popular e de outros lugares[...] (STRECK; ESTEBAN, 2013, p. 8).

O trecho acima alimenta a esperança, alguns sonhos e possibilita a inclusão, por exemplo, no âmbito desta tese, da política de assistência social. É um sonho de coletividade, de compartilhamento de ideias, “um sonho que se sonha junto”, no dizer de Raul Seixas³⁴. Nas palavras de Freire (2003, p. 245), “perder a capacidade de sonhar e de se surpreender é perder o direito de atuarmos como cidadãos, enquanto instrumento de mudanças”. Na política de assistência social, onde a pesquisa foi feita, servidores multidisciplinares trabalham diuturnamente em prol de cidadãos que têm o direito de serem bem atendidos, bem informados e bem garantidos seus direitos constitucionais. Com os cidadãos usuários os educadores e as educadoras sociais, além de outros profissionais, visam ao enfrentamento de situações de vulnerabilidades sociais e/ou risco. E Paulo Freire, por sua ampla leitura de mundo alcança essas políticas que têm em seu leque de debates a participação, o diálogo e a autonomia como horizontes a serem constantemente retomados. O *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) faz um amplo e profundo apanhado e vem se consolidando como uma referência aos interessados em compreender significativa e exaustivamente a abrangência da obra freiriana.

No contexto desta tese, ou seja, na experiência observada e acompanhada em Novo Hamburgo/RS, a educação popular parece se conformar no diálogo com outras matrizes teórico-práticas. A política de assistência social tem, como diz minha amiga crítica neste trabalho, “uma pegada freiriana”. Para não me tornar repetitivo, uma vez que lidei com a Assistência Social no Capítulo 2, retomo alguns trechos das normativas para exemplificar esse diálogo ao qual se juntará também as demais educações nos próximos subcapítulos.

Começo pela lei maior – a Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993, p. 6 – grifo meu) – que, no seu Artigo 1º, não deixa dúvidas: “A assistência social, **direito do cidadão...**”. Ora, a lei diz, primeiro, que não é um favor, é direito; segundo, nomeia sem titubear o destinatário: cidadão. Nesse sentido, a educação popular se presta à cidadania na medida em que trabalha com a conscientização e pela

³⁴ O excerto é parte de *Prelúdio* canção parte do disco Gita, de 1974.

transformação da realidade. E nessa luta por reivindicação de direitos, com a participação popular, entendendo o processo como político-pedagógico, é que a cidadania vai ganhando corpo.

Outro documento, *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (BRASIL, 2013), ao tratar especificamente do serviço de convivência, objeto da pesquisa, enfatiza o serviço como um lugar que previne “a ocorrência de situações de risco social” (BRASIL, 2013, p. 16). E mais: “estimula e orienta [cidadãos usuários] na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas” (Ibidem). Outra vez a educação popular pode inspirar uma postura conscientizadora que vise à transformação, a partir de uma participação popular, com base na crítica da realidade. O documento enfatiza ações coletivas e individuais.

Por fim, nessa sequência de exemplos, concluo com o documento *Perguntas frequentes* (BRASIL, 2017) que, ao dizer o que é o serviço de convivência, intenta que o cidadão usuário consiga, a partir das práticas educativas, “alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais (...), além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários”. (BRASIL, 2017, p. 8). O fragmento discursivo por si só se anuncia freiriano e, por isso, dialoga com a educação popular.

No diálogo teórico-prático que observei no campo empírico nem a educação não escolar nem a popular parecem dar conta de contribuir para a chamada emancipação/autonomia dos cidadãos usuários. Nesse sentido, e pensando nas normativas que denominam os trabalhadores do serviço de convivência como educadores e educadoras sociais, pareceu-me pertinente trazer a esse diálogo a educação social crítica.

3.3 EDUCAÇÃO SOCIAL CRÍTICA

Antes de tudo considero importante dizer as razões da minha opção por *educação social* e não por *pedagogia social*. Autores e autoras considerados seminais no tema – nesta tese utilizo-me essencialmente dos espanhóis – fazem uma diferenciação que não será adotada por mim.

Jose Maria Quintana Cabanas, que em 1984 lança a obra *Pedagogía Social*³⁵, afirma que “el objeto lógico de la Pedagogía Social es la *educación social*” (CABANAS, 1988, p. 24 – grifos originais). Serrano (2010, p. 13), na Introdução de sua obra *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica* faz a seguinte assertiva: “El estudio gira en torno a dos ejes fundamentales: la *Pedagogía Social* y la *Educación Social*. La primera, como ciencia y, la segunda, como ámbito de aplicación práctica” (grifos originais). Direção similar segue José Antonio Caride (2002). Outra estudiosa do tema, a professora Josefa Sáenz afirma que “la Pedagogía Social tiene que ocuparse en la teoría” (SÁENZ, 2002, p. 44). Por fim, tratando dos fundamentos básicos de pedagogia social, Raga e Mateo (2010, p. 26) vão nos dizer que “la Educación Social es el objeto y ámbito de la Pedagogía Social, es decir la realidad, la práctica y la acción, y la Pedagogía Social es la disciplina científica que conceptúa e investiga la Educación Social”. Os discursos dos autores selecionados vão no sentido de – mesmo que didaticamente – separar teoria e prática. Nessa cisão, a pedagogia social seria a teoria enquanto a prática seria denominada educação social. Entretanto, o organizador da obra *Pedagogía Social* (1997), Antonio Petrus, faz uma ressalva com a qual me associo. No seu entender, a educação social possui uma ideia teórico-prática. Ou seja, diz ele: “[...]queremos constatar la necesidad de entender lo teórico y lo práctico como dos dimensiones de una única y misma realidad. [...] nunca concebir la teoría y la práctica como una antonomía, como es habitual”. (ROTGER, 1997, p. 9).

Sob a ótica da teoria crítica, a educação popular tem em seu cerne teoria e prática como indissociáveis. Entendendo que “a pesquisa não apenas descreve o objeto. Ela o constrói” (SILVA, 2019, p. 20-21), a metodologia a partir da qual busco produzir os dados para posterior análise também se centra na criticidade. A prática pedagógica crítica, no dizer de Paulo Freire, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). O conceito de práxis aqui toma relevância, na medida de uma reflexão sobre dada realidade da qual se engendra uma prática com vistas à mudança dessa realidade; mudada a realidade, muda-se a reflexão que, por sua vez, ensinará, nova prática. “É uma síntese entre teoria-palavra e ação”. (ROSSATO, 2018, p. 380). Ricardo Rossato acrescenta:

³⁵ Raga e Mateo (2010, p. 40) consideram essa obra como “primer manual general” sobre o tema na Espanha. Nesta tese utilizo a segunda edição, de 1988, reimpressa em 2001 e elencada nas Referências.

Portanto, práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação. Paulo Freire assume a visão dos dialéticos modernos, superando a separação entre a teoria e a prática. (ROSSATO, 2018, p. 381)

Coerente com a teoria crítica defendida na tese torna-se impossível me coadunar com essa separação. Ela serve à chamada educação tradicional, conservadora cujos interesses se alinham ao mercado e à manutenção do status quo. Em outras palavras, a dicotomização teoria/prática é colonizadora, de característica eurocêntrica e hierarquizante, que possivelmente satisfaça aqueles e aquelas que se consideram formadores de um saber executado por outros.

Assim como não dicotomizar teoria e prática é importante, não menos verdade é a celeuma diante do adjetivo social – o que merece logo uma reflexão. Em alguns momentos – nos diálogos entre educadores e educadoras sociais, entre esses e professores ou mesmo entre aqueles e aquelas que se dedicam ao entendimento teórico em torno da educação social – se ouve a indagação, “mas a educação em si não é social?”. Ao mesmo tempo em que pode ser um bom questionamento, é necessário admitir que também soa enfastiante, sobretudo quando a intenção não é um diálogo senão um monólogo. É preciso sublinhar que a educação social “enquanto ciência, disciplina e profissão tem uma especificidade que não se esgota na noção repetida de que ‘toda pedagogia é social’”. (RYYNÄNEN, 2014, p. 53). Ela possui uma emergência que não pode esperar “pela revolução social para, só depois, ver o que se faz com as crianças e os adolescentes excluídos das condições sociais e educacionais mínimas de humanização”. (RIBEIRO, 2006, p. 164). Assim como a educação popular possui intrinsecamente uma visão política que a marca como posicionada, a educação social possui uma adjetivação que a demarca com uma especificidade (MORALES, 2016). Essa educação *em, com, por* e *para* a sociedade está longe de aceitar a realidade, mas interessada em propor saídas diante de algumas formas de ser sociedade insurgindo-se contra a alienação, a desigualdade, a discriminação, a marginalidade e a exclusão (CARIDE GÓMEZ, 2003). Por uma parte, o social tem a ver com a consciência que os cidadãos usuários devem ter de seus direitos; de outra, com a sociabilidade. A sociabilidade relaciona-se com a capacidade de viver em sociedade. O dicionário da Academia Brasileira de Letras (Bechara, 2011, p. 1191) possui três acepções para sociabilidade; duas interessam.

Uma em que a sociabilidade é a “condição de quem gosta de conviver com as pessoas [...]”, outra, é “convivência que leva em conta as regras sociais; civilidade, urbanidade”. A educação social se ocupa desse social, advindo da sociabilidade, da convivência e do enfrentamento das vulnerabilidades que entornam os indivíduos e podem se estender às comunidades a partir de uma práxis pedagógica. O conteúdo dessa sociabilidade, no que concerne ao educador e à educadora social, pode ser entendido como subsídio que trará ferramentas para o traquejo com estudantes a fim de que se possa contribuir para que sejam mais (uma variação do *ser mais* freiriano). Mais adiante trato dessas ferramentas.

A educação social possui diversidade e multiplicidade teórica. Nesta tese, a partir das observações participantes e das entrevistas, defendo haver um diálogo entre diversas concepções educacionais, dentre as quais eu coloco a *educação social crítica*. Inserida no complexo conjunto de teorias que se denominam ciências humanas e intimamente ligada à pedagogia geral, Hämäläinen e Úcar (2016) apresentam seu espriamento pelo mundo: Dinamarca, Finlândia, Suécia, Rússia, Reino Unido, Estados Unidos, México, Japão, África do Sul. Há reflexões na França, na Itália (MACHADO, 2011; HIDALGO, 2017), em Portugal (BAPTISTA, 2008; TIMÓTEO, 2013). Hidalgo (2017) foi a pesquisadora que até o momento mais ampliou o cenário mundial da pedagogia social dando-nos uma visão a partir de todos os continentes. Minha opção, no entanto, recai na Alemanha e na Espanha. Respectivamente, um país é considerado o lugar de nascimento, enquanto o outro é notadamente o país que mais influencia a discussão teórica brasileira, como se verifica na maioria dos trabalhos da chamada revisão de literatura (PAIVA, 2011; SOUZA, 2012; JANTKE, 2012; OKRASKA, 2013; RIBAS MACHADO, 2010, 2014; NATALI, 2016). Relativamente à influência espanhola a razão pode estar no acesso à língua, mais facilitada se comparada, por exemplo, com a alemã. Isso explica inclusive minha opção por teóricos de língua espanhola considerados essenciais (SERRANO 2002, 2010; CARIDE, 2005; CABANAS, 1994; VARELA; COTOS, 2010 – entre outros).

A Alemanha foi o nascedouro tanto do termo quanto da primeira sustentação de base teórica do que se chamou pedagogia social e educação social. Por volta de 1850, o termo foi cunhado despropositadamente por Adolfo Diesterweg enquanto escrevia sobre pedagogia elementar, didática e metodologia (CARIDE, 2005). O que importa para a tese desse início é a sua finalidade. Nesse sentido, Gloria Pérez Serrano informa que em seus escritos, Diesterweg

[...] hace alusión a problemas de alcoholismo, asociaciones feministas con finalidad educativa, educación post-escolar o de jóvenes sin escuela, instituciones de educación para pobres y huérfanos, escuelas para los más pequeños, para las clases trabajadoras. (SERRANO, 2010, p. 31)

A educação social surge como uma necessidade de resposta a um limite que foi se impondo em razão da revolução industrial que provocava marginalização, inadaptação e desamparo. Ou seja, “se vincula, desde su origen, a la necesidad de propiciar ayuda, a resolver carências, dimensión que se há cultivado no sólo desde la vertiente alemana”. (SERRANO, 2002, p. 227).

Há uma distinção de quatro períodos da educação social. O primeiro vai de 1850 a 1920, considerada uma fase idealista e empirista. Nessa fase Paul Natorp foi o grande expoente, considerando importante o valor comunitário sobre o indivíduo. O segundo período da educação social alemã vai de 1920 a 1933 e é denominado historicista e hermenêutico por Serrano (2010). O nome mais significativo desse ciclo foi Hermann Nohl e sua colaboradora Gertrudis Bäumer (CARIDE, 2005). Nohl levou a pedagogia a novos campos de trabalhos “entendiédola como una educación fuera de la escuela y de la familia”. (CARIDE, 2005, p. 213). Esse entendimento dialoga com os preceitos da educação não escolar, apresentada no subcapítulo 3.1. Serrano (2002, p. 215) destaca a originalidade de Nohl ao entender a educação social “como la acción coordinada de distintos profesionales (psiquiatra, jurista, psicólogo, pedagogo)”. Ora, essa ideia também dialoga com a política de assistência social na medida em que as Resoluções 17 e 9 (BRASIL, 2011; 2014) permitem uma leitura geral imbricada na inter ou multidisciplinaridade no que se refere aos profissionais envolvidos na educação social: administrador, advogado, antropólogo, assistente social, contador, economista, economista doméstico, musicoterapeuta, pedagogo, psicólogo, sociólogo, terapeuta ocupacional (Resolução 17), além do educador social (Resolução 9) – com o fortalecimento, em nível municipal, da Resolução 47/2017 (NOVO HAMBURGO, 2017).

O terceiro período entre 1933 e 1949 é de hiato. Hitler e seu nacional-socialismo assumem o poder. “Estancó la democracia”, registrou Serrano (2002, p. 218).

O quarto período é o que mais interessa para esta tese. Além de seguir até nossos dias, demarca a educação social crítica. Com o pós-guerra aprofundava-se a falta de alimentação, de moradia e de trabalho, o que ensejava pequenos furtos e roubos (SERRANO, 2010). Havia que se pensar alguma forma de superação daquela

situação. Assim, em 1968, nasce a chamada educação social crítica cuja reflexão passou a ser, além da educação, as estruturas sociais para, depois, se pensar na transformação delas. Consistia “em llevar a cabo una educación emancipatória en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como un individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas”. (SERRANO, 2002, p. 222). Um grupo de estudiosos criticava o enfoque liberal da educação social até então, propondo uma versão socialista-marxista.

É importante notar que na América Latina ocorriam fatos paralelos (ver PRADO; PELLEGRINO, 2016). Enquanto na Europa havia questionamentos como espécie de rescaldo da revolução industrial, assentadas nas leituras marxistas; aqui, os latino-americanos se envolviam em sua libertação, buscando sair do encobrimento (DUSSEL, 1993). O desejo de libertação na América Latina (com a educação popular) e o desejo de emancipação na Europa (com a educação social crítica) podem dialogar na medida em que se assentam em teorias críticas. Nesse sentido, uma chave importante para esse diálogo é o caráter político-pedagógico de nossas ações. A educação popular possui forte ligação com movimentos populares e com a concepção contra hegemônica, mas sem a pretensão de institucionalizar-se. Ao contrário, é desejo da educação social crítica a institucionalização e o reconhecimento profissional do educador social. O entendimento de que a história é cíclica constitui outra importante chave de leitura. No Brasil, especialmente pelos últimos acontecimentos, essa busca tem se mostrado intermitente, ou seja, se houve libertação não foi definitiva; de tempos em tempos há que se retomar as pautas político-pedagógicas. Tão atual quanto as retomadas é manter a esperança freiriana, aquela que nos move (FREIRE, 2005).

Retomando a educação social crítica, os principais expoentes dessa concepção foram Wolfgang Klafki e Klaus Mollenhauer (SERRANO, 2010; VARELA; COTOS, 2010; CARIDE, 2005; CABANAS, 1988). Na abrangência desta tese, pode-se pensar em duas frentes de educação social crítica: uma que se dirige aos educadores e às educadoras ou, em última análise, aos que poderão participar de uma formação/educação permanente no campo das políticas sociais; outra, voltada aos cidadãos usuários, mais especificamente, a pensar “la problemática de la adolescencia y juventud en el ámbito extraescolar” (SERRANO, 2010, p. 53). Vejamos brevemente cada um deles.

Wolfgang Klafki vivenciou o nacional-socialismo de Hitler, o que o fez buscar no conceito de emancipação uma forma de libertação do domínio do homem sobre o homem e substituí-lo pela reflexão crítica da realidade buscando mudanças. Gerardo Mondragón e Alfredo Ghiso sintetizam os princípios klafkianos que, em livre tradução³⁶, destaco alguns: a) a construção social da educação decorre de um contexto sócio-histórico determinado; b) a educação social é uma práxis pedagógica; c) o homem e a mulher aprendem em interação uns com os outros, compartilhando trabalhos (VARELA; COTOS, 2010, p. 19). A ideia de formação klafkiana, expressa na obra *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*³⁷, de 1963, pode ser considerada atual e, entre outras sugestões, propõe que: (1) não se deve pensar uma formação individualista, senão uma relacionada com a humanidade e sua politicidade; (2) propicie a superação das tensões humanas e da vida; (3) e se assente em valores universais como felicidade, justiça, altruísmo e coragem para fazer a história (VARELA; COTOS, 2010).

É possível perceber uma conexão entre as ideias klafkianas com as freirianas. Para além de terem sido contemporâneos, é notável que tanto na Alemanha era urgente uma emancipação quanto em *Nossa América* urgia uma libertação. Não resta dúvidas da convergência de ideias quando se pensa na insistência freiriana de que somos seres inacabados e nos completamos, ou nos complementamos, na relação com o outro. “A inconclusão – dizia Paulo Freire – faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens”. (FREIRE, 1996, p. 55). Na mesma obra, Freire (1996) diz mais:

Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. [...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. (FREIRE, 1996, p. 94, 95)

As posições freirianas se aproximam bastante das klafkianas. No contexto desta tese, os educadores e as educadoras sociais precisam permanentemente ser

³⁶ Na obra (VARELA; COTOS, 2010, p. 19), os trechos que escolhi estão nesta versão: a) La historicidad: la construcción social de la educación sucede en un contexto histórico – social determinado; b) La Pedagogía Social se refiere a la praxis pedagógica; c) El hombre aprende en interacción con otros hombres compartiendo trabajos; d) El ser humano debe ser autónomo y autodeterminado.

³⁷ Do alemão, algo como *Estudos sobre a teoria educacional e didática*.

lembrados da premissa desses autores. Não é possível dirigirmo-nos aos cidadãos e cidadãos usuários, aos quais se destinam as políticas de assistência social, vendo-os tão somente como ignorantes, como os que não sabem. Um bom caminho talvez seja, em meio ao diálogo, estarmos conscientes de que ambos – educadores sociais e estudantes; educadores sociais e cidadãos usuários – sabem algumas coisas e ignoram outras. Não sejamos, na denúncia de Freire (2004, p. 18), “gente insensível que junta à insensibilidade sua arrogância” e se dá o direito de chamar os outros de “gentalha”.

Outro expoente da educação social crítica, foi Klaus Mollenhauer, com breve passagem como professor na Universidade de Frankfurt, em 1969 e 1972, indo, depois para a docência em Göttingen. Defendia a educação social como aquela que “abarca todas aquellas tareas educativas que se suscitan en los lugares conflictivos de la sociedade industrial y que en ésta han venido a hacerse necesarias como medios auxiliares particulares”. (MOLLENHAUER apud CABANAS, 1988, p. 23). Entendia como sendo papel do Estado com a sociedade pensar o papel educativo. A educação social crítica torna-se necessária quando fica evidente que “las vías educativas tradicionales resultaban ya insuficientes para asegurar el proceso de desarrollo personal” (Ibid). No entendimento de Serrano (2002, p. 225), Mollenhauer advoga que a educação deve subsidiar situações para que – no contexto desta tese – usuários cidadãos “decidan libremente su destino”. A mesma autora destaca também que entre os aspectos básicos das ideias do pensador estão: a educação social como uma assistência preventiva, um plano diagnóstico, uma proteção vigilante. A educação social para ele está associada a uma tarefa pedagógica ligada a alguma instituição que trabalha ações socioeducativas fora do ambiente escolar – “con independencia de que se den en la familia, en la escuela, en el lugar de trabajo” (SERRANO, 2010, p. 81).

Os elementos trazidos caracterizando a educação social crítica não denotam incompatibilidade para um diálogo com a educação popular, como supõem alguns autores (PAULO; NACHTIGALL; GÖES, 2019 – por exemplo).

Para além de ter sido o nascedouro da educação social, a Alemanha ganhou importância em razão de ter formado educadores, pensadores espanhóis que posteriormente disseminaram essa educação não apenas na Espanha. Caride (2005) registra que José Ortega y Gasset, após um período na Universidade de Marburgo na qual teve contato direto com Paul Natorp, faz uma conferência em Bilbao, em 1910,

intitulada *A pedagogia social como programa político*. Quando já professor na Universidade de Madri trabalhava na pedagogia com o livro *Pedagogia Social* do Natorp (2001). Jose Maria Quintana Cabanas, referência de educação social nesta tese, estudou na Universidade de Munique e teve forte influência do idealismo alemão em seus escritos. Aliás, Cabanas (1994) traduziu importantes educadores alemães para o espanhol, incluindo o que mais lhe influenciou: Pestalozzi. Por fim, nesses exemplos da influência da educação social alemã sobre a espanhola, temos de fazer referência a Lorenzo Luzuriaga. Este educador espanhol passou um tempo na Universidade de Berlim e teve forte influência de Natorp e de Kerschensteiner. Em meio a guerra civil espanhola exilou-se na Argentina, onde ficou até sua morte, tendo sido professor na Universidade Buenos Aires, na Universidade de Tucumán e na Universidade Central de Caracas (MARTINELLI; MOREIRA, 2016). Entre suas obras está a *Pedagogia social e política* (LUZURIAGA, 1960). Esses exemplos servem para ilustrar a forte influência da educação social alemã sobre a espanhola.

Pensando a partir da implementação da educação social crítica, os autores aos quais venho lançando mão (SERRANO, 2002; 2010; VARELA; COTOS, 2010; CARIDE, 2005; RAGA; MATEO, 2010; CABANAS, 1988, 1994, 1997, 2002) entendem que a partir dos anos 1970 ela se torna madura na Espanha.

Ao longo de mais de quinhentas páginas Cabanas (1988) busca consolidar um argumento: o de que “La educación social pretende ayudar al individuo a convertirse em um auténtico ser social, es decir, en una persona perfectamente socializada”. (CABANAS, 1988, p. 33). Para isso, o autor se vale de diversas ciências que lhe vão ajudar – a exemplo da psicologia e da filosofia. Da psicologia, ele brevemente resgata estudiosos que entendem que o homem e a mulher possuem tendências sociais inatas; mas também resgata os argumentos contrários, aqueles que entendem que o meio influencia, ou que o reforço importa, ou que pode haver modelos aos quais se observa, se identifica e se imita. Não escapa dessa reflexão o tema da agressividade que igualmente possui defesas inatistas e as derivatistas. A partir da filosofia, o autor entende ser possível racionalizar, conjecturar – ainda que contraditoriamente – a fim de se tomar determinada posição. Então, para pensar a questão da sociabilidade, Cabanas (1988) faz três subdivisões com autores que embasam, a seu ver, tais aspectos, a saber: o individualismo (Thomas Hobbes, Alexander Sutherland Neil), o personalismo (Jacques Maritain, Emmanuel Mounier) e sociologismo (Paul Natorp, Émile Durkheim). Em termos filosófico, o autor tende ao personalismo, acrescentando

que se deve proporcionar “una educación social intensa, pero que no le impida el aprecio y cultivo de sus valores individuales, en los que se cifra la raíz de su dignidad humana personal”. (CABANAS, 1988, p. 66). Mais adiante na obra, Cabanas (1988, p. 167) vai dizer que entende a educação social como “ayuda al desarrollo social del individuo, a fin de que éste viva correctamente los aspectos sociales de su vida, tanto a nível interpersonal como a nivel comunitario y cívico y político”. Inegavelmente nesse discurso há um componente moral. Ocorre que Cabanas (1988) não o nega; ao contrário, o afirma “como uma parte de la educación moral del individuo, pues en ella se trata de iniciarle en la práctica de un importante capítulo de sus deberes, a saber, los deberes sociales”. (CABANAS, 1988, p. 167).

Gloria Pérez Serrano é outra importante referência na educação social espanhola. Cabanas (2010, p. 11) a cita “como protagonista activa, en todo el proceso de gestación de dicha ciencia en nuestro país”, desde 1981. Portanto, importa o que ela tem a dizer a respeito do tema. Nesse sentido, a autora não foge da observação de que “es un término polisémico que há generado posturas diferentes a lo largo de la historia”. (SERRANO, 2010, p. 121). A autora não discorda das proposições de Jose Maria Quintana Cabanas, mas busca avançar para os objetivos da educação social. Para ela há basicamente três objetivos: (1) alcançar maturidade social; (2) promover relações humanas; e (3) preparar para conviver comunitariamente. Tais objetivos dialogam claramente com o que é proposto pelo chamado Relatório Delors³⁸.

A fim de se chegar no primeiro objetivo, Serrano (2010) recorre a Alejandro Sanvisens para quem a maturidade social possui algumas características, tais como: a consciência de que há finalidades individuais e coletivas; o autodomínio; o desenvolvimento harmônico de interesses individuais e coletivos/sociais, o que gerará solidariedade, cooperação e, quiçá, altruísmo; equilíbrio entre liberdade e responsabilidade; constante aperfeiçoamento; espírito crítico e de compreensão com os demais. A preparação para o convívio, segundo objetivo da educação social, implica – segundo a autora – a construção de um ciclo de amizade, trabalho em equipe e supõe encontros, reuniões, assembleias, congressos. No entanto, ainda nesse objetivo, poderá haver quem esteja, por razões diversas, em alguma situação de risco

³⁸ Resumidamente, Jacques Delors foi presidente de uma comissão que preparou um relatório para a UNESCO sobre a educação escolar para o século XXI. Intitulado *Educación: um tesouro a descobrir*, está disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser são algumas ideias em torno das quais se propõe pensar a educação.

ou de vulnerabilidade. Para esses casos as regulações sociais (normas legais, por exemplo) e um conjunto de procedimentos visando à solução serão importantes (ainda mais se construídos sob a coletividade). O terceiro objetivo da educação social, preparação para a convivência em comunidade, supõe, no dizer de Serrano (2010, p. 128) “la forma más elevada de vida social organizada”. Para isso, há que se: aprender a viver com os outros, saber dos direitos e deveres na vida social e a trabalhar em conjunto; aprender a respeitar as regras e assimilar uma ética de conduta; desenvolver atitudes democráticas no grupo.

Entendida a finalidade da educação social (promoção da maturidade social, relações sociais, convivência social), é necessário conhecer os âmbitos de atuação dessa educação. Tanto Serrano (2010) como Raga e Mateo (2010) destacam três âmbitos de atuação: animación sociocultural, educación especializada e educación de adultos. Na obra *Pedagogía Social*, coordenada por Antonio Petrus (PETRUS, 1997) cada âmbito é abordado em um capítulo do livro. Nesta tese não interessa abordar a educação de adultos; isso porque entendo que a educação popular parece dar conta dessa demanda e, inclusive, já dialogando com a educação social (STRECK; SANTOS, 2011). Outrossim, a animação sociocultural e a educação especializada parecem ter alguma coisa a ver com a pesquisa no campo das políticas de assistência social, a partir das observações participantes.

A animação sociocultural constitui-se em atividades extraescolares, culturais, jogos, exposições, semana cultural visando à participação dos envolvidos (pode ser em grupo ou individual) em seu próprio desenvolvimento. Essas atividades podem ocorrer em espaços como centros sociais, casas de cultura, centros juvenis, bibliotecas, entre outros espaços possíveis. Inclui-se nessa animação os serviços de caráter mais informativos: centros de informações, centros de atendimento a idosos e a outras faixas-etárias (RAGA E MATEO, 2010). Penso que os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e as Organizações Não Governamentais (ONGs) visitadas fazem um trabalho similar.

A chamada educação especializada que Raga e Mateo (2010) fazem referência não deve ser confundida com a educação especial. Esta está mais ligada à educação escolar para a qual se tem uma sala de recursos multifuncionais. No que concerne a uma educação não escolar, a educação especializada se assemelha – no âmbito das políticas de assistência social – com a proteção social especial. Ela se ocupa “de menores en dificultad social, desamparo, maltratados, marginados y delincuentes”.

(RAGA; MATEO, 2010, p. 52). A drogadição também é tema e cuidado dessa educação.

Vê-se, pelo que expus, que a Espanha vem influenciando contemporaneamente boa parte do que se tem entendido por educação social. É bem provavelmente em razão da língua que a influência espanhola sobre a América Latina vem sendo intensa e, penso, não há como me furtar de olhar para o que se produziu naquele país e por aqui se reflete.

É pertinente, então, um rápido giro em Nossa América. Começo registrando a existência da educação social no Chile (MARTINEZ, 2011) e no Equador (SANTOS, 2011), embora o acesso à produção não seja muito facilitado. O Uruguai é o país de tradição mais longa em educação social. Camors (2011, 2014) conta que em 1989 foi feito o desenho curricular, o planejamento e os trâmites para que em 1990 a formação de educadores sociais se iniciasse. A inspiração teórica foi Anton Semyonovich Makarenko; a ele se somaram, entre outros, Alexander Sutherland Neill e Paulo Freire. Mais que citar nomes, considero interessante que a experiência uruguaia tenha iniciado em 1990 e só em 1997 o grupo de formadores uruguaios conheceu o pessoal da Espanha (Violeta Nuñez, José Ortega, entre outros). A concepção de educador social no Uruguai é a de “el profesional de la educación de atención directa que trabaja *en el marco no escolar*, con sujetos que, por diversas causas físicas, psíquicas y sociales se encuentran en situaciones de marginación o inadaptación”. (CAMORS, 2014, p. 48). No entanto, em que pese a experiência larga, não se pode dizer que esse processo entre a formação e a atuação profissional esteja isento de disputas. Há disputas tanto de espaço profissional quanto de uma visão curricular – o que ensinar (ESPIGA; LÓPEZ; MORALES, 2012).

Daquilo que foi possível apurar, a Argentina possui a mais recente experiência de institucionalizar o que chamam de formação técnica universitária em educação social – entre 2014 e 2015. Para o empreendimento, houve diálogos com o Uruguai e a busca teórica por autores espanhóis (PUPPATO; RIBÓ, 2017). No entanto, a discussão em torno da pedagogia social e seu cotejamento com a educação popular não é tão recente assim (KRICHESKY, 2011a, 2011b; BORZESE; COSTAS; WANGER, 2011).

Para os interesses temáticos desta tese, merece destaque o trabalho na Colômbia. Desse país para a educação popular vem importantes contribuições. Torres Carrillo (2006, 2008, 2017) contribui não só com a fundamentação teórica, mas ainda

com a proposta de uma metodologia para as margens. Mejía (2013, 2018) subscreve uma obra que traça um panorama geral da educação popular para toda a América Latina e faz proposições futuras. Sob o entendimento descolonial, que nesta tese é subliminar, não se pode esquecer de mencionar Orlando Fals Borda e sua proposta de investigação-ação participativa que torna o pesquisador, em certo sentido, mais livre; nem se pode olvidar a ideia de uma ciência sentipensante, em que razão e emoção sejam ao mesmo tempo equacionadas (FALS BORDA, 2009). Que contribuição poderia nos chegar para a educação social? E o cotejamento desse campo com a tradição da educação popular colombiana? Gerardo Mondragon e Alfredo Ghiso (VARELA; COTOS, 2010) trazem essa contribuição.

Na apresentação da obra *Pedagogía Social* está registrado que ambos “son las primeras personas que enseñaron Pedagogía Social en universidades colombianas y latinoamericanas.” (VARELA; COTOS, 2010, p. 7). A ideia não é ficar fazendo concorrência de quem foi o primeiro, quem foi o último e assim por diante. O objetivo é buscar contribuições para as práticas pedagógicas de educadores e educadoras sociais que atuam nos serviços de convivência. O critério para a escolha dessa obra foram outras contribuições dadas por Ghiso (2016) na educação social em diálogo com a educação popular. Varela e Cotos (2010) também se associam à educação social crítica. Leiamos um trecho em que os autores falam sobre práticas de silenciamento dos excluídos:

Es parasitando las dinámicas de socialización primaria y sus contenidos, donde se destruyen, desfiguran y reconstruyen individuos – hombres, mujeres – portadores de miedos a perder los bienes, a quedar sin trabajo y a que se vulneren o pongan, en mayores riesgos, sus condiciones de vida. Seres sometidos a exclusiones y convencidos de que nada puede ser y hacerse distinto, persuadidos de que las cosas son y serán así o peor; seres que adoptan la actitud de no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque creen que éste es el mejor mundo de los posibles o bien porque consideran que es lo único que les toca vivir. (VARELA; COTOS, 2010, p. 28)

São práticas que calam e tornam dependentes as pessoas que, em geral, já estão marginalizadas. Levam-nas a se conformarem e a irem sobrevivendo, coisificadas. A posição dos autores no excerto acima é evidentemente política, marca uma ‘bandeira’ contra hegemônica.

A educação social no Brasil pode não ser muito recente como se supunha. Ribas Machado (2010) ao estudar a constituição do tema no Brasil também se dedica

a verificar quais autores brasileiros teriam iniciado a discussão temática por aqui. Seus achados, baseados na pesquisa de Carlos Monarcha (MONARCHA, 1989) levaram-no a considerar “que quem o utilizou pela primeira vez no Brasil, foi Fernando de Azevedo”. (RIBAS MACHADO, 2010, p. 101). Pelo contexto analisado por Monarcha (1989), o ideal escolanovista, de um lado, vislumbrava “uma nova pedagogia social, uma teoria de amplo alcance, programático cujo objetivo era a construção do Homem Novo” (MONARCHA, 1989, p. 17) e, por outro lado, seguiu “apenas, como uma ideia, uma aspiração que a realidade deixou inconclusa” (MONARCHA, 1989, p. 21). A influência do pensamento deweyano nessa época é evidenciada no Brasil (inclusive com tradução de obras feitas por Anísio Teixeira), mas também nos lugares donde surgiram conceitos de educação social, na Espanha, por exemplo (CABANAS, 1988). Portanto, é possível que Fernando de Azevedo estivesse apontando para uma educação social brasileira e as urgências da época tenham feito sombra ao seu pensamento (da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, à Revolução de 1930, dirigida por Getúlio Vargas, passando pela nova Constituição, em 1934 e o início do Estado Novo).

Os estudos de Brum (2014) e Dias (2018) trazem à baila outro importante nome para a educação social em nossas paragens: Thiago Matheus Würth. Santiago Pavani Dias (2018), pesquisando a respeito da historicidade ocupacional de educadores e educadoras sociais, encontrou um material importante sobre pedagogia social datado de 1947 e intitulado *Conferências de Pedagogia Social* (DIAS, 2018). Conta-nos Dias (2018, p. 74) que:

Thiago M. Würth foi um alemão que esteve no Brasil em 1909, quando havia terminado seus estudos secundários, e aqui realizou seu estágio prático em magistério, já no Rio Grande do Sul. Voltou para a Europa, onde estudou Pedagogia e, na década de 1920, novamente no Brasil, Würth e sua esposa, Johanna Würth, fundaram, em 1926, a primeira escola de ensino especial de iniciativa não governamental do país, o Instituto Pestalozzi de Canoas³⁹. Würth foi assistente técnico Pedagogo do Serviço Social de Menores (Sesme) do estado do Rio Grande do Sul, auxiliou na formulação dos projetos pedagógicos de muitos educandários assistenciais no estado durante a década de 1940 e escreveu diversos livros na intenção de divulgar o ideário da Pedagogia Social [...]

O instituto fundado por Würth oferecia formação a educadores e professores já na década de 1960, além de momentos de reflexão sobre a prática pestalozziana

³⁹ O Instituto está em pleno funcionamento nos dias atuais. Site: <https://www.pestalozzi-canoas.org.br/instituto-pestalozzi.php>.

(DIAS, 2018; BRUM, 2014). Os autores desses dois trabalhos e a própria ideia de que Fernando de Azevedo teria feito alusão à educação social permitem-me entender como equívoco quando se data 2006 como sendo início dessa educação no país. O I Congresso Internacional de Pedagogia Social⁴⁰ foi um importante evento acadêmico-científico a partir do qual se lançou uma série de livros intitulados *Pedagogia Social*⁴¹. Esses livros, essencialmente os volumes 1 e 2, no meu entender, constituem-se leituras iniciais importantes que levam o leitor a um entendimento inicial e panorâmico do que nas obras é chamado de pedagogia social. Todavia, diante do recente achado de Dias (2018), o volume 1 do livro *Pedagogia Social* (SILVA; NETO; MOURA, 2014) não representa “o primeiro livro de pedagogia social no Brasil” (SILVA; NETO, 2014, p. 13). Tampouco é possível concordar com o desiderato um tanto ufanista de que a pedagogia social seria “a Teoria Geral da Educação Social, Popular e Comunitária” (NETO; SILVA; GRACIANI, 2014, p. 11) – ideia retomada no segundo volume da mesma coleção (SILVA et al., 2011).

Buscando fazer exercício similar ao de Ribas Machado (2010), em termos latino-americanos, se verifica na história da educação social também uma polissemia. *Educação social* foi um termo usado por Simón Rodríguez, no Século XIX. Quanto ao homem não ter com seus semelhantes sentimentos comuns disse, em 1840, que “la educación social remediaria este mal” (RODRÍGUEZ, 1990, p. 230). Ocorre que o uso do termo *social* tem o sentido de “todo o povo, sem exceção, que deve integrar o mundo do saber, do pensamento e da vida” (KOHAN, s/d, p. 331). Portanto, em Simón Rodríguez uma educação social equivale a uma educação para todos, uma educação popular (KOHAN, s/d; KOHAN, 2016). Pelo menos nos limites desta tese, compreendo Simón Rodríguez como um representante da educação popular e não da educação social (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). Conforme argumentei no subcapítulo anterior, entendo-o como marco inicial da educação popular latino-americana. Isso, no entanto, não inviabiliza a possibilidade de diálogo.

Uma rápida consulta no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes, do CNPq⁴² com o descritor *pedagogia social* tem-se como resultado 30 grupos de

⁴⁰ O I CIPS, ocorreu do dia 8 ao dia 11 de março de 2006 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na Universidade Presbiteriana Mackenzie Faculdades Metropolitanas Unidas. Mais detalhes podem ser encontrados na Dissertação de Mestrado de Érico Machado (RIBAS MACHADO, 2010).

⁴¹ A série Pedagogia Social encontra-se no décimo volume e é publicada pela editora Expressão e Arte: <http://www.editoraexpressaoearte.com.br/pagina/29447/pedagogia-social>.

⁴² Consulta realizada em 11-11-19 no site <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>.

pesquisa. Os parâmetros nessa busca eletrônica não nos permitem certeza absoluta de que todos os que aparecem trabalham a educação social como tema, assim como não nos informam sobre as publicações desses grupos. A título de exemplo, porém, cito alguns que foram encontrados no CNPq: o Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (UFRGS/Cepopes); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária (UNISAL/GEPEPESAC); Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social (USP/GEPEPS); Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (UFPB/GEPPTES); Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF); Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA/UEM); Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG); Educação social, Estado e Sociedade (UFMA); Projeto Fora da Sala de Aula (UERJ). Além dos grupos de pesquisa que contribuem na produção do conhecimento, tem-se associações de educadores cujo movimento vem sendo em favor do reconhecimento da profissão de educador social⁴³. Destacam-se: a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC); a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESP); a Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR); o Fórum Municipal de Educadoras e Educadores de Porto Alegre (Fórum POA); Associação Brasileira de Educadoras e Educadores Sociais (EDUSOBrasil); Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Embora cansativa, essa lista tem a finalidade de demonstrar a existência de um número considerável de pessoas que, de maneira direta ou indireta, estão pensando no tema – às vezes em razão da academia, noutras, pela atuação nas diversas possibilidades no campo das políticas sociais.

No início do capítulo 2, sintetizei uma espécie de caminho normativo-jurídico pelo qual percorreu o Sistema Único de Assistência Social até chegar na estrutura que tem hoje. Insisto, por exemplo, que os sujeitos desta pesquisa, educadores e educadoras sociais, foram assim denominados com base na Resolução nº 9 (BRASIL, 2014) que me abre essa possibilidade. Eis um exemplo de como vão ocorrendo aperfeiçoamentos na medida do avanço das discussões em torno de alguns temas. As experiências de Thiago M. Würth na formação de educadores e educadoras podem ser consideradas pioneiras. O movimento em favor de meninos e meninas de rua pode

⁴³ Sobre esse tema, outra vez sugiro: NATALI, BAULI, 2016; SOUZA, NATALI, BAULI, 2017; DIAS, 2018.

representar outro sinal dessa jornada. E em razão de os movimentos serem disputados, portanto políticos, não se pode ignorar os esforços feitos com vistas a uma Carta Magna em 1988. Na mesma esteira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990). Paralelamente ao movimento político, não menos políticas eram as publicações que contribuía teoricamente para balizar atividades que seguiam em curso. Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos artífices do ECA, com sua ‘pedagogia da presença’ fez um importante ‘barulho’ chamando nossa atenção para o campo social, senda parecida com *A pedagogia social de rua* (GRACIANI, 1997), derivada da tese de doutorado da professora Maria Stela, torna-se uma das principais referências aos educadores sociais. Estudantes ou não, esses e essas menores em situação de rua formavam um contingente significativo de modo que essa pedagogia social de rua foi quem deu contornos importantes ao que culminaria no ECA.

Paulo Freire, expoente da educação popular, vem cada vez mais sendo referenciado como importante contribuidor da educação social. Sua obra é de tal maneira abrangente, universal que vem ultrapassando as fronteiras disciplinares e contribuindo nas reflexões da educação social e também na saúde. Cabanas (1988, p. 18), por exemplo, que lança seu manual de educação social em 1984, registra: “En el ámbito de América Latina merece mención especial la acción teórica y práctica realizada por el brasileño Paulo Freire”. Tenho para mim que se pode dar três explicações para esse feito. A primeira tem relação com o trabalho desenvolvido junto aos adultos que na Alemanha e na Espanha é tarefa realizada/coordenada pela educação social, diferentemente da realidade brasileira. A segunda explicação está ligada a suposição que tenho de que Paulo Freire passou a ter aproximação com a educação social a partir de sua atuação no SESI, em Pernambuco. Em 1980, ele concedeu entrevista ao professor Celso de Rui Beisiegel e o conteúdo me parece explicativo. Senão vejamos:

“Toda a minha prática, durante anos, no SESI e que se liga a uma prática anterior [...] foi importante [...] Escrevi dois artigos, publicados no Diário de Pernambuco, um sobre os círculos de pais e professores como educação de adultos e o outro sobre o assistencialismo [...]

Creio que poderia te dar dois pólos de influência sobre mim: [...] assistentes sociais [...] fui professor da Escola de Serviço Social. Entro em contato com as assistentes sociais logo depois de meu ingresso no SESI, cerca de três meses depois, e elas começam imediatamente a me marcar. Me lembro da ênfase que davam ao serviço social de grupo, ao serviço social de organização da comunidade, se bem que não desprezassem o trabalho com os casos individuais. Mas nestes casos o que elas buscavam era capacitar as meninas, as jovens que estudavam, na compreensão do indivíduo para

que depois confrontando os grupos e as comunidades tivessem a possibilidade de individualizar os grupos e as comunidades. [...] gente que eu posso dizer que não era assistencialista. (FREIRE apud BEISIEGEL, 1992, p. 35-36)

A fala de Freire acima enseja algumas reflexões: a importância das diversas profissões/ocupações terem momentos coletivos de reflexão sobre a prática (tema do próximo subcapítulo); o princípio da participação coletiva deve ser priorizada sem dispensar as individualidades e a importância de não ser apenas a amenização de um problema sócio-político. Para além de em 1985 Freire reunir-se com educadores de rua em São Paulo (FREIRE, 1989), minha terceira explicação para o vasto uso de Freire nas produções de educação social está no fato de que, como consequência da sua abrangência intelectual notadamente crítica, ele possui categorias para a análise das relações sociais e humanas que podem interessar aos educadores e às educadoras sociais quando de encontros de reflexão sobre a prática. Conceitos como *inérito viável*, *ser mais*, *antagonismo* entre tantos outros, compilados no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) dão ideia da dimensão de sua obra.

A amplitude teórico-freiriana mantém a coerência crítica e não deve estranhar àqueles e àquelas que se lançam na pesquisa encontrar Freire na enfermagem, nas políticas/estratégias de saúde da família (HEIDEMANN, 2010; DEMARCHI, GOUVEIA, SOUZA, 2017), na educação social, nas referências de materiais destinados às proteções sociais básicas e especiais e/ou em outras ciências. Talvez algum incômodo devesse surgir diante de contextos acrílicos nos quais mais se ‘norteiam’ do que se ‘suleiam’ a epistemologia.

No que se relaciona a cursos para a formação de educadores e educadoras sociais, em nível de graduação no Brasil, ainda não possuem reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC). Provisoriamente existe uma autorização do MEC, por exemplo, para o curso denominado Tecnólogo Educador Social, com duração de dois anos, oferecido na modalidade a distância pela UNINTER⁴⁴. O que mais se verificam são cursos livres ou cursos de extensão que visam a dar noções básicas do tema – ainda sem consenso teórico. Ou seja, os educadores e as educadoras sociais não têm nem reconhecimento profissional nem formação acadêmica mínima para o exercício

⁴⁴ Pesquisa feita em 13-11-19 no sitio da instituição: https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-educador-social/?gclid=CjwKCAiA8K7uBRBBEiwACOm4d8C3ueo8IRIftATZCb9k77AUzS73mPUVdFc7YXwPzk9VR_XWMhEe4BoCnFkQAvD_BwE.

do que hoje ainda é uma ocupação. Projetos no Congresso brasileiro buscam sanar esse hiato; um propõe como instrução mínima o ensino médio, enquanto o outro sugere o nível superior sem descartar aqueles que já estiverem exercendo a atividade quando da aprovação legislativa (NATALI, BAULI, 2016; SOUZA, NATALI, BAULI, 2017; DIAS, 2018). Essa batalha pela profissionalização ou pelo reconhecimento da profissão pode ser importante tendo-se como horizonte uma diminuição na precarização do trabalho, que se verifica tanto em órgãos governamentais como em não governamentais (MACHADO, 2011).

No aspecto epistemológico da educação social, o que se verifica nas produções brasileiras são elementos mais gerais e talvez muito genéricos. Não raras vezes se lê algo como “procurei as bases da pedagogia social, dando enfoque às teorias que subjazem a educação social, compreendida neste projeto de pesquisa como educação popular” (SOUZA, 2012, p. 14). Também se verifica trabalhos que compreendem, com autores já mencionados, que a Pedagogia Social abarcaria a educação social, a popular e a comunitária (BELLINATO, 2012). Um exemplo nessa direção:

Na fala dos próprios entrevistados, a Pedagogia Social aparece como sinônimo de educação popular. De acordo com as entrevistas, 65% da equipe entendem a Pedagogia Social como um nome que tenta dar conta das práticas assumidas pela instituição. (VIEIRA, 2007, p. 86)

É compreensível que se façam sinônimos. Nós, latino-americanos, temos bastante enraizamento na educação popular de tal modo que, por vezes, ela parece servir como um amuleto. Na dúvida, ela cumpre o importante papel de acalmar os ânimos de um pesquisador com algumas palavras-chaves: autonomia, emancipação, mudança da realidade ou transformação social, sonho, amor – entre outras. Vieira (2007, p.86), em sua pesquisa, entrevista um educador que, refletindo sobre a educação popular e o conceito de transformação, assegura: “a transformação se dá a partir de um conjunto de práticas, mas não pode ser medida, mensurada, pois a transformação, a mudança, está no subjetivo, como no pensamento crítico”. A resposta me soa conformativa e, aparentemente, parece abrandar a situação. Ocorre que não me parece possível nem recomendável que educação social e educação popular sejam tratadas como sinônimas. A educação popular, segundo o que defendi no subcapítulo anterior, possui um acumulado de experiências, de teorias, de

percursos metodológicos que lhe confere consolidação (MOTA NETO; STRECK, 2019).

As observações participantes (ANGROSINO, 2009) as entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), além dos estudos realizados sobre o conjunto normativo-jurídico relativo à política de assistência social (expostos no capítulo 2), me permitem inferir e insistir que não há sinonímia entre educação popular e educação social. Há, porém, similaridades, aproximações teóricas e a possibilidade de diálogo. A educação nascida na América Latina possui uma gênese contra hegemônica. Não é possível uma educação popular a favor do neoliberalismo, do capital; ela lida com isso, se articula em busca de alternativas ao capital, mas jamais estará a favor. Contudo, é possível uma educação social capitalista, que se entende apenas como ajuda – uma espécie de amansamento de ânimos. Os autores espanhóis (CABANAS, 1988, 1997; CARIDE 2005; SERRANO, 2010) mostram que houve assunção da pedagogia social pelo nacional-socialismo. A única educação social capaz de se aproximar e dialogar com a educação popular é a que se adjetiva como *crítica*. Ryyänen (2014, p. 53) sinaliza como característica dessa educação “ter coragem para se posicionar como uma força contrária aos processos perversos que caracterizam a situação atual neoliberal, tais como os de crescente segregação e exclusão social”.

Como disse no início deste capítulo 3, Moacir Gadotti (2012) expressa a possibilidade de diálogo entre educações por se constituir num mosaico de experiências que podem ser fecundas na medida em que há diversos trabalhadores nas mais variadas funções atuando com a finalidade de transformar a realidade nas quais estão inseridos.

Embora a fecundidade e apesar do diálogo, pode não haver uma palavra ou um conceito cabal que estabeleça a irrefutável diferença entre educação popular e educação social crítica, por exemplo. O que se tem são experiências, possivelmente pontuais, nas quais se pode estabelecer uma aproximação dialógica e buscar estabelecer alguma diferença. Os educadores sociais e as educadoras sociais que atuam no serviço de convivência e são sujeitos desta pesquisa atuam na política de assistência social. Ao atuarem com crianças e adolescentes, buscam efetivar o que as normativas impõem. Penso que a contribuição da educação social crítica para esta pesquisa está em subsidiar os trabalhadores com recursos/ferramentas que lhes possibilitem lidar com crianças e adolescentes – com base em Cabanas (2002).

Na ocasião do depoimento abaixo, estavam reunidos o Coletivo Técnico e o Educador Social de um dos lugares da pesquisa. Um componente de cada coletivo falou e o resultado segue na compilação abaixo. Leiamos:

[...] hoje eu decido que bola nós vamos pegar ou que jogo ou qual é a ordem da fila ou quem é que vai primeiro se servir. Esse exercício de autonomia, de decisão, ele é trabalhado em todas essas ações, então estudamos materiais para que possamos efetivar e ter claro que, bom, precisamos tá buscando aperfeiçoamento [...]. Então, se busca o convívio, para que eles [estudantes] possam estar juntos e estar bem juntos e aprender a se relacionar, se respeitar, pedir licença [...], quer dizer é o espaço onde eles aprendem coisas muito básicas, mas que às vezes a família não tem condições pela vulnerabilidade, pela fragilidade e acabam não aprendendo lá [nas famílias, nas casas]. E a escola, porque é um espaço diferente, que tem uma outra função, também não vai dar conta disto. Então eles vindo pra cá eles têm esta oportunidade de fazer essas vivências. E às vezes eles brigam na escola e aqui eles conseguem trabalhar com mais facilidade as suas questões do que na própria escola. E tem vezes que a gente vai pra reunião [...] e nos dizem “mas estamos falando da mesma criança? Parece que lá ela tem um comportamento e aqui ela tem outro!”. Porque lá ela tem que cumprir a grade curricular; aqui ela vem para viver, para aprender coisas de outra forma, a se relacionar de outra forma, a conviver de outra forma. A família também vem pra cá. Muitos dos que estão no serviço de convivência os pais também estão em acompanhamento ou no mínimo vêm para as reuniões de pais que são mensais. Então é a criança e o adolescente junto com a família que faz esta experiência da proteção – porque os pais também precisam aprender a proteger, muitas vezes não sabem. A questão da violência, do abuso sexual, então a gente precisa dar esse suporte para que os pais possam ajudar a proteger, aprender a proteger. (COLETIVO TÉCNICO E EDUCADOR SOCIAL)

O discurso acima ilustra haver uma aprendizagem diferente do âmbito escolarizado, que dialoga com a educação não escolar (e até pincela possíveis diferenças entre elas). Igualmente o depoimento faz alusão à sociabilidade, um tema que aparece mais claramente nos escritos da educação social crítica. Por outro lado, se pensarmos que há questões de cunho político-pedagógico conclamando para uma futura autonomia desses estudantes também se pode pensar que há um subjacente diálogo com a educação popular. Mais ainda, quando os Coletivos expressam “estudamos materiais” fazem indiretamente referência até a educação permanente (tema do próximo subcapítulo 3.4).

No contexto de observações e entrevistas da pesquisa feita no campo das políticas de assistência social, a educação social crítica possui uma ênfase mais acentuada em um conteúdo ético-moral. O professor de Psicologia de

Desenvolvimento Moral da USP, Yves de la Taille, lembrando Piaget, diz que nossas condutas são adaptações visando ao “restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. Só agimos se estamos momentaneamente em desequilíbrio”. (DE LA TAILLE, 2001, p. 18). Nossas ações, portanto, buscam nos deixar minimamente tranquilos a fim de que, então, possamos nos desenvolver entre os vários âmbitos possíveis da vida (profissional, econômica, social, educacional, psicologicamente etc.), o que nem sempre ocorre pelas limitações socioeconômicas ou outras intercorrências. Para meu argumento, interessa aqui notar que nos diversos âmbitos de nossa vida há limites, há – mesmo que não se diga em alto e bom som – condições morais e éticas que nos enlaçam e enredam. No contexto que falo, deve-se entender, de um modo geral, a ética como os costumes de uma dada comunidade/sociedade nas quais estão inseridos conteúdos morais como “um conjunto de normas que, simplificando, dizem ‘você tem que respeitar o outro na sua liberdade, na sua dignidade e ser justo com ele’” (DE LA TAILLE, s/d). É o entrelaçamento ético-moral que nos permite viver de modo minimamente civilizado. O professor esclarece que

Toda moral leva inevitavelmente a certas proibições, como não matar, não roubar, etc. É preciso notar que certas proibições referem-se claramente a ações, mas outras não deixam claro se se trata de ações ou de certos sentimentos. (DE LA TAILLE, 2001, p. 80)

Assim, por exemplo, “um sentimento que nos levaria a fazer algum mal”, diz De la Taille referindo-se, portanto, a uma quebra da ética, “o limite moral nos impede de agir” (DE LA TAILLE, 2001, p. 82).

A moral se aprende, no sentido de que ninguém nasce bom e ninguém nasce ruim. Mas melhor seria dizer a moral se desenvolve; não é binário – não sabia, agora sei – há vários níveis de desenvolvimento moral. Como **ela não se desenvolve espontaneamente no sentido de fora das relações sociais** a sociedade e as suas instituições estão inevitavelmente presentes no desenvolvimento moral. Mas nesse desenvolvimento moral podem ajudar ou atrapalhar. [...] A família é um importante núcleo de desenvolvimento moral, mas longe de ser a única. A escola participa, **além de outras instituições**. (DE LA TAILLE, s/d – grifos meus)

É significativo que tenhamos em mente que ética e moral, nas práticas sociais, estão entrelaçadas, uma não vive sem a outra. Daí também a importância de lembrarmos que algumas instituições participam dessa aprendizagem. Penso que

uma dessas instituições é o Centro de Referência de Assistência Social com o serviço de convivência – entre outros.

A educação social crítica se insere no âmbito da sociabilidade, o que pressupõe um conteúdo ético-moral. Gerardo Mondragon e Alfredo Ghiso (VARELA; COTOS, 2010) sugerem como desafio ao educador e à educadora social

[...] una interiorización de la realidad socialmente construida como un proceso de conocimiento. Puesto que el hombre nace inmaduro y alcanza su madurez en el médio sociocultural (a su vez creación humana), es en esa dialéctica entre la naturaleza y la sociedad donde el hombre se recrea, se auto crea construyendo a la par la realidade polifacética. (VARELA; COTOS, 2010, p. 44)

Os estudantes que ora estão no serviço de convivência, mediados por educadores e educadoras sociais, ao fim de suas estadas em um serviço de convivência deveriam minimamente serem capaz de: a) relacionarem-se uns com os outros; b) tornarem-se membros de uma comunidade observando normas de convivência, inclusive para propor superações; c) apreciar segurança, afeto, proteção e ajuda; d) dialogar coletivamente para o desenvolvimento de tarefas coletivas visando a um objetivo não individual; e) interiorizar normas, cultura, valores e aperfeiçoá-los no convívio com os demais.

Para que isso aconteça será necessário que educadores e educadoras sociais apresentem alguns saberes mais específicos. A educação permanente com a educação social crítica pode tornar a reflexão no trabalho um exercício eficaz de disponibilizar ferramentas para que educadores e educadoras sociais consigam desenvolver suas atividades cotidianas.

A obra *Pedagogía Social*, da Universidade de Educação a Distância (UNED), de Madri, escrita por três professores, María Paz Lebrero Baena, Josefa Magdalena Montoya Sáenz e José Maria Quintana Cabanas possui um conteúdo que me parece pertinente e contributivo. Coube ao professor Cabanas (2002) escrever a Unidade Didática 2, um conjunto de quatro capítulos cujo tema geral é a atuação de educadores e educadoras sociais conforme as diferentes idades.

Na introdução de seu capítulo, Cabanas (2002) deixa clara a existência de diversas formas de entendimento em relação à socialização. A dele, explica, se situa “en un punto de vista humanista y personalista, en el cual se afirma que el individuo goza de una personalidad autónoma que ha de ser respetada pero que, al propio tiempo, ha de adaptarse a las exigencias de una vida social” (CABANAS, 2002, p.

127). A socialização é a assunção da cultura social em que a pessoa está inserida; a própria sociedade, de maneira direta ou indireta, vai impondo um jeito de ser e a educação (na escola e no ambiente não escolar) é um canal precioso nessa difusão. Nesse processo crianças e adolescentes (porque é o foco da pesquisa) vão começando a notar que há atitudes que são necessárias, outras que são desejáveis e algumas rechaçadas. São conteúdos sociais normativos, morais e éticos.

O professor Cabanas (2002) entende ser necessário que educador e educadora sociais compreendam que há fases na evolução dos estudantes e no modo como aprendem as coisas. Recorrendo à psicologia evolutiva, ele explica que a primeira infância (de 0 a 6 anos) e a segunda infância (dos 6 aos 12 anos) são exemplos desse saber mais específico. A primeira infância pode ser caracterizada como uma fase de intenso treinamento em que a criança é completamente sujeita ao adulto em razão de ainda não possuir alguma capacidade de reflexão, o que começa a mudar a partir da segunda infância. Aos 6 anos de idade, por exemplo, a criança ainda está em uma fase egocêntrica na qual ainda não diferencia pensamentos de sentimento. Entre 6 e 8 anos, tem-se a fase sócio informativa na qual a criança começa a compreender que o outro também tem razões para pensar o que pensa, embora não consiga entender pontos de vista diversos, em razão de seu egocentrismo. Dos 8 aos 10 anos a criança já começa a perceber e a buscar conviver com as diferentes formas de ver o mundo dos colegas, embora a própria percepção de mundo seja a mais influente, mas já consegue se imaginar no lugar do outro e “es un modo de juzgar sus intenciones, propósito y acciones” (CABANAS, 2002, p. 135). Dos 10 aos 12 anos a criança tem boa consciência de si como dos outros e percebe a simultaneidade dos sujeitos e consegue interagir em grupos. Dos 12 aos 15 anos a compreensão se complexifica e há a percepção de que o coletivo torna melhor a compreensão das coisas; nessa fase também há o entendimento da necessidade das convenções sociais.

A criança e/ou adolescente quando chega ao serviço de convivência traz consigo um histórico que a psicologia reconhece como fases, ou ciclos, nos quais se encontram. Porém, as faixas-etárias devem ser tomadas mais como uma referência didática e não como algo estanque, sem variação. Porque nesse ‘intervalo’ há vínculos familiares, comunitários, sociais que também irão influir na realidade desse público que poderá chegar para ser acolhido pelo educador e pela educadora sociais. Haverá, portanto, dito com outras palavras, uma ‘bagagem’ com a qual educadores e

educadoras sociais terão de lidar. Em termos pedagógicos, Cabanas (2002) entende que três pensadores podem ajudar: Rousseau, Kant e Pestalozzi (há outros, ele não nega, mas nomina esses). Para Rousseau, o homem é bom e nesse sentido tal pensamento acredita que a consciência das inadequações poderá trazer a mudança; Kant, ao contrário, entende que a maldade seria inata e o combate a más atitudes pode ser um caminho moral de sucesso. Pestalozzi, em um caminho intermediário, entende haver o bom e o ruim na mesma pessoa e que talvez uma boa atitude seja estimular algumas ações e reprimir outras conforme a conveniência. Uma providência sugerida por Cabanas (2002) é a criação de normas ou regras de convivência. O autor explica as razões dessa necessidade:

[...] por ejemplo, a veces el niño quiere ser pasivo, comodón, grosero, desobediente, mentiroso, desordenado, etc. Todo esto es natural en él; pero he aquí que la sociedad – la cultura – le manda ser activo, trabajador, hacer sus deberes, ordenar sus cosas, comer con urbanidad, decir la verdad, no robar, respetar a los padres y superiores, dar a cada cual lo suyo, tolerar a los compañeros, etc., etc. Hay así toda una serie de normas que hacen a la persona decente y bien educada, y el niño tendrá que conformarse a ellas. (CABANAS, 2002, p. 140)

Provavelmente uma forma de amenizar as contrariedades seja a construção coletiva dessas regras ou normas. Muito diálogo também pode ser uma alternativa de inculcar a ideia de que tudo, ao longo da vida, possui algum tipo de regramento. Cabanas (2002) assevera que a criança ou o adolescente deve estimar a própria vontade, mas precisa saber que ela tem limitações.

A agressividade é outro tema enfrentado pelo autor. Para isso faz menção outra vez da psicologia. Essa ciência, segundo Cabanas (2002), possui explicações diversas. Dentre elas, a de que a agressividade é aprendida, ou seja, crianças e adolescentes expostos à violência tenderiam a apreendê-la. Outra tendência vai dizer que é inata e só tem efeito negativo quando desencadeada diante de uma contradição dos valores da socialização humana. E ainda outra entende-a como resultado de alguma frustração. Educadores e educadoras sociais ao lidarem com a agressividade precisam entender ao máximo a origem da violência: se de vivenciarem violência em casa (ao que o autor recomenda correção com repreensão e exemplos contrários aos violentos), se de indivíduos que se consideram ‘valentões’ (o autor propõe repressão), se fruto de frustração (cujas propostas são fazer o agressor compreender a situação). Instinto ou frustração, o que estaria ocasionando a agressividade, a violência?

O professor Cabanas (2002) destaca a importância do trabalho em grupos-etários a fim de facilitar tanto a convivência como alguns vínculos. Nesses grupos, entre outros benefícios: a) se desenvolvem papéis sociais (discussão, conversas, tomadas de decisões); b) há uma independentização do adulto e uma identificação com pessoas de mesma idade; c) pode haver a sensação de segurança; d) o cultivo de interesses comuns; d) o sentimento de pertencimento; e) a propensão no cultivo de qualidades como a lealdade, a paciência, a tolerância; f) a exigência de superação do egoísmo; g) desvela tabus (sexualidade, crise religiosa); g) ensina a valorizar-se, defender-se, dominar-se, obedecer, mandar, ajudar.

As observações participantes (ANGROSINO, 2009) me permitiram notar o quanto educadores e educadoras entendiam que as crianças e os adolescentes fossem protagonistas. Em alguns lugares, elas apresentavam aos colegas o cardápio do dia. Nessa ação, crianças e adolescentes deveriam saber se era arroz, massa, feijão (de que cor) ou lentilha, o tipo de carne daquele dia, os tipos de saladas. Precisavam também lembrar os colegas de lavarem as mãos e, após a refeição, fazerem a higiene bucal. Brincadeiras diversas, contação de histórias, mímicas, foram algumas das atividades observadas. São atividades que resgatam “respeto a los demás, darles buen trato, buenos modales, mostrar agradecimiento, ayudar y colaborar, disposición a compartir las propias cosas” (CABANAS, 2002, p. 156). Elas ainda permitem que crianças e adolescentes vão percebendo certa normatividade, quase rotineira, e que, no conjunto, fazem parte de uma convivência maior. “Es con el juego que el niño comienza a ver la necesidad de someterse a unas normas supraindividuales y comunes. No se puede jugar sin renunciar al propio egocentrismo.” (CABANAS, 2002, p. 158).

Os e as adolescentes talvez sejam os que imprimem maior desafio aos educadores e às educadoras sociais. As mudanças corporais e o interesse sexual passam a fazer parte de suas realidades, além do aguçado espírito crítico que aparecem em uma espécie de rebeldia com os pais ou responsável legal e com os e as educadoras. Aparecem sentimentos de autonomia pessoal e de oposição a autoridade dos pais ao mesmo tempo em que novas referências passam a ser alvo de imitação. Nesse cenário, Cabanas (2002) entende que socialização e adaptação vão caminhar juntas, o que exigirá dos educadores e das educadoras paciência e espera. De um modo geral, o autor destaca como uma característica adolescente estar junto de outros adolescentes e o quanto, entre eles e elas, há uma cumplicidade,

uma identificação com os mesmos gostos – como terem algum ídolo em comum – e uma severa crítica a autoridade paterna/materna. Na sociedade, eles formam “uma verdadeira subcultura” (CABANAS, 2002, p. 169). Até que o adolescente encontre em si mesmo certa maturidade e confiança o grupo da mesma faixa-etária terá papel importante na sua personalidade. Educadores e educadoras deverão ter essa percepção. O grupo será “para el muchacho una fuente de seguridad”, diz o autor, sem essa presença o adolescente “se siente inferior y perdido”. (CABANAS, 2002, p. 170). Ocorre que no grupo há lealdade, submissão a um código próprio de ética, a palavra dada é importante. No grupo há uma espécie de esquecimento do individual em favor do coletivo. Por outro lado, alerta Cabanas (2002), não se pode descartar que em grupo também podem surgir situações de violência, agressividades que talvez individualmente não ocorressem.

A educação social com adolescentes “hay que darle educación moral [...] se concibe la moralidad sobre todo como práctica de la justicia” (CABANAS, 2002, p. 172) na qual todo ser humano deve ser tratado com humanidade e possui uma dignidade inviolável. O autor ainda sugere a máxima ‘não faça aos outros o que não queres que te faça’. Embora se possa ter ressalvas, no que tange a uma precarização de mão-de-obra, o autor também sugere iniciativas ligadas ao voluntariado como uma forma de contribuir com outras pessoas. O valor do trabalho é outro tema que pode ser trabalhado na educação social; neste particular, pequenas tarefas (individuais e coletivas) podem ser uma alternativa – incluindo-se nelas “los deberes que les impone la vida doméstica”. (CABANAS, 2002, p. 175). Esse conteúdo retoma o que eu trouxe de Yves de La Taille quando entende a ética como costumes consagrados pelo uso da maioria da população/comunidade/sociedade.

Embora não tenha havido aprofundamento, Cabanas (2002) propõe dois temas a serem trabalhados na educação social: atividades e atitudes antirracismo e uma educação ecológica.

Pode-se inferir que a educação social propõe como subsídio ao educador e à educadora social um conjunto de componentes formativos que visam a aprimorar tanto o olhar como a escuta atenta. É possível que essa seja uma percepção já em alguns componentes dos Coletivos, como se verifica no depoimento abaixo.

A gente fica sempre observando a criança. Porque aparentemente, às vezes a família parece estar muito bem. Mas quando a gente começa a olhar para o comportamento da criança se vê que ela não está normal, tu

nota que a criança começa a se modificar. Aí tu vai 'mexer ali' e descobre que morreu alguém, ou alguém não sei o que ou não sei mais o quê. Aí a gente pensa "opa, aí tem alguma coisa". Então a gente já vai até a assistente social e conversa com ela sobre a situação, sugere uma visita na residência, sabe. As crianças não escondem essas coisas. (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

A educação social crítica não nega que as ações possuem algum grau de implicação política, isto é, são práticas com intencionalidades tanto quanto se encontram na educação popular. Mas esta, igualmente com ações não neutras, parece enfatizar mais aspectos políticos e estruturais, enquanto aquela centra-se mais em atividades. Com outras palavras, embora a ação pedagógica seja também política, enquanto se faz a problematização de maneira teórica nesse campo é necessário 'atacar' outra parte, mais prática, a da dignidade humana que não pode esperar benesses senão ter seu direito de cidadão garantido e atendido. A garantia desse direito poderá estar subordinada a algumas condicionalidades, entre elas a própria sociabilidade – um tema controverso, sem consensos, mas ao qual todos, marginalizados ou não, estamos sujeitos, conscientemente ou não.

A educação social crítica possui alguns pontos de contato com a educação popular: parte de uma realidade concreta, respeitando as diferenças; faz a reflexão teoria-prática; usa a pesquisa como estratégia metodológica; intenta transformar a realidade; valoriza a participação; entende sua ação como um ato político e suas ações pedagógicas como sendo teórico-práticas. Nesta tese – com base nas observações, nas entrevistas e nos estudos do conjunto normativo-jurídico, além da bibliografia referenciada – a diferença que justifica a inserção da educação social crítica está nos conteúdos mais específicos que aqui foram identificados como ferramentas que podem subsidiar educadores e educadoras sociais nos trabalhos com os estudantes. Tais ferramentas abrangem pelo menos conteúdos como psicologia, noções de direito, espaços territoriais e o uso de tecnologias e mídias sociais – entre outras possibilidades.

3.4 EDUCAÇÃO PERMANENTE

Os espaços formativos ainda carecem de aprofundamento e aperfeiçoamento no campo das políticas de assistência social. Carvalho e Silveira (2011), informam que

por volta de 2010 começou a se pensar mais sistematicamente em alguma formação permanente aos trabalhadores e às trabalhadoras do SUAS. As entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) com o Coletivo Gestor revelaram que “as ações de capacitação eram bastante fragmentadas” no município de Novo Hamburgo/RS. De um modo geral, cada gerência de proteção social tinha a incumbência de pensar um momento formativo para seus colegas de proteção (lembrando: proteção social básica, proteção social especial de média complexidade e proteção social especial de alta complexidade). Havendo no Coletivo Gestor algum pedagogo, esse geralmente era convidado a pensar uma formação dirigida aos educadores e às educadoras sociais. As gerências (proteção básica e proteção especial) dispunham de uma verba que poderia ser destinada a esse fim. Essa realidade perdurou pelo menos até 2017.

Essa ideia ainda individualista da ação social (SPOSATI, 2007) começa a mudar na realidade do município pesquisado a partir de encontros de estudos feitos por alguns componentes do Coletivo Gestor. Nele estavam também componentes do chamado Departamento de Educação Social – cuja incumbência inicial foi pensar a formação de educadores e educadoras sociais. Em meio aos estudos o grupo começou a descobrir a complexidade de uma formação específica, ao mesmo tempo em que passou a perceber a importância do que se pode denominar como “desierarquização” dos servidores/trabalhadores da política de assistência social. Independentemente da função exercida todos e todas deveriam saber de um mínimo para o andamento dos trabalhos. Mas um saber pensado na coletividade, com base na participação dos trabalhadores e não em uma hierarquia na qual alguém saberia mais que o outro. Portanto, não faria sentido capacitar somente a equipe de educadores/educadoras sociais. E a equipe técnica? E o papel educativo-social das pessoas que atuam na cozinha, assim como daquelas que estão na limpeza? Qual o papel educativo do ato de preparar uma alimentação? Qual a importância da limpeza e da conservação do patrimônio – seja ele governamental, no caso dos CRAS, seja ele não governamental, no caso das ONGs?

Paulo Freire dá uma pista do que se pode entender como educação permanente. Para ele:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia*

e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2014a, p. 25 – grifos no original)

Pensar a educação deve ser essa riqueza e liberdade de reconhecer limites e a possibilidade de avanços. Assim foi que na mesma medida do envolvimento nos estudos a respeito da formação e da educação permanente constatou-se uma espécie de incompatibilidade de haver um departamento voltado à especificidade teórica da educação social, enquanto a política de assistência social requer outras interlocuções. Nas palavras de Rosa Maria Castilhos Fernandes:

O desejo de saber e de aprender nas situações de trabalho é um desejo em relação, em equipe, com o usuário. É uma relação em movimento que permite a reflexão crítica, o que pressupõe romper com os medos, reconhecer os erros e, mesmo assim, continuar a busca por um novo saber... (FERNANDES, 2012, p. 486)

Os excertos de Freire (2014a) e de Fernandes (2012) traduzem a educação permanente. Pode-se considerá-la, ao mesmo tempo, um reconhecimento de nossa finitude, a descoberta de que se pode avançar e uma relação não solitária com a aprendizagem. A interlocução de saberes exige que os diversos profissionais tenham a tranquilidade de se reunirem de tempos em tempos para dialogarem sobre seus fazeres profissionais. Jamais deverá ser um encontro para descobrir culpados, mas “a procura coletiva de melhores formas de agir por meio da interlocução de saberes”. (FERNANDES, 2012, p. 502).

Ocorre que no papel, na teoria, parece tudo perfeitamente aceitável. É preciso ter-se em mente, entretanto, que essas ações são também políticas. A exemplo, o município em que a pesquisa foi realizada passou por uma guinada governamental. De uma administração que se poderia nominar como progressista para uma de concepção neoliberal. Isso inevitavelmente tem implicações no modo de ver a política de assistência social. Se é certo, de um lado, que a administração não poderá mudar uma diretriz federal, pode-se esperar, de outro lado, que ela busque truncar o andamento de alguns trabalhos. Não liberar o trabalhador no horário de serviço ou limitar ao mínimo possível; não disponibilizar veículos para eventuais transportes ou racionalá-los ao máximo; propor que os encontros sejam fora do expediente, entre outras possibilidades. Implementar uma política de educação permanente demandará ousadia, recuo, mobilização, ruptura, aproximação. Será um exercício político-

pedagógico, inclusive para convencer outros colegas trabalhadores a se juntarem na causa.

Afirmar no capítulo 2 que algumas normativas eram fruto de demandas por implementação e até, pode-se dizer, consolidação do direito social (SPOSATI, 2007). É o caso da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social, a NOB/RH/SUAS (FERREIRA, 2011). A Norma foi publicada em 2006, trazendo princípios elementares de gestão e de gerenciamento dos recursos humanos no SUAS, além de tratar das carreiras, cargos e salários, da formação desses trabalhadores e de como deve ser o controle social do sistema. Esse documento trata da estrutura de recursos humanos dos Centros de Referência de Assistência Social⁴⁵. A partir dele, por exemplo, é que se pode afirmar que os lugares pesquisados em Novo Hamburgo/RS se encontram na categoria Médio, Grande e Metrópole, bem como o número mínimo de pessoas trabalhando: oito – conforme se lê em Ferreira (2011, p. 30). A NOB/RH/SUAS possui um item intitulado Diretrizes para a Política Nacional de Capacitação. Nele há o encaminhamento de que os gestores municipais deverão liberar os trabalhadores para participarem dessas capacitações, fundamentadas na educação permanente, abrangendo todos os trabalhadores e atores ligados ao campo social – diversificada em termos de instrumentos que permitam o acesso (a exemplo da educação a distância) e em termos metodológicos. E que haja compartilhamento das experiências de formação/capacitação e do trabalho na assistência social através de publicações.

Todavia, a NOB/RH/SUAS não foi suficiente no que concerne às capacitações. Teria de haver mais pormenores sobre o tema. Começamos pela diferenciação existente entre capacitação e formação. Esta, a formação, pressupõe um tempo mínimo de 180 horas/aula e um reconhecimento por parte do Ministério da Educação. Cito como exemplo o ensino médio que possui uma longa duração (mínimo de 1800 horas/aula); o mestrado (aproximadamente dois anos de duração); a especialização (360 horas/aula) e o chamado aperfeiçoamento (180 horas/aula). Por sua vez, a capacitação é uma ação educativo-pedagógica cuja duração varia de 20 a 100 horas/aula que, além de ser realizada em serviço, pode envolver uma equipe específica ou várias na reflexão sobre um determinado tema.

⁴⁵ O documento vai além. Ocorre que estou me limitando aos interesses e aos limites da pesquisa realizada, ou seja, na Proteção Social Básica cujas ações são realizadas preferencialmente nos CRAS.

A trajetória da assistência social até se ter uma Política Nacional de Educação Permanente (BRASIL, 2013b) iniciou com as Conferências Nacionais de Assistência Social em 1995. Mas somente a partir do ano de 2001 veio à tona a “necessidade de elaboração e implementação de uma Política Nacional de Capacitação Continuada”. (BRASIL, 2013b, p. 15). O tema se instalou e parece não mais ter saído da pauta. O documento tem importância prática no sentido de dizer como poderão ser as capacitações e tem implicância política uma vez que institui a concepção político-pedagógica. Na Apresentação do documento há o registro de que ele está comprometido “com um projeto emancipatório de sociedade” (BRASIL, 2013b, p. 7), com a desprecarização do trabalho e com profissionalização da assistência social brasileira.

A Política Nacional de Educação Permanente destina-se aos trabalhadores da rede socioassistencial, bem como a gestores e agentes do controle social – abrangendo organizações governamentais e as não governamentais. Ou seja, embora o documento não registre expressamente, é possível notar uma intenção de unicidade no conteúdo formativo da norma. A ideia é que trabalhadores e trabalhadoras com ensino fundamental, médio e/ou superior passem por encontros de capacitação às vezes coletivamente e às vezes mais solitariamente.

O trabalho relacionado à função de provimento de serviços e benefícios é fundado essencialmente em relações sociais e intersubjetivas. Os conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos requeridos apresentam uma estreita vinculação com os contextos históricos, econômicos, políticos e socioculturais. Por isso, essa função requer constante análise, reflexão e adequação – por parte dos trabalhadores – de práticas profissionais e processos de trabalho, seja no que se refere às relações internas às equipes de trabalho, seja no que diz respeito ao trabalho dirigido diretamente aos cidadãos que demandam as proteções da Assistência Social. (BRASIL, 2013b, p. 30)

Por isso, “a Educação Permanente no SUAS deve buscar não apenas desenvolver habilidades específicas, mas problematizar os pressupostos e os contextos dos processos de trabalho e das práticas profissionais realmente existentes”. (BRASIL, 2013b, p. 30). Convém destacar que os textos normativos da Assistência Social vão na direção da criticidade e podem tranquilamente se coadunar com os pressupostos da educação popular e também com os da educação social crítica.

O documento consente na precarização existente no trabalho do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e se coloca como parte no “reconhecimento das categorias profissionais que compõem o Sistema”. (BRASIL, 2013b, p. 30). Isso inclui a ocupação dos educadores sociais, atualmente em processo de discussão (NATALI, BAULI, 2016; SOUZA, NATALI, BAULI, 2017; DIAS, 2018).

A Política Nacional de Educação Permanente do SUAS entende como educação permanente a contínua “atualização e renovação de conceitos, práticas e atitudes profissionais”, baseadas no movimento histórico e agregando às suas práticas “novos aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis” (BRASIL, 2013b, 34). O documento abre brecha, portanto, para que as outras educações possam ser tema das reflexões. Igualmente ao estimular “uma postura crítica, investigativa e propositiva acerca das experiências vividas no cotidiano do trabalho” (BRASIL, 2013b, 35), além de sugerir que os trabalhadores vejam os cidadãos usuários como “sujeitos de direitos e capazes de agir para a modificação da realidade”. (Idem).

Outra ideia importante nessa política educacional diz respeito a interdisciplinaridade, ou seja, ao não isolamento no trato de questões que se colocam no trabalho das equipes – sejam os profissionais ditos de referência sejam aqueles ‘da ponta’, os educadores e as educadoras sociais. Nesse sentido, as diferentes visões de cada área podem permitir ao mesmo tempo a ampliação do foco de visão profissional como também a construção de novos saberes e práticas.

A chamada aprendizagem significativa e a historicidade também estão em discussão no documento. A aprendizagem significativa é traduzida como “uma grande variedade de estratégias instrucionais” (BRASIL, 2013b, p. 37) cuja estrutura vai formando uma cultura de aprendizado permanente nos lugares de trabalho. Com relação à historicidade, trata-se do entendimento de uma forma de sociedade e de um tipo de Estado, o que exige formações/capacitações que “abarquem questões filosófico-científicas e ético-políticas” (BRASIL, 2013b, p. 39). Desse modo surge o tripé que confere a competência profissional esperada daqueles e daquelas que atuam na assistência social: conhecimentos, habilidades e atitudes – conhecimentos como dimensão técnica; habilidades e atitudes como dimensões ética e política.

Visando, portanto, ao aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes é que se pode pensar em capacitações e formações, cujas distinções foram feitas há pouco. A Política Nacional de Educação Permanente do SUAS prevê três tipos de

capacitações, com carga horária variável entre 20 e 100 horas/aula. A *capacitação introdutória* (de 20 a 40 horas/aula) busca ensinar o básico nos temas da assistência social e objetiva o nivelamento de competências necessárias ao andamento dos trabalhos. A *capacitação de atualização* (de 20 a 100 horas/aula) destina-se a atualizar e manter as competências para o bom andamento dos trabalhos. Podem participar dessa capacitação trabalhadores e trabalhadoras, independentemente do nível de formação que possuam, embora, dependendo do tema, seja recomendável capacitações específicas em alguns momentos e capacitações comuns e outros. A terceira capacitação é chamada *supervisão técnica* e se desenvolve em serviço. A finalidade da *supervisão técnica* é mobilizar um conjunto de trabalhadores na busca por uma solução diante de alguma demanda específica, isto é, “visando à formulação e experimentação de alternativas de solução e superação dos problemas e questões motivadoras”. (BRASIL, 2013b, p. 44).

Todas as ações de capacitação no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) devem visar aos trabalhadores distribuídos em torno de três esferas: na gestão do SUAS; no provimento de serviços e benefícios socioassistenciais (aqui se inserem os educadores e as educadoras sociais observados e entrevistados) e no Controle Social do SUAS. A Política Nacional de Educação Permanente do SUAS, aponta Fernandes (2017, 125), “valoriza as aprendizagens no trabalho, a construção de saberes a partir das necessidades sociais que permeiam a realidade do trabalhador, assim como os sujeitos de direitos”, os cidadãos usuários. Essa abrangência exige também um planejamento das ações. A cada uma dessas ações, a política de educação recomenda que seja gerada certificação aos participantes. Mais ainda, que tais certificações sejam consideradas para futuras progressões funcionais. Não menos importante é a recomendação de que os temas a serem abordados nas capacitações sejam eleitos com coletiva participação de trabalhadores e trabalhadoras que compõem a gestão, aqueles e aquelas que atuam nos serviços e benefícios socioassistenciais, bem como dos e das atuantes no controle social do SUAS.

Como a pesquisa foi realizada em âmbito municipal, cabe destacar o que compete ao município. O documento registra que aos municípios cabem ações de capacitação (introdutórias, de atualização e de supervisão técnica) e de formação (apenas cursos de aperfeiçoamento). Para o planejamento dessas ações o ente federado deverá criar uma estrutura que possa dar conta dessa tarefa. Conforme já referi no início deste subcapítulo, o município de Novo Hamburgo/RS criou em 2018

um Departamento de Educação Social para cuidar das capacitações/formações. No entanto, conversando compreensivamente (KAUFMANN, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; TORRES CARRILLO, 2006, 2008) com o Coletivo Gestor pelo menos três questões ficam evidentes, a partir do contato com o documento Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (BRASIL, 2013b): (1) recém está havendo uma apropriação do seu conteúdo; (2) os estudos estão provocando uma revisão dos rumos antes programados para capacitações/formações em serviço; (3) começa-se a perceber que a academia, a universidade, não prepara para a política de assistência social.

Ao longo de 2018 houve visitas e entrega de materiais de leitura para educadores e educadoras sociais cujo conteúdo, ainda que de maneira rudimentar, abordava algum aspecto da educação social. Porém, em termos de instituição governamental, mais estagiários que servidores efetivos (ou concursados) tinham acesso (lembramos que para cada 1 trabalhador concursado, a realidade pesquisada possuía 3 estagiários). Os demais trabalhadores do CRAS ficavam sem esse momento de reflexão. Se o curso de pedagogia pouco prepara para a educação não escolar, o mesmo se pode dizer, por exemplo, do curso de psicologia – que prepara para a clínica. Ou seja, o Coletivo Gestor começou a perceber que terá de ampliar a abrangência ao pensar uma formação ou capacitação voltada às particularidades do Sistema Único de Assistência Social. Em razão disso, o planejamento das ações formativas inclui a todos e todas a fim de que reflitam sobre seus fazeres cotidianos. Uma formação em serviço, para o serviço e refletida pelo conjunto dos trabalhadores. O primeiro encontro ocorreu em uma universidade local e o tema escolhido foi a ética.

Não tinha como discutir nada porque não tinha campo, havia muita tensão. Precisamos trazer o tema da ética e alguns dados mais gerais da política de assistência social pra poder dizer: “olha isso não está dialogando; por exemplo, a gente tem tantos atendimentos no serviço de convivência e tantos no acompanhamento familiar, como se explica isso se nas normativas a convivência é um serviço complementar ao da família?”. A educação permanente vai dizer que a gente tem que olhar para o nosso fazer de forma crítica e interdisciplinar. É olhar para os nossos processos de trabalho pra ver se a gente tá adequado ou não, se tá dando conta ou não. A universidade não forma para o que o SUAS precisa e não dá pra gente condenar as pessoas que estão trabalhando e foram formadas muito antes do SUAS. Nós achávamos que era só a educação social que não tinha uma formação específica, mas a verdade é que ninguém foi preparado para atuar no SUAS. (COLETIVO GESTOR)

É importante destacar a diferença existente entre formação continuada e educação permanente. Na primeira, o indivíduo escolhe (por motivos diversos) uma determinada área profissional na qual pretende atuar e a ela se dedica em cursos de aperfeiçoamento; pode fazer um curso técnico, uma graduação e uma pós (*lato e/ou stricto sensu*) – todas as formações fora de seu local de trabalho. Na segunda, o coletivo escolhe (por motivos diversos) um tema do seu trabalho para ser pensado juntamente com outros trabalhadores, com formações as mais diversas, a fim de, em conjunto, decidirem o modo como lidar com a questão (FERNANDES, 2012, 2017). Na educação permanente, é bom repetir, não se busca culpados por erros, o que se almeja é o pleno atendimento daquele ou daquela que possivelmente seja a razão de ser da política de assistência social: o cidadão usuário, sujeito de direito. É por ele que se organiza o aperfeiçoamento no e para o trabalho com a finalidade de que todos saibam dos procedimentos, das combinações e realizem as atividades como previamente acertadas. Em uma pesquisa na região metropolitana de Porto Alegre, Fernandes (2017) constatou que a falta de informação segura se constituía no principal problema; os trabalhadores não haviam estudado nem compreendido o básico dos documentos que regiam seus afazeres. O Coletivo Gestor, no discurso acima, expressa a mesma compreensão quando assume que teve de trazer dados mais gerais acerca da política de assistência social.

A educação permanente não apenas aperfeiçoa os fluxos de trabalho, possibilita melhor compreensão e vivência dialógica ou exercita a participação coletiva. Ela também expõe mazelas. Em termos externos, os cidadãos usuários confiando no atendimento do trabalhador expõem as mazelas humanas em busca e na confiança de que receberão a melhor instrução sobre o que fazer ou o melhor atendimento. Em termos internos, por exemplo, poderá vir à tona a realidade da precarização dos trabalhos. Os lugares pesquisados apresentaram limites. Nas ONGs, com algumas exceções, os trabalhos se espelhavam no ambiente escolar. Nos CRAS, havia um educador e três estagiários que, no lugar de serem aprendizes, executavam o serviço. Os trabalhadores das ONGs pareceram mais motivados em mostrar as potencialidades de estudantes em uma apresentação que iria, de um lado, consolidar a própria instituição e, por outro, ratificar a manutenção daquele educador. Nos CRAS, sobre as potencialidades das crianças e dos adolescentes, foi mais comum a gente ouvir um sonoro “a gente faz o que pode”. O que desejo enfatizar aqui

não é o denunciamento, senão que essas questões em algum momento deverão ser enfrentadas, escutadas, lidadas. Questões ligadas à remuneração também em algum momento podem se tornar pauta. São questões que soam como pessoais e que em momentos coletivos vêm à tona. Com uma expectativa de melhora nas condições materiais de trabalho – incluindo-se satisfatória remuneração – é que os trabalhadores poderão pensar além de si e irem aonde interessa: à comunidade na qual estão inseridos. Nela, Fernandes (2012) sugere que se atente ao perfil histórico, social, econômico, político e cultural do território. Atentar tem sentido também de ouvir as pessoas que no território vivem. O trabalho por certo não será fácil, mas necessário. A professora Glória Pérez Serrano traz um alento ao afirmar que “los trabajadores sociales son cada vez más conscientes de la necesidad de investigar sobre su próprio trabajo com el fin de mejorarlo” (SERRANO, 1997, p. 373). Que assim seja!

3.5 SÍNTESE DAS EDUCAÇÃOES OU SINAIS DE EMANCIPAÇÃO

Neste subcapítulo o objetivo é pensar um possível entrecruzamento das educaçãoes. O fato de serem educaçãoes, em si, já é significativo, em razão de que, quando se pensa numa prática educativa, lança-se mão de diversas estratégias com o propósito de ‘levar’ o ou a estudante para uma determinada direção pedagogicamente pensada. A subdivisão das educaçãoes (educação não escolar: opção feita tendo em vista que há formalidades a serem cumpridas; educação popular: teoria latino-americana, oriunda dos movimentos sociais, que vê a educação como um ato político, contra hegemônico e libertador; educação social crítica: teoria europeia que se propõe trabalhar a socialização de indivíduos em diversos âmbitos para que ele se sinta e se torne parte de uma comunidade, com intenções emancipatórias; e a educação permanente: formação no e para o trabalho envolvendo todos os trabalhadores, independentemente do grau de formação) como um recurso didático não se efetiva no cotidiano de educadores e educadoras sociais. Estes lançam mão de um hibridismo cujo horizonte aponta para o desejo de transformação da realidade social dos e das estudantes.

Voltar ao capítulo 2 pode ser um exercício de redescoberta do conjunto normativo-jurídico que sustenta a política de assistência social. Começando pela pela

Constituição de 1988, também chamada Carta Cidadã. A intenção não é retomar o capítulo 2 inteiro, mas ressaltar o quanto os documentos normativos que lá elenco apontam para algo que é subjacente ao capítulo em que estamos. Nesse sentido, pode-se dizer que o fio condutor até aqui foi a emancipação.

No entanto, emancipação não deve servir como apenas uma palavra bonita ou se parecer com a utopia da qual quanto mais nos aproximamos mais ela se distancia; deve parecer-se mais com o inédito-viável, um objetivo que se alcança e, alcançado, outro objetivo toma lugar. A emancipação, então, em algum momento e em alguma medida vai se realizando para depois ser refeita, atualizada e, nesse movimento, mostrar indícios de sua evolução. Adorno (1995) possibilita uma primeira aproximação com o conceito; Arroyo (2010) e Santos (2002) propõem uma tensão, enquanto Streck e Adams (2014) atualizam e trazem-no para a realidade latino-americana.

O filósofo alemão Adorno não tinha a educação como seu objeto central de análise. Sua contribuição, porém, muito interessa na medida em que a emancipação, no contexto latino-americano, é um conceito que vai e vem. Com uma democracia cambiante, a América Latina tem vivido de experiências que podem ser denominadas emancipadoras enquanto noutros momentos cativa seu povo ao ponto de eles terem de voltar para a libertação. O caso brasileiro é emblemático nesse sentido. As políticas de assistência social sobressaíram nos governos ditos de esquerda. O campo social parecia viver dias de alguma autonomia; os documentos ainda refletem alguma liberdade, indicando o caminho da emancipação como um horizonte a ser seguido. Porém, de repente mudou o governo; assumiu uma denominada extrema direita. Assim, o que deveria ou parecia ser uma conquista retrocedeu. A longa luta pelo reconhecimento de que a Assistência Social é um direito do cidadão como parte da sua dignidade humana (SPOSATI, 2007) parece outra vez ter recuado. Obviamente que essa disputa de projeto de sociedade tem reflexos na municipalidade, lugar em que os cidadãos usuários se concentram e donde precisam enfrentar as situações de vulnerabilidade, incluindo-se a falta econômica. O conceito de emancipação ganha importância porque, vindo de Kant, Adorno (1995, p. 181) nos alerta que ele não é estático, mas “uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. (...) nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações”. Dito de outra maneira, a emancipação (nesta tese entendida como sinônimo de autonomia) será sempre uma conquista a ser retomada.

Para Adorno (1995, p. 141) a educação não deve ser “mera transmissão de conhecimentos [...], mas a produção de uma consciência verdadeira”. As educações pelas quais passamos nesta tese têm, ao fim e ao cabo, o desejo da mudança. Mas, parafraseando Freire (2004), a mudança não virá se dela não falamos enquanto mudanças vamos fazendo⁴⁶. Juntando-se Freire e Adorno, pode-se dizer que a mudança se faz com uma educação para a conscientização. A conscientização é a que pode levar à emancipação. A democracia demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 1995). E pessoas emancipadas são aquelas capazes de “decisão consciente independente de cada pessoa em particular”. (ADORNO, 1995, p. 142). No esforço de esmiuçar seu entendimento de emancipação Adorno (1995, p. 143) a entende como significando “o mesmo que conscientização, racionalidade”. Aqui temos um elemento novo, a emancipação enseja reflexão, pensamento, incômodo; a realidade envolve o incômodo produzindo “continuamente um movimento de adaptação” (Ibidem). Ora, quando tratei do papel da educação social crítica na socialização de crianças e adolescentes, disse que, para Cabanas (2002), ela envolvia adaptações e isso exigiria dos educadores paciência e espera. É interessante notarmos como esse assunto se soma à educação popular, embora disso pouco se fale. Os movimentos populares ou mesmo educadores e educadoras que se identificam com a educação popular em busca de mudanças, segundo Freire (1996; 2004), precisam, primeiro, entendê-la como possível para, em seguida, buscar a mudança juntamente com os cidadãos usuários. Nessa busca, alerta-nos Freire (2004, p. 48):

[...] não podemos ser nem só pacientes nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. [...] O caminho está na dosagem entre impaciência e paciência. Não se transforma o mundo com a exclusão de uma ou de outra, pois se precisa de ambas.

Paciência e impaciência são indicativos dialéticos de nossa vida. Nesse sentido, no diálogo com Adorno, Hellmut Becker (apud ADORNO, 1995, p. 144) sinaliza que “só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens”. Voltando para a emancipação buscando aproximar esse conceito com o que trabalhamos nas educações, parece-me importante também alertar que se desejamos crianças, adolescentes e, talvez não em

⁴⁶ Freire (2004, p. 29) diz: “futuro não virá se não falamos dele ao mesmo tempo que o fazemos”.

última instância, o cidadão usuário como seres emancipados o papel de educadores e educadoras sociais irá se modificar, ainda que não se extermine; poderá ser, por exemplo, uma atividade muito mais mediadora que atualmente. O que se verifica na atualidade por vezes é um papel tutelador que se distancia do emancipador que apregoo aqui. A emancipação, tal como a democracia, não será uma conquista acabada, mas, ao contrário, uma experiência de retomadas – de reflexões de onde se estará para aonde se querará chegar. Nesse sentido sempre haverá ao educador (e aqui provavelmente se incluam outros, a exemplo do educador ou educadora popular) o que fazer.

A saudável tensão do ‘onde estamos e para aonde vamos’ se torna importante. Boaventura de Sousa Santos (2002) faz uma provocação:

Todo o conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro. Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2002, p. 78)

O movimento educativo parece ser sempre o de ir e vir dialeticamente ativo. O mesmo autor entende haver um conhecimento que regula e outro que emancipa. Sua indicação é para que avancemos rumo ao conhecimento que emancipa e, por isso mesmo, respeita as intersubjetividades, entende que o outro é um sujeito de direitos e não simplesmente objeto de um saber que se autodefine como certo (SANTOS, 2002).

A pergunta, a essa altura da tese, pode ser: e uma emancipação latino-americana? Positivamente parece ser a resposta proposta por Streck e Adams (2014). No contexto latino-americano emancipação tem tudo a ver com as lutas pela libertação das colônias. Os autores consideram que “emancipar-se significa libertar-se do jugo, da tutela de alguém. [...] não mais escravo ou indivíduo dependente; libertar-se do poder exercido por outros” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 67). Eles avançam no conceito na medida em que chegam na contemporaneidade afirmando que a emancipação foca “a luta por justiça social e superação da desigualdade social na perspectiva de um mundo/sociedade sustentável” (Ibidem). Interessa muito

particularmente a esta tese o que os autores apontam como sinais de emancipação. Uma vez que a educação não escolar se estabelece na ideia de que aprendemos ao longo de toda nossa vida; considerando também que tanto a educação popular quanto a social crítica se firmam a partir de um tronco intelectual crítico na Escola de Frankfurt e que a educação permanente visa à que pessoas se “tornem capazes de construir suas próprias identidades” (BRASIL, 2013b) não parece ser demais que tenhamos algum indício de estar havendo ou não alguma emancipação. Neste caso, uma libertação coletiva que vai abrindo caminho para mais lutas por justiça social.

Streck e Adams (2014) elencam indícios, sinais de emancipação dentre os quais, aos interesses desta tese, destaco, com ligeiras adaptações:

- uma alimentação mais saudável; a valorização do lazer e cuidados preventivos com a saúde;
- vivência de relações igualitárias no ambiente familiar; relações de convivência comunitária; cuidado com condições saudáveis no espaço de trabalho e de moradia;
- entender o benefício/os benefícios como direito do cidadão e não como dívida ou dívida que se contrai com governantes;
- envolvimento em mobilizações que fortaleçam a democracia e a participação população na busca de bens comuns;
- participação em projetos que visem à superação das desigualdades e melhorem as condições de vida;
- produção e organização de serviços solidários e consumo solidários e conscientes, fortalecendo a justiça e a ética;
- exercício constante de respeito às diferenças.

Vê-se que a emancipação (que inclui a autonomia e a libertação) permite uma reflexão que abrange a totalidade da vida humana e se constitui numa busca para o longo da vida. Nesse sentido, penso e repito que duas das educações, ao meu olhar de pesquisador, estavam caracterizadas. Se aprendemos a vida toda ou se a reflexão sobre o que fazemos deve ser uma constante, a educação não escolar deve estar no horizonte, assim como a educação permanente – embora esteja intimamente ligada à formação no e para o trabalho (ainda assim é para sempre). Isso não significa descartar nem a educação escolar (que possui um determinado limite, entendendo-se

que ela inicia na educação infantil e se estende até um doutorado, por exemplo) nem a formação continuada (que englobaria, entre outras possibilidades, os cursos de extensão/atualização). Por sua vez, as educações popular e social crítica poderão mudar em futuro ainda distante. Considerando que estas são 'lentes', no dizer de Silva (2019, p. 15) "o pesquisador usa 'óculos', seleciona e constrói o que vê". A teoria é uma lente e, assim sendo, "lente que deforma, conforma, reforma, informa e dá forma ao que se observa" (SILVA, 2019, p. 16). Mas é bom lembrar que as lentes não são nossos olhos, trata-se de um empréstimo. Com as educações voltadas à autonomia/emancipação/libertação pode que cheguemos ao dia em que deveremos mudar de lentes. Mudar as lentes deve ser sempre uma possibilidade no caminho do pesquisador. Mudar para continuar encontrando respostas às perguntas. Não um mudar por mudar. Afinal, "a paixão obsessiva por um referencial teórico cega: encobre a lente". (SILVA, 2019, p. 34).

Penso que as opções realizadas teoricamente se prestaram para olhar o campo empírico, as políticas de assistência social, bem como os lugares da pesquisa, dois CRAS e duas ONGs e, sobretudo, para ouvir os sujeitos da pesquisa – os educadores e as educadoras sociais, genericamente denominados Coletivo Educador Social.

Nas entrevistas ou nos momentos de observação participantes não foi possível encontrar referências claras, indubitáveis a respeito de algum autor ou autora do qual o Coletivo lançasse mão. Ninguém do Coletivo Educador Social citou algum livro de referência sobre educação social nem sobre educação popular. Ninguém soube dizer o que entendia a respeito dessas duas educações. A bíblia foi citada uma vez, assim como o autor Augusto Cury. Em relação aos estagiários e às estagiárias, componentes majoritários do Coletivo Educador Social, suas leituras estão centradas em atividades de suas graduações (História, Educação Física, Artes, Psicologia e Pedagogia). Isso não me parece um problema dos educadores e das educadoras, claro, mas penso ser significativa a urgência da implementação da educação permanente, a partir da qual se poderia avançar para outras educações. Quando digo avançar significam leituras, estudos. Do contrário, vamos continuar no ritmo já denunciado nas pesquisas de Zucchetti e Moura (2010, p. 18) em que as formações ficavam restritas "às questões administrativas e à organização sucessiva de eventos"; ou mesmo em círculos de conversas em que há relatos de experiências, algumas centradas no senso comum, sem crítica, sem um pensamento teórico sustentando. Portanto, a educação permanente pode ser o espaço necessário para a formação-

vá se lembrando algumas ideias gerais do que se apresentou com alguma teorização. Igualmente relembra o desafio de enfrentar algumas ideias não tão fáceis de lidar – a exemplo da participação popular que não deve ser apenas quando o tema nos agrada. A participação popular me lembra que assim devo proceder no dia-a-dia de meu trabalho para, só então, eu conseguir compreender a participação externa, de pais, mães, avôs, avós, tios, tias e tantas outras pessoas que têm o direito à informação e, mais ainda, a dizerem suas palavras.

4 PRÁTICAS EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS

Considero importante retomar os conteúdos trabalhados até o momento. No capítulo 1, além da pergunta de pesquisa e dos objetivos, contei sobre os lugares nos quais a pesquisa foi realizada e nomeei os sujeitos. Em meio ao capítulo 1 fui distribuindo informações a respeito dos aspectos metodológicos da pesquisa. No capítulo 2 busquei traçar um panorama da assistência social no Brasil e, mais particularmente, no município de Novo Hamburgo/RS. Ao fazer esse traçado fui buscando dialogar com alguns estudos e normativas da área. No capítulo 3 concentrei-me na teoria educacional, pois foi percebendo a multiplicidade daquelas educações que olhei para o campo empírico. A meu ver, é preciso considerar que as educações permeiam todos os atos relativos à assistência social – desde a abertura dos portões pela manhã, até seu fechamento no final da tarde. Pelo menos é a partir dessa ideia que concebo uma educação ao longo da vida. Sendo para toda a vida, em todos os nossos atos estamos, em um dizer freiriano, ao mesmo tempo ensinando e aprendendo. Portanto, reportando-me aos lugares de pesquisa, a chegada ao portão para abri-lo poderá ser um ato educativo; as pessoas responsáveis pela limpeza, bem como aquelas que cedo chegam para preparar a alimentação – todas em seus atos estão educando e se educando. O atendimento feito aos cidadãos usuários, o mobiliário, o asseio dos trabalhadores e dos ambientes ensinam alguma coisa a quem está chegando e logo sairá ou àqueles que permanecerão ao longo do dia (relembro que, no geral, crianças e adolescentes eram atendidas no contraturno escolar).

Em todos os capítulos fiz questão de trazer a fala (ou os discursos) dos sujeitos da pesquisa – os denominados Coletivos Gestor, Técnico e Educador Social. Neste capítulo 4 referir-me-ei aos sujeitos por essa denominação tão somente – a exceção do sujeito denominado representante do governo.

O presente capítulo retoma os objetivos específicos da pesquisa buscando aliar uma discussão das teorias educativas e do conjunto normativo-jurídico da política de assistência social, trazendo as vozes dos sujeitos entrevistados ou observados. O objetivo é responder ao seguinte questionamento ou à pergunta da pesquisa: Quais práticas educativo-pedagógicas são desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a fim de contribuir no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social?

4.1 Cotidiano de práticas: relatos e observações

Meu desejo é trazer aqui questões que vão respondendo à pergunta da pesquisa e o decorrer do texto vá englobando os objetivos específicos (Item 1.2). O Coletivo Educador Social, diante do questionamento formulado exatamente como a pergunta de pesquisa, não conseguia responder objetivamente. Majoritariamente a resposta pedia para uma subjetividade tal que não havia como precisar os afazeres. “Atividades diferentes da escola” foi a que mais escutei, seguida de “dou carinho, atenção, abraço”. A primeira resposta soava-me como uma forma de se desvencilhar de algum incômodo da pergunta, enquanto a segunda retomava um princípio antigo do campo social que remontava aos primórdios – época em que se sobressaiam ações de caráter caritativo-religioso ou de um “governante-pai” (SPOSATI, 2007, p. 438). Estudos anteriores apontam para um trabalho de práticas intuitivas (ZUCCHETTI; MOURA, 2007) nas quais “a manualidade e a espontaneidade sobressaem mediante práticas prescritivas” (MOURA; ZUCCHETTI, 2019, p. 152). São ações predominantemente centradas em “técnicas de jogos e brincadeiras, capoeira, esportes em geral, artes.” (SOUZA et al., 2014, p. 84). Com base nas observações participantes (ANGROSINO, 2009), que Triviños (1987) chama de observações livres, posso dizer que tanto as ONGs quanto os CRAS observados realizavam atividades muito similares. As organizações não governamentais pareceram-me mais interessadas nas artes como uma forma de terem um ‘produto’ a ser apresentado à comunidade onde está inserida, assim como para ‘vender’ a imagem a possíveis futuros patrocinadores ou parceiros financeiros. A ONG Kephass estava treinando com afinco uma peça artística que envolvia música erudita e ballet; um dos componentes do Coletivo Educador Social externou que tinha dois interesses com aquela apresentação: (1) mostrar à comunidade (pais ou responsável e aos demais presentes) o que se fazia na organização; (2) fazer despertar na criança um desejo artístico pela dança, o que poderia vir a ser até uma profissão para aqueles que assim desejassem. Outra intenção, mais de fundo, era fazer um espetáculo tão bom ao ponto de haver algum interesse de patrocínio financeiro ou no mínimo a manutenção daquela oficina de dança. Por sua vez, a ONG Santo Afonso, dentre as oficinas artísticas que ofertava estava a capoeira. Esta era entusiasticamente frequentada pelas crianças e adolescentes que, nas observações que fiz, pouco se importavam se

havia cadeira ou não, a preferência era pelo tatame. Sentavam em círculo. Uma delas era escolhida para fazer o aquecimento corporal, outra para o aquecimento vocal, havia também uma pequena combinação para verificar quem cuidaria da percussão, do berimbau, quem ‘puxaria’ as palmas. Como o jogo de capoeira exigia parceria/confiança entre os participantes, no que concerne aos movimentos que seriam feitos, os exercícios exigiam a mesma parceria e confiança. Nas aulas, os movimentos, um tanto complexos, eram primeiramente apresentados pelo educador que, em seguida, chamava alguma criança e/ou adolescente para executá-lo. Assim se sucediam movimentos que eram exaustivamente ensaiados. A cantoria, o ritmo e os instrumentos percussivos também demandavam o mesmo afinco. Ao fim, objetivavam-se apresentações para a comunidade local e, em havendo oportunidade, apresentações em outros lugares.

Ao contrário das ONGs, as organizações governamentais – nesta pesquisa os CRAS – não careciam de patrocínio externo. Precisavam de recursos financeiros, diga-se logo, mas recursos igualmente governamentais com rubricas específicas ou destinações previamente ordenadas. De modo que as apresentações, comparando-se os CRAS com as ONGs, pareciam mais modestas, destinadas às famílias dos cidadãos usuários e eventualmente estendendo-se aos demais familiares/parentes e a alguns vizinhos que pudessem estar interessados (inclusive a fazerem parte como, digamos, novos cidadãos usuários). As atividades artísticas dos CRAS me pareceram menos como um produto e mais como um momento de experimentação e exploração na busca por potenciais talentos que pudessem existir entre as crianças e adolescentes atendidos; de algum modo, se pode acrescentar que tais apresentações serviam como prestação de contas à comunidade. Retomando a reflexão de Moura e Zucchetti (2019), diria que a manualidade se fez presente em todas as organizações pesquisadas. Contudo, as práticas prescritivas, do meu ponto de vista, ficaram mais patententes na organização não governamental. Nesse sentido, as ONGs pareciam mais interessadas em que suas oficinas artísticas fossem uma espécie de cartão de visita.

As atividades recém descritas podem ser remetidas ao que o Coletivo Educador Social denominou como “diferentes da escola”, essencialmente se se levar em conta que as oficinas ocorrem em um dia inteiro enquanto na escola tais atividades provavelmente estariam sujeitas à divisão em períodos de aproximadamente 50 minutos cada – em geral. Destaque-se também não ser muito comum que o ambiente escolar possua uma pessoa capoeirista ou com alguma especialização em ballet.

Essas peculiaridades ilustram o diferente da escola. Não se pode deixar de observar que há sutilezas naquilo que se quer diferente da escola. Nas observações participantes que fiz houve um momento em que um componente do Coletivo Educador Social, estagiário, foi mostrar o que havia preparado para quem cuidava da turma (professor titular). “*Está bom, mas não te preocupa muito com planejamento porque isso aqui não é uma escola*”. Ora, o planejamento pedagógico é extremamente essencial na escola ou fora dela. Planejar-se pedagogicamente é, antes de tudo, admitir que as atividades a serem desenvolvidas possuirão uma intencionalidade, buscarão sair de um lugar e chegar noutro. Portanto, não planejar será não ter rumo e compreender algo como ‘a gente vai indo depois vê se muda ou não’. Dos quatro lugares de pesquisa – CRAS Santo Afonso, CRAS Kephass, ONG Santo Afonso e ONG Kephass – metade possuíam salas com classes e cadeiras semelhantes à escola; em uma dessas duas o Coletivo Educador Social dizia abertamente fazer trabalhos de reforço escolar, reforçar temas, sanar dificuldades dos estudantes relativas aos conteúdos escolares. Tenho a impressão de que a preocupação em se diferenciar da escola era justamente o que aproximava.

Porém, tem-se o discurso do carinho, do abraço. E também o da atenção. De um modo geral, os componentes do Coletivo Educador Social que fizeram referência ao carinho e ao abraço possuíam um discurso fortemente ligado à religiosidade.

“Eu acompanho as crianças, faço umas atividades legais. Tento sempre trazer algo que prenda a atenção deles e que eles gostem. E sempre essa função, trabalhar em grupo, fazer algumas coisas nesse gênero assim. Eu trabalho mais as questões físicas. Como o Estado é leigo [sic], eu trabalho mais a parte teórica, a parte mental mesmo, as brincadeiras, as atividades. Tenho que fazer a criança se sentir valorizada[...] tu tem que ser o parceirão deles mesmo, aquela pessoa amiga, sabe, tu tem que dar um carinho pra eles, de um certo modo ser amigo deles. Dar valor abraçar. Pedagogia tu ensina, tem que alfabetizar a criança. E o educador social, tu tem que mostrar pra eles a vida. Que a vida não precisa ser aquilo que eles têm em casa, né, violência, aquilo que eles têm na escola, a agressão [...]”.
(COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

O discurso compilado acima possui elementos para se pensar. A educação não escolar precisa ser legal, no sentido de uma brincadeira, de um divertimento ou numa espécie de quase festa? É necessário que crianças e adolescentes gostem do que irão ou deverão aprender? A segunda parte do discurso está tão eivado de senso comum que beira o leviano ao considerar apenas a violência doméstica como um

problema existente, negando-se, por exemplo, pensar que a violência tenha a ver com a territorialidade e a conseqüente vulnerabilidade social. Outro discurso de senso comum é considerar que na escola há agressão e que nos espaços do serviço de convivência não há. Não me parece razoável que se imagine que um abraço possa aplacar questões que são muito mais complexas e profundas. As observações participantes, ao contrário do que o Coletivo Educador Social por vezes parecia querer mostrar, demonstraram que o ambiente nos serviços de convivência em muito se espelha na educação escolar. Na medida em que o Coletivo ia externando sua visão do ambiente de convivência se verificava “como o modelo escolar é hegemônico” (ZUCCHETTI; LIMA, 2011, p. 6). De outra parte também é necessário dizer que as falas revelam a falta de uma formação talvez mais centrada na pedagogia do que em questões que beiram o simplismo da questão social. Digo isso entendendo, por exemplo, que os pressupostos da educação não escolar – capítulo 3 (no item 3.1) – trabalham a ideia de complementariedade e não com a negação da escola. Mais que isso, um planejamento pedagógico pressupõe não só a lida com aquilo que crianças e adolescentes acham ‘legal’, divertido. Tratar de questões sociais (como a desigualdade, como a renda mínima, os preconceitos, entre outros temas) pode não ser tão divertido assim, mas precisam vir à baila para se pensar na superação. A pedagogia não é só do amor, do afeto, do abraço, do ‘tapinha’ nas costas. Uma pedagogia que se quer crítica é uma pedagogia da/para a mudança, uma pedagogia da indignação, de sonhos que podem ser possíveis. Uma pedagogia da indignação não é uma atividade que beira a festa, a diversão; é uma pedagogia de luta, de busca por consolidação de direitos. Poderá ser uma pedagogia amorosa (que não se confunde com piegas nem com ‘ter dó’), não estúpida, não de senso comum, séria às vezes, risonha outras vezes, mas sobretudo é uma pedagogia que visa à transformação. E não há, é bom também dizer, contradição entre essas visões pedagógico-críticas e o conjunto normativo jurídico que rege a Assistência Social, mais particularmente a política de assistência social.

A educação permanente, nesse íterim que estou tratando, pode ser um momento para abordar essas falas de senso comum, partir delas para superá-las. Independentemente do cargo, não me parece admissível que os trabalhadores da política de assistência social possuam esses discursos. Provavelmente não seja possível evitar a chegada de trabalhadores (incluem-se estagiários e estagiárias) com pensamentos que beiram o preconceito, isso é parte do desenvolvimento humano

(afinal, ninguém nasce sabendo). Svoboda (2014) tratou um pouco disso ao abordar algumas visões que havia a respeito de pessoas beneficiárias do Programa Bolsa Família. Nas entrevistas que fiz, ouvi de um componente do Coletivo Educador Social algo parecido e que uma formação pedagógica, a partir da educação permanente (subcapítulo 3.4) poderia dirimir.

“A nossa realidade de hoje é a violência, a drogatização [sic], né, é a falta de afeto, porque essas crianças as mães se preocupam só em ter filho, em ter filho e não se preocupam, né, ó, vamos fazer alguma coisa pra não ter mais filho. Mas não existe mais isso. Existem famílias que têm 5. [...] Mas elas não estão preocupadas porque elas têm o projeto social onde as crianças vão de manhã ou de tarde, eles tem uma escola que dá tudo. Como aqui, eles vêm aqui, de manhã eles almoçam; ou vão pra aula e vêm de tarde pra cá e tem lanche. E tem o bolsa família, que eu sou totalmente contra, não sou a favor porque tu incentiva a pessoa a ficar em casa.”
(COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

Paulo Freire, autor que serve de referência para as educações trabalhadas no capítulo 3, mais especialmente à popular e à social, consideraria esse discurso insensível, arrogante “que chama as classes populares, se está de bom humor, “essa gente”, se, de mau humor, ‘gentalha””. (FREIRE, 2004, p. 18). Ora, educadores e educadoras sociais precisam ter em seus horizontes de fazeres o fortalecimento da nossa ainda incipiente cidadania, a contribuição no/para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Nossa contribuição – enquanto educadores sociais críticos, latino-americanos (portanto de uma localidade periférica no contexto global), que vislumbramos uma transformação da sociedade – será aprender e ensinar, dialeticamente, “a possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar”, segue nos ensinando Freire (2004, p. 70). Mas para isso, continua o educador, é “imperativo ético lutar contra a discriminação”. (Ibidem).

Por mais que se possa buscar amenizar, o discurso externado é discriminatório. Talvez mais que isso, ele escancara falta de leituras e apreensões do que dizem as normas relativas às políticas de assistência social – como ilustração se pode mencionar a *Tipificação dos serviços socioassistenciais* (BRASIL, 2013) ou o documento *Perguntas Frequentes...* (BRASIL, 2017) no que tratam mais especificamente do serviço de convivência. Na atualidade político-partidária que o Brasil vive, em que a extrema direita está no poder, parece lugar comum dirigir críticas

àqueles e àquelas que já são vilipendiados nas suas condições de cidadãos. A externalização discursiva do Coletivo Educador Social não deve ser tomada como isolada; mas como discursos que encontram guarida e por isso se proliferam. Todavia, as pessoas que optam ou mesmo as que não optaram e se encontram tendo que desenvolver suas atividades com um público vulnerabilizado (e mesmo que não fosse) devem, no mínimo, respeito. Uma forma de aumentar esse respeito pelo cidadão usuário e diminuir essa incidência em discursos discriminatórios pode ser a realização de formações em menos espaços de tempos, a partir de propostas que dialoguem com a política de educação permanente. Quanto mais informações e embasamento ético-teórico os educadores possuírem menos margem será dada a essas posturas equivocadas.

Se por um lado uma pergunta feita diretamente, de supetão, pode ter respostas um tanto desalentadoras, como trouxe há pouco, por outro, ter chegado perto do Coletivo Educador Social e dito-lhes que o objetivo era dialogar, “bater um papo” fazia diferença. Tenho a impressão de que a pergunta ensejava neles alguma inexplicável ansiedade para responder certo, o que a mim era traduzido por uma frase recorrente: “não sei se vou saber te responder”. (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL). Diante da minha afirmação – ‘não te preocupa com isso’ – o Coletivo parecia encontrar outro modo de dizer dos seus afazeres.

Houve depoimentos que podem ser classificados como mais animadores. Estes, de um modo geral e curioso, foram feitos ou por pessoas mais jovens ou por aquelas que têm alguma ligação com arte (circo, capoeira, contação de histórias, dança, música). A arte com serventia de produto ou a arte como cartão de visita foi a percepção que tive ao chegar nas ONGs. Não se pode negar, claro, os benefícios aos estudantes de qualquer forma de arte. Os jogos de capoeira, a arte circense, as danças e as manifestações artísticas trazem aos estudantes autoconhecimento, autoconfiança, disciplina (o esperar sua vez, a ouvir e dizer ‘obrigado’), habilidades corporais, treinamento físico – entre outros benefícios. Não se deve menosprezar os benefícios às crianças e aos adolescentes (e não é isso que proponho); quero destacar que tais benefícios aos estudantes se dão em meio a preparação cujo objetivo final é uma apresentação e uma plateia será ‘beneficiária’ do espetáculo.

Nas organizações governamentais, nesta pesquisa os CRAS Santo Afonso e Kephas, a arte me pareceu ter menos papel de cartão de visitas. Em um dos CRAS o Coletivo Educador Social estava preparando – com os e as estudantes – um jogo de

RPG⁴⁷. Para isso, as crianças e os adolescentes tiveram que ler histórias dessa modalidade de jogo. Depois, discutiram as histórias para, logo começarem a pensar as próprias. Os e as estudantes tiveram de pensar em cenários nos quais a trama se desenrolaria, além de vestimentas, pensar a época do ano (se inverno, se verão). A partir dessas discussões, mediadas pelo educador social, foi necessário registrar essas histórias para não as esquecer. A etapa seguinte seria criar maquetes, pensar a cidade fictícia (o que ela poderá ou não ter?). Conforme o relato do Coletivo Educador Social “*é um trabalho em grupo em que cada um tem sua parte individual; se discute a história coletivamente, mas cada um cria seu próprio personagem para interagir na história. Eles têm que escrever. Trabalha a fantasia, a criatividade.*” O coletivo me adiantou que as maquetes (os castelos e as personagens) serão criadas a partir de materiais recicláveis.

O exemplo trazido no parágrafo anterior ilustra como uma atividade pode ser longa, envolver múltiplas etapas e a finalidade ser o próprio estudante. Do ponto de vista da educação popular, trabalhar na criação de um jogo de RPG representará pensar também o próprio lugar onde a criança ou o adolescente vive. Há crianças cujas famílias não possuem luz, outras não têm água; como essas ausências influenciam ou influenciarão nas escolhas de um cenário fictício? E que personagem essa criança quer ser? Que significados podem estar implícitos nessas escolhas? No caso desta pesquisa, que críticas estariam sendo feitas a Novo Hamburgo? Há, portanto, elementos claramente políticos e pedagógicos a serem trabalhados. Mas é provável que essas percepções sejam captadas na medida em que o olhar se educa para essas nuances. E isso tem a ver com educação permanente – que não deve se restringir a apenas resolver um caso e não o refletir social-ética-política-pedagogicamente. Sob o ponto de vista da educação social crítica, o jogo pode suscitar aquilo que crianças e adolescentes estão compreendendo como valores ético-morais de sociedade, de viver-se em comunidade. Que valores trazem as personagens, criação individual de cada estudante? Quando se olha para todos os jogadores que mensagem política, social, moral e ética se pode ter? Olhando-se para os mapas e às maquetes feitas, que cidade as crianças criaram/pensaram?

⁴⁷ Em linhas gerais, RPG (*role-playing game*) é um gênero de jogo em que se assume o papel de personagens imaginários, em cenários também imaginários. A história é guiada pelo ‘mestre’ que vai narrando a trama. Os jogadores se vestem, falam e agem como cada personagem foi previamente pensado. O jogo é coletivo desde sua criação e esse coletivo segue durante o jogo pois as ações das personagens dependem de como o mestre vai narrando a história.

Uma prática relatada tanto em organizações governamentais como nas não governamentais é a saída de campo ou, vulgarmente, passeios. Os relatos dão a entender que por meio dessas saídas muitos estudantes têm contato com lugares aos quais não se dirigiam prioritariamente. Centros culturais, pontos turísticos, o Paço Municipal, o Paço Estadual. O cinema é um lugar requisitado. Balneários não ficam longe dos pedidos, muito menos a visita a algum shopping. Chamou minha atenção um relato do Coletivo Educador Social que demonstrou uma sensibilidade importante a quem trabalha com crianças e adolescentes. Um grupo de crianças e adolescentes saíram, acompanhados de educadores, para irem até o Park Shopping Canoas⁴⁸. Ao desembarcarem, viram um parque amplo que fica em frente. “Podemos brincar antes de ir pro shopping?” – teria perguntado uma criança. “Podemos”, teria respondido o componente do Coletivo, que resolveu brincar junto com eles e elas. De repente o tempo ‘se armou pra chuva’. As crianças sugeriram brincar na chuva; e assim foi, brincaram e se sujaram alegremente – conforme o educador. O passeio, afinal, não foi ao shopping, mas foi um rico momento de brincadeiras e integração sob a chuva, sem nenhum gasto, em frente ao que simboliza mercadologicamente um shopping. Sob o ponto de vista crítico a que essa tese busca se atrelar foi o melhor passeio possível.

Os relatos buscam ilustrar algumas das práticas de educadores e educadoras sociais. Esses trabalhadores e essas trabalhadoras possuem uma ocupação (DIAS, 2018) importante, porém estão sob o jugo da precarização. Esta precarização pode ser dividida em duas instâncias. A primeira diz respeito à valorização financeira. Pode haver disparidades por ainda não ser uma profissão regulamentada, mas em processo no Congresso Nacional – como já referi em capítulos anteriores. Na prática, significa que a contratação não obedece a um padrão salarial, resultando em que cada instituição oferece o que entende ser o melhor que pode pagar. Em termos de organização governamental, essa precarização se acentua a partir do vínculo oferecido: estágios. Acontece que na realidade dos CRAS visitados os estagiários e as estagiárias não são aprendizes, fazem as vezes de educadores e educadoras sociais. De fato, recebem menos, têm poucos direitos enquanto trabalhadores, mas executam as mesmas tarefas de servidores nomeados (ZUCCHETTI; MOURA, 2010).

⁴⁸ <https://www.parkshoppingcanoas.com.br/>

A segunda instância de precarização foi verificada nos CRAS e não nas ONGs. Para se ter uma ideia, dos nove educadores sociais com quais conversei/entrevistei/observei apenas três eram servidores concursados exercendo a função de educador social. Os demais eram estagiários. Ou seja, para cada um servidor concursado havia três estagiários. Em termos de vínculo empregatício, as organizações governamentais contribuem com a precarização dos trabalhos. Já nas ONGs pesquisadas foi diferente. Todos os trabalhadores possuíam vínculos empregatícios mais perenes: ou como monitor ou como oficineiro (em uma ONG), ou todos e todas como educadores sociais (em outra ONG). Reclama um componente do Coletivo Técnico:

“O certo seria a gente ter educadores de fato, concursados, nunca desmerecendo o trabalho das estagiárias, né, porque ‘Deus o livre’, se não fossem elas a gente estaria ferrado. A gente precisa muito do trabalho delas. E hoje a gente tem três e olha assim e diz ‘nossa, tem três educadoras’ – porque pra mim são todas educadoras independente de ser estagiária ou não – mas ninguém viu quando a gente tava sem. Temos uma lista de espera de mais de cinquenta crianças, a gente tem demanda, mas não tem pessoal. A gente precisa ter o básico. E o básico é ter pessoal, mas às vezes o básico é ter alimentação. A gente fica pendurado. Sempre amarrado, porque uma hora tem uma coisa, uma hora tem outra e daqui a pouco não tem nada. Agora que temos três estamos pensando em aumentar o número de crianças. Mas também tem o receio, né, porque se vim [sic] qualquer proposta melhor, ou de carteira assinada ou ganhando mais, elas dizem tchau, e eu vou dizer boa sorte o azar é nosso de novo e elas estão indo e a gente fica”. (COLETIVO TÉCNICO)

O Coletivo Gestor reconhece essa precarização. Leiamos:

[...] a gente tem uma equipe maior de estagiários, por uma debilidade econômica da prefeitura ou política mesmo da prefeitura como política de trabalho. Na verdade, a função do estagiário, ele chega e assume a função de um educador, não tem essa diferença assim. Tem uma diferença de vínculo, de salário, de tempo de serviço, mas no momento de assumir ele chega e assume. (COLETIVO GESTOR)

Os relatos acima mostram que a precarização atinge a todos. Um dos lugares pesquisados possui espaço para o serviço de convivência cujos atendimentos poderiam chegar facilmente a mais de cem. São atendidas trinta e nove crianças e adolescentes. Não há recursos humanos suficientes. O Coletivo Técnico me relatou que em um antigo espaço, muito menor, haviam atendido cento e vinte crianças. Como observador participante (ANGROSINO, 2009) e um pesquisador com epistemologia

crítica, em meio ao relato, fiquei imaginando o possível transtorno para as famílias, alguma tristeza nos servidores e a dificuldade dessas famílias compreenderem que em um prédio maior, com mais estrutura física se atenderiam menos crianças e adolescentes que outrora eram atendidas em um espaço bem mais inferior. Igualmente a complexidade que pode envolver uma equipe toda de um CRAS com a finalidade de apontar quem dentre os vulnerabilizados é mais vulnerável e deveria continuar sendo atendido, enquanto os outros cidadãos usuários poderiam por um tempo não fazerem uso de nada.

“A gente tem uma caminhada com elas, de ganhos. No momento que eu digo pra criança ficar em casa porque não tem quem cuide delas, não tem quem trabalhe com elas, eu sei que quando elas voltarem daqui a uma semana ou um mês a gente vai ter retrabalho e ter que correr atrás [...]. E a gente teve que de três turmas pedir pra uma ficar em casa porque não tinha como uma educadora dar conta de tudo.” (COLETIVO TÉCNICO)

Há uma questão interligada a essa de suspensão de uma turma. As entrevistas mostraram que é mais de uma turma. Não é raro que nos serviços de convivência as crianças estejam acompanhadas de seus irmãos ou irmãs ou primos. Logo, a dispensa de uma turma implica, neste caso, saber que ao dispensar um os irmãos poderão não vir. Resgatar essas crianças e adolescentes novamente pode ser árdua tarefa.

Olhando para os objetivos específicos desta pesquisa (elencados no final do subcapítulo 1.2) creio ter contemplado a maioria deles até o momento neste capítulo. Identifiquei algumas práticas desenvolvidas, conheci um pouco do cotidiano dos educadores e das educadoras sociais, transcrevi relatos sobre seus fazeres e o que envolve essas funções. Pensando na pergunta da pesquisa, pode-se afirmar que alguns discursos e práticas, como se leu, nem sempre colaboram para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Alguns, ao contrário, retomam a culpabilização do cidadão usuário pela sua condição de pobreza/miserabilidade, como se não fosse um sujeito de direitos.

4.2 Relações entre educadores e cidadãos usuários

Para avançar mais nos objetivos específicos desta tese ainda falta olhar para os depoimentos buscando perceber como se estabelecem as relações entre o Coletivo Educador Social e os estudantes ou até mesmo com os cidadãos usuários que compõem a família atendida nos espaços que oferecem o serviço de convivência. Um procedimento comum em todos os lugares pesquisados é realizar reunião com as famílias que serão atendidas. Nela se estabelece um primeiro contato que, por assim dizer, alinhava próximos encontros e podem ser de grande valia para que os cidadãos usuários se sintam à vontade para dizerem o que precisam e o que esperam das organizações. Nas ONGs o serviço já está estabelecido. As duas que visitei oferecem o serviço de convivência há um bom tempo, de modo que a própria comunidade já sabe o que vai encontrar. Nos CRAS a oferta parece ser maior. Uma das ONGs me disse ser bem comum sugerir que cidadãos usuários se dirijam ao CRAS em busca de sanar suas demandas por direitos: uma passagem de ônibus, um kit de alimentação ou qualquer outra informação de que o cidadão precise e tenha (e tem) o direito de ter a informação. Nas palavras do Coletivo Técnico “o CRAS é [também] um grande balcão de informações”. As relações entre os educadores e os estudantes são estabelecidas “*na experiência mesmo, no tato assim*” (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL). As práticas educativo-pedagógicas, já anunciavam Zucchetti e Lima (2011, p. 6), “não contam num currículo previamente definido, nem têm receitas ou manuais, mas são produzidas por meio daquilo que os afeta”. Pode-se inferir, creio, que inicialmente os fazeres de educadores e educadoras sociais têm início em alguma emergência para depois se seguirem com algum planejamento. Dito de outra maneira, os e as estudantes chegam com algum histórico e por alguma razão. São inseridos em suas faixas-etárias (crianças e adolescentes, dos 6 aos 15 anos de idade) e com eles e elas o Coletivo Educador Social vai trabalhando enquanto dialoga com o Coletivo Técnico em busca de mais informações sobre os e as estudantes sob suas responsabilidades.

“Eu procuro conversar com os educadores no dia-a-dia. São todos os dias, às vezes até no corredor. Semana passada teve um caso de um menino novo, com uma história de vida trágica, né, a vó veio, fiz a escuta da vó, pensamos algumas oficinas. E aí a gente vai logo pro educador e diz: ‘olha, a gente tá com uma criança que está vindo, a gente precisa que vocês tenham um olhar’. Não que eles vão dar um tratamento diferenciado, não. Mas eles vão, sim, ter um cuidado maior nos primeiros dias, vão observar um pouco mais, vão ouvir um pouco mais. Então, assim, eles são muito aberto pra isso, né. Acho que por isso que funciona. E isso é no dia-a-dia.”

Tanto nós quanto eles podem dizer ‘estamos notando um certo comportamento diferente em fulano’. É uma troca, é um trabalho em equipe.” (COLETIVO TÉCNICO)

Essa demanda inicialmente emergencial por cuidado também denota a falta que faz “um conhecimento acadêmico prévio, intelectualizado” (MOURA; ZUCCHETTI, 2019, p. 153) não porque resolva, por si, os eventuais problemas, mas contribui para encaminhamentos pedagógicos. Uma formação específica no e para o trabalho se faz necessária e até urgente. A educação permanente tem essa finalidade (BRASIL, 2013b).

“Eu tô ainda passando por um processo, então, sou um pouco profe porque parece que a gente quer ensinar e um pouco de educador social porque a gente também começa a viver a vida deles, já começa a vivenciar aquilo que eles passam, já começa a sentir um carinho diferente, parece que já tá na família[...]. Faço uma roda de conversa onde eles perguntam tudo que querem e eu vou respondendo, discutimos temas para os próximos encontros e eu vou atrás, pesquiso, trago filme, música, reportagens; a gente vê isso tudo e eles vão me dizendo o que acham o que não acham, vão dando opinião. Eu sei que eles gostam de jogar – jogam bola, jogam taco. E eu jogo junto com eles, jogando com eles eu também participo daquilo que fazem eles brigarem uns com os outros, aí a gente para e conversa sobre as razões das brigas. Assim acho que vou ganhando a confiança deles.” (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

As relações entre estudantes e educador ou educadora social se dá, como vimos, ‘no tato’ – como disse o Coletivo Educador Social, ou na experiência feita, dirá a perspectiva freiriana.

Vale a pena relatar uma experiência adotada em um dos lugares visitados. Nessa organização governamental o Coletivo Técnico juntamente com o Coletivo Educador Social, fruto de uma reunião conjunta, chegou à conclusão de que estava havendo muita reclamação – por parte dos estudantes, mas também dos educadores – sobre o ‘mau cheiro’ na sala em que todos e todas ficavam. A saída encontrada foi a decisão de visitar suas casas. Os coletivos, juntamente com os estudantes fizeram essa saída a campo.

Alguns ficaram felizes, faziam questão de dizer “essa é minha casa, aqui que eu moro”. Fomos conhecer a realidade deles. Todos os colegas também foram. É assim que a gente começa a entender algumas coisas. Uma vez se reclamava que uma criança fedia; a criança se constrangia. Na visita descobrimos que não havia luz no barraco em que ela morava. Não

adianta o educador dizer “a gente tem que tomar banho todo dia” se alguns nem água encanada têm ou não têm luz pra tomar um banho quente. Foi visitando, conhecendo a realidade deles, e levando esse choque que a gente foi aprendendo a lidar. (COLETIVO TÉCNICO e EDUCADOR SOCIAL)

O discurso compilado acima apresenta uma forma como as relações educador-estudante vão se dando. Conhecer a realidade local dos estudantes pode ser uma estratégia importante de sensibilizar o educador ou a educadora social. As educações trabalhadas no capítulo 3 não descartam essa possibilidade. Pensar-se numa educação não escolar pode incluir a visita às casas de cidadãos usuários – de acordo também com o que os documentos que balizam a proteção social básica sugerem (BRASIL, 2013a; 2017). As bases teóricas da educação popular como da educação social crítica incentivam a que se conheça a realidade para pensar numa mudança. A educação permanente, recentemente chegada na política de assistência social, não pode descartar colocar em sua agenda esse tema candente e que pode trazer insumo para reflexões *no* e *para* o serviço de convivência. Um certo sucesso nessas relações terá ligações com a formação desses educadores e dessas educadoras com o intuito de aparar arestas e evitar que discursos de educadores e educadoras não sirvam para constranger nem crianças, nem adolescentes, nem cidadão usuário algum. O enfrentamento às vulnerabilidades, no exemplo, podem ter ligação com o engajamento dos coletivos na tarefa de buscar os caminhos para a solução, por exemplo, do esgotamento sanitário, da falta de encanamento de água potável, da falta de energia elétrica, da falta de alimentação, da falta de recursos financeiros mínimos para uma vida digna.

É chegada a hora de olhar mais atentamente para o objetivo específico “d” (Item 1.2) no qual intento ‘compreender o tipo de formação/capacitação oferecida a educadores e educadoras sociais’.

4.3 Educação permanente ao coletivo educador social

4.3.1 Formações Internas

As visitas que fiz às ONGs e aos CRAS me permitem fazer uma afirmação peremptória: faz diferença haver e não haver encontros formativos nos espaços que oferecem o serviço de convivência. Em geral, os Coletivos Técnico e Educador Social afirmaram haver encontros regulares. Uma das ONGs afirmou fazer reuniões mensais, justificando que as demandas mais urgentes eram tratadas no dia-a-dia, chamando-se os educadores no corredor ou levando-os a uma sala reservada buscando combinar procedimentos. A outra ONG, ao contrário, afirmou fazer encontros semanais de no mínimo duas horas. Nos CRAS visitados a realidade não foi tão diferente: um faz reuniões mensais, outro faz semanal. As organizações (governamentais ou não) cujos encontros são semanais possuem diferenciais interessantes de serem relatados.

A organização não governamental que se reúne semanalmente construiu coletivamente um Projeto Político-Pedagógico que prevê essas formações ou momentos de reflexão. A equipe pedagógica decidiu que, além de se tratar de eventuais casos de estudantes que careçam de um atendimento mais particularizado, haveria momentos nos quais previamente os colaboradores/oficineiros/monitores teriam a incumbência de ler um capítulo do livro a ser estudado. Na época de minhas visitas o livro escolhido foi *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Com os estudantes são realizadas sessões de cinema com posterior roda de diálogos, nelas crianças e adolescentes externam suas percepções relativas ao filme e ao tema nele tratado. Temas geradores são planejados no início de cada ano para serem trabalhados durante o período letivo (cuidados com o corpo e higiene bucal foram dois temas citados pelo Coletivo Educador Social e o Coletivo Técnico). O planejamento é feito em um momento em que todos os educadores e as educadoras se reúnem com a equipe pedagógica (caso das ONGs) ou com o técnico de referência (caso dos CRAS).

A organização governamental que faz reuniões semanais entende que precisa de duas. Nas sextas-feiras há uma reunião com a equipe técnica juntamente com educadores e educadoras sociais. Nelas objetiva-se discussões mais gerais, fala-se sobre como foi a semana; tanto os técnicos como os educadores podem expor alguma

questão a respeito dos trabalhos – avanços ou limites. Nessas reuniões também se pensam os trabalhos da semana seguinte, além de se avaliar possibilidades inovadoras visando a um melhor atendimento dos cidadãos usuários e suas famílias. Nas segundas-feiras o encontro é somente com educadores sociais e o técnico de referência, momento em que se trata exclusivamente do serviço de convivência. Planeja-se a semana; os estagiários apresentam seus planejamentos para trabalhar com os e as estudantes e trocam ideias com o educador social titular (concurado). As entrevistas demonstraram que as reuniões não são de reflexão teórico-metodológicas; são reuniões que se aproximam da educação permanente no sentido de que se combinam procedimentos comuns visando a uma unidade nos trabalhos. Nesses dias de reuniões não há atendimento aos cidadãos usuários. Nesse CRAS há reuniões mensais com as famílias atendidas. O Coletivo Educador Social informou que há proposta para que temas levantados nesses encontros sejam motivos de palestra de especialistas que, futuramente, serão convidados para, voluntariamente, palestrar aos cidadãos usuários. Os temas serão sugeridos pelas próprias famílias. Outro momento aberto à comunidade se dá na chamada ‘Troca Solidária’ – momento em que as famílias levam roupas ou algum outro utensílio de que não pretendem mais fazer uso e trocam por algum outro produto de que precisam, sob a mediação dos Coletivos Técnico e Educador Social. Os entrevistados destacaram como o momento mais esperado pela comunidade o ‘CRAS de Portas Abertas’, que ocorre duas vezes ao ano – no primeiro e no segundo semestre. Nesse dia

“profissionais voluntários se dispõem ir até o Centro de Referência de Assistência Social e disponibilizar à comunidade seus serviços (corte de cabelo, manicure, pedicure, alguma oficina). Mas é tudo adaptado, tipo a gente pega as salas que tem e usa o que tem. Espelho é o que tem por aqui, cadeiras e salas também.” (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL)

A fala do Coletivo acima tem o propósito de destacar que essa ação é fruto da formação semanal na qual os trabalhadores participam conjuntamente com as famílias da comunidade atendida, decidiram tornar realidade. Outra ideia, fruto dos encontros semanais, foi a de deslocar a biblioteca, que ficava em uma sala mais reservada, para a recepção do CRAS. Dessa forma, os cidadãos usuários que chegam na sala além do atendimento podem usufruir dos livros – inclusive levá-los para casa na forma de empréstimo. Destaco, por fim, uma iniciativa que está em fase experimental de

implantação. Trata-se de, no dia em que mais cidadãos usuários procuram por seus direitos, ter-se um educador social recepcionando essas pessoas. O educador social, portanto, uma vez na semana trabalha na recepção, contribuindo no acolhimento das famílias – ao mesmo tempo em que intenta fazer uma espécie de busca atenta; ouve atentamente às famílias enquanto tenta notar o comportamento de alguma criança que possa estar junto. Enquanto a pessoa adulta relata a respeito das razões que a levaram até o CRAS, o educador social faz uma escuta atenta enquanto vai pensando em encaminhamentos e, se considerar importante, pode indicar à equipe técnica atenção à criança e/ou adolescente.

Comparativamente entre os CRAS, aquele que faz uma reunião por mês possui um discurso que não parece muito preocupado com a comunidade, mas com a própria organização interna a fim de que haja menos percalços possíveis. Leiamos:

Uma vez por mês eu sento com o grupo – educadores, coordenação, pessoal da cozinha, pessoal da limpeza. A gente senta pelo menos uma vez por mês, na segunda sexta do mês, pra ver como é que tá o andamento do trabalho, se a gente precisa mexer em alguma coisa, se tá legal se não tá legal, porque como o serviço é muito dinâmico, às vezes a gente tem que tá trocando; tipo assim, o almoço é um lugar, um momento em que todos se encontram juntos, então a gente tem que ter uma organização pra que a coisa flua de uma forma prazerosa e não tão tumultuada. Então às vezes a gente tem que trocar: ah, não deu certo aqui, não deu certo lá. E essa é uma questão de uma equipe inteira, então as gurias participam também. A gente senta e conversa sobre o planejamento deles [educadores sociais], também como é que a gente vai fazer. A gente organizou a questão das oficinas, quem vai fazer o quê, o que nós vamos fazer. Agora a partir dessa semana a gente entrou no teste pra ver se vai dar certo. Para no próximo encontro ver se tá dando certo. Não tá? Então onde é que a gente tem que mudar? E nós temos a formação, às vezes, do município. Aí a gente não atende nesse dia e se desloca até lá. A reunião mensal é uma garantia no Plano Municipal de Assistência de que a gente teria o direito de um dia por mês para reunião e planejamento. (COLETIVO TÉCNICO)

O discurso acima se apresenta ensimesmado, a preocupação na organização dos trabalhos não parece visar exatamente às crianças e aos adolescentes, mas à comodidade no andamento dos trabalhos. Objetiva-se, no fim das contas, que o educador consiga fazer o que combinou com os e as estudantes: “ser um parceirão” – disse-me o Coletivo Educador Social e reproduzi mais acima, ou, nas palavras de Zucchetti, Moura e Lacerda (2019, 281) “dar-se bem com o jovem”; mas também o que fora solicitado na reunião mensal: “que a coisa flua de uma forma prazerosa e não

tão tumultuada” (COLETIVO TÉCNICO). O Coletivo Educador Social, nesse contexto, entra numa espécie de ‘sinuca de bico’⁴⁹: caso não dê conta das combinações, por ser estagiário, estará sujeito a perder o estágio – que mais se configura em um precário lugar de trabalho. Além de corroborar a denúncia já feita por Zucchetti e Moura (2010, p. 19) de que “a dimensão reflexiva da prática dos educadores se reduz a organização e reorganização de atividades”, esse cenário também reforça a ideia de que o Coletivo Educador Social “desenvolve uma prática de segunda linha”. (ZUCCHETTI; MOURA, 2010, p. 21).

Desde que afirmei o quanto faz diferença haver ou não encontros formativos internos (nos CRAS e nas ONGs) vim lidando, ainda que de soslaio, com a educação permanente, isto é, a formação *no e para o* serviço. Agora, mais de frente e com os parágrafos anteriores denunciando sua urgência, não há como escapar. Constitui-se um dos objetivos específicos desta tese “Compreender o tipo de formação/capacitação oferecida a educadores e educadoras sociais” (letra ‘d’ do Item 1.2), o que tratarei a seguir.

4.3.2 Formação Externa

É importante ressaltar que a ideia de educação permanente é recente na política de assistência social, considerando a *Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social – PNEP/SUAS* (BRASIL, 2013b). O documento é a culminância de discussões que ocorrem desde 2001 e demonstra que a velocidade das ações político-pedagógicas não possui o mesmo trâmite da vida. A vida é sempre mais urgente e mais contingenciada que a teoria. Isso, porém, não pode servir de razão para adiamentos. A publicação da PNEP/SUAS pode se tornar uma boa razão para a disputa e garantia de espaços de formação – no caso desta tese – nos serviços de convivência. No subcapítulo 3.4 foi evidenciado que as formações eram precárias, mas existiam. Como parto da ideia de que não se deve

⁴⁹ Sinuca de bico. Situação onde a pessoa se encontra sem uma saída. É uma analogia ao jogo de sinuca quando o jogador tem a bola da vez protegida atrás de outras bolas de forma que fica impedido de acertá-la. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/sinuca+de+bico/>.

reunir trabalhadores em busca de culpados por eventuais equívocos, pretendo olhar daqui para frente, de onde se está para aonde se quer chegar.

A PNEP/SUAS busca incentivar “novos conhecimentos, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2013b, p. 7) com a finalidade de que haja uma qualificação “**comprometida com um projeto emancipatório**”. (Ibidem, grifos meus). Essa política de formação, considerando as palavras grifadas, tem ligação com a educação popular e com a educação social crítica que aqui defendo. Mas é possível pensá-la também em termos de educação não escolar que pode ser traduzida, grosso modo, por libertação do ambiente escolar em busca de uma aprendizagem ao longo da vida de modo mais autônomo. E assim, como venho afirmando ao longo de toda tese, emancipação pode ser entendida como sinônimo de autonomia e até de libertação. Os documentos *Perguntas Frequentes* (BRASIL, 2017) e *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (BRASIL, 2013a) também indicam o mesmo horizonte.

Quando tratei de fazer uma síntese das educações (Item 3.5) compreendi como um fio condutor justamente a emancipação, entendendo-a, repito, como um “libertar-se do jugo, da tutela de alguém. [...] não mais escravo ou indivíduo dependente; libertar-se do poder exercido por outros” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 67). Essa insistência quase enfatiante na emancipação tem o desejo de dar a entender que ninguém nasce emancipado, autônomo, liberto. Nem, muito menos, se emancipa, se autonomiza ou se liberta completamente de tudo. Penso que essa é uma questão importante de ser considerada quando se pensa numa formação mais contínua e mesmo quando se volta o olhar para as práticas realizadas nas ONGs e nos CRAS pelos Coletivos Técnico e Educador Social. Acompanhemos Paulo Freire tratando do tema.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Emancipação, autonomia, libertação são percursos que vão se dando na medida da nossa caminhada. Por isso também minha insistência em que não se deve fazer reuniões em busca de culpados. Há que se fazer encontros formativos para a superação de práticas que vão sendo reconhecidas como inadequadas. É neste sentido que, no dizer freiriano, “a formação permanente só tem sentido, só é inteligível, quando envolve uma relação dialética, contraditória, entre prática e teoria”. (FREIRE, 2001a, p. 224). Consequentemente teoria e prática são indicotomizáveis, conforme procurei destacar no início do subcapítulo em que tratei da educação social crítica (Item 3.3). A educação permanente – formação *no* e *para* o trabalho – não pode abdicar da teoria na relação com a prática. Os encontros devem ser para discussão de um tema previamente combinado, com material teórico de leitura que vai embasar os diálogos. Não se pode perder de vista que é possível e até desejável que o nível de diálogo e autonomia vá se dando a tal ponto que, de repente, se estará propondo avanços teóricos. Ou seja, a teoria também será para ser reinventada, superada. O que não se poderá ter é prática deslocada da teoria. E o fio condutor das teorias trabalhadas nas educações (Capítulo 3), aliado aos documentos que regulam a política de assistência social, é a emancipação, a libertação.

É a dignidade do ser humano em discussão, mas não para o ideal liberal que fabrica produtos para vender, senão para um direito que o Estado precisa atender. Assim como epistemologicamente precisamos fazer um giro descolonial (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007) valorizando pensadores e autores do Sul Global, assistencialmente carecemos do mesmo giro, de um olhar para as políticas de assistência social com outros olhos. Começamos em nossas paragens mesmo, nesse primeiro momento sem pensarmos muito em como anda o tema pelo mundo. Não porque ignoremos o resto do planeta, mas porque é urgente que tenhamos outro olhar tentando nos desvencilhar da ideia de que a assistência social é o lugar de pobre de pobreza – como aconselha Sposati (2007). Isso porque “a condição de pobre não gera direitos. É a condição de ser cidadão que os gera.” (SPOSATI, 2007, p. 441). E a dignidade cidadã é a que reivindica “trabalho, terra, teto, moradia, comida, saúde” (ARROYO, 2010, p. 89) e a “educação é central e inseparável das lutas pelo conjunto de direitos humanos, cidadãos”. (ARROYO, 2010, p. 95).

A educação permanente deverá ter como foco o enfrentamento, aquela “educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem

manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.” (FREIRE, 2001a, p. 99). Penso que dominados aqui pode ter dois sentidos: o dos cidadãos usuários que precisam ter seus direitos atendidos e o de componentes dos Coletivos Gestor, Técnico e Educador Social os quais, por inúmeras razões, perdendo a esperança, vêm naturalizando as desigualdades sociais.

Minha impressão como pesquisador, com base nas observações e nas entrevistas, é a de que os trabalhadores das ONGs almejam garantir seus postos de trabalho. Um componente do Coletivo Educador Social disse-me informalmente: *“houve demissão esse ano e enquanto estou trabalhando também procuro me preparar para concursos públicos que é mais garantido”*. O desafio, neste caso, será convencer educadores e educadoras sociais da importância de um trabalho que vise à autonomia/emancipação – como objetivo final, mas também como meio de ir buscando consolidar direitos, justiça social e a proposição de novas demandas sociais. O trabalho do educador social parece, nesse sentido estrito, que não terá fim tão cedo. Outro desafio posto, na esteira do que disse, é lutar pela diminuição ou eliminação de sua precarização e vislumbrar um hoje utópico plano de carreira.

Nos CRAS, por sua vez, lugar onde a mão-de-obra é ‘baratiada’ com estagiários e estagiárias, o desafio estará em conseguir convencê-los de que suas estadas podem não ser apenas ‘de passagem’. Mais que isso, na organização governamental o Poder Executivo precisa terminar com subterfúgios que explicam a precarização dos trabalhos, mas não os resolvem. Sob o paradigma da política da assistência social, ao Poder Público não bastará apenas explicar.

O representante do governo na Secretaria Municipal de Assistência Social de Novo Hamburgo – como vimos anteriormente – não negou: *“a gente tem uma equipe maior de estagiários, **por uma debilidade econômica da prefeitura ou política mesmo da prefeitura como política de trabalho**”*. O fragmento do discurso trazido permite inferir que a precarização pode ser um projeto, um plano, um contingenciamento, uma estratégia, ou, sintetizando, uma decisão política mesma. Esse assunto veio à tona nos CRAS visitados:

“Na educação se faltar um professor eles vão lá e fazem concurso ou um contrato e não falta professor. Agora, quando é na área da assistência [...] A contratação do nível superior ocorreu porque teve uma intervenção judicial, o juiz determinou que tivesse suprimento de vaga em vários tipos de serviços por conta das denúncias que houveram [sic]. Porque o

município recebe recursos para a manutenção dos CRAS.” (COLETIVO TÉCNICO)

O discurso acima pode ser motivador na luta pela diminuição da precarização dos trabalhos na política de assistência social. Todavia, oculta detalhes que podem ser de suma importância para algumas compreensões. Os CRAS recebem um recurso financeiro municipal (na atualidade brasileira há o máximo de contingenciamento possível) e um recurso federal que se baseia em quatro Centros de Referência da Assistência Social; mas Novo Hamburgo possui cinco. O resultado é que o recurso é dividido pelos cinco CRAS, cada um com 5000 famílias referenciadas. A crise pela qual o Brasil passa se tornou a explicação mais comum dos que comandam os executivos municipais. O *per capita* provavelmente se refere às famílias referenciadas – o discurso não possui uma continuidade suficiente para uma análise mais profunda. Outra questão suscitada no discurso diz respeito à judicialização sob a qual as vagas foram supridas. Alguém (não importa exatamente quem) foi à justiça na busca do cumprimento de um direito que o cidadão usuário tem, o de ser atendido. Os servidores públicos que atuam na Assistência Social podem e talvez devam buscar mudanças nos seus espaços de trabalho. Isso para diminuir a precarização, assim como para o aprimoramento do que se oferece aos cidadãos usuários. “Defender nossos direitos não é prova de autoritarismo, é sinal de amor à liberdade, à democracia e à justiça”. (FREIRE, 2003, p. 196). Ainda mais se o não atendimento ao cidadão pode ser fruto de uma política de governo.

No meu entendimento, não é possível uma análise muito aprofundada a respeito da educação permanente no município de Novo Hamburgo/RS. As razões serão facilmente compreendidas. No subcapítulo 3.4, no qual tratei da Educação Permanente, informei que as formações proporcionadas aos educadores e às educadoras sociais ficavam a cargo de cada gerência (a da Proteção Social Básica, a da Proteção Social Especial de Média Complexidade e a Proteção Social Especial de Alta Complexidade) – isso até 2017. O que vou fazer, então, será registrar a pequena caminhada feita até o momento e as projeções que se tem para o futuro. Ao mesmo tempo reforço o que naquele subcapítulo já havia apontado: um novo entendimento sobre a pedagogia na assistência social. Por óbvio, tais projeções poderão não se confirmar, ainda que seja a intenção do Coletivo Gestor.

No ano de 2018, efetivamente se consolidou o Departamento de Educação Social, na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, em Novo Hamburgo/RS. O Coletivo Gestor possuía clareza quanto à importância de uma formação baseada nos princípios da educação popular e, mais ainda, da educação social destinada aos educadores e às educadoras sociais atuantes nas proteções social básica e especial. Relativamente à básica, onde esta pesquisa foi feita, houve encontros durante aquele ano. Palestra a todos e todas que tornavam o serviço de convivência uma realidade. Houve inclusive um encontro em que educadores e educadoras puderam apresentar ao público suas experiências exitosas. A dinâmica era algum componente do Coletivo Gestor se deslocar até os lugares que ofereciam o serviço de convivência para tratar de alguma demanda local – de CRAS e ONGs.

“Ano passado [2018] a proposta era a pedagogia-educação social e assumindo esse papel de fazer o acompanhamento junto aos educadores sociais. Só que com o tempo isso foi mudando a proposta da Secretaria. Comecei a fazer o tensionamento também: o que a gente tá executando? O que é política de assistência, o que não é? Como está a relação de um serviço com o outro? Como anda a complementariedade das ações? O que está previsto na normativa? O que estamos executando? O que é educação social? Fui lendo a respeito. Comecei discutindo dados. Lemos os manuais de orientação dos serviços e refletindo com os educadores sociais. Fiz um processo bem louco. Selecionei um horror de material, bastante mesmo. Mandei tudo pra eles: o Plano Municipal, as orientações do serviço. E cada local selecionava aquilo que tinha interesse. Todos deixaram claro não saber exatamente o que era serviço de convivência.” (COLETIVO GESTOR)

Interessante notar que em meio aos estudos de aprofundamento, os educadores e as educadoras puderam dizer de seus trabalhos para outros colegas. São importantes esses momentos em que eles e elas se encontram e comprovam que todos – cada um à sua maneira – estão buscando fazer o melhor que podem. Nesse evento estavam os servidores das organizações governamentais e das não governamentais.

“Neste ano o processo é outro. Os lugares que querem minha presença a solicitam, em vez eu ir a todos os espaços mesmo sem solicitação. A proposta está mudando. A fim de me adequar às normas estamos na perspectiva da educação permanente. [...] Porque em meio essas andanças chegamos a conclusão de que não adiantava trabalhar apenas com os educadores sociais. Passamos a entender que não apenas os educadores sociais não têm a formação adequada para trabalhar no

Sistema Único de Assistência Social [SUAS]. Considero que essa educação permanente engloba também a educação social. Mas ela abrange a todos os trabalhadores do SUAS, incluindo as equipes técnicas – formadas basicamente de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Eles possuem formação específica de suas áreas, mas não na especificidade do SUAS”. (COLETIVO GESTOR)

A educação permanente, como vimos no subcapítulo 3.4, se dá no serviço e para o serviço. Grosso modo pode-se dizer que o objetivo final é que todos e todas saibam das etapas do trabalho e tenham autonomia para realizarem o que estiver sob suas alçadas. Os trabalhos no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) exigem uma educação mais específica para os afazeres. A psicologia, dizia-me o Coletivo Gestor, “dá uma formação clínica”; a pedagogia, continuou o mesmo coletivo, “é centrada na escola”. Não há uma formação para a política de assistência social.

“Precisamos olhar para os diferentes trabalhos, com os diferentes olhares e ver de que forma a gente pode ir construindo e conversando. E trazer os aportes teóricos. E aí a gente vai se construindo. Na verdade nós vamos ter que nos construir como trabalhadores do SUAS. Acontece que há profissionais que entendem que não têm a formação adequada, mas há os que entendem que estão certos. [...] Então esse é o desafio. (COLETIVO GESTOR)

A educação permanente no município pesquisado pretende ter em seus encontros todos os trabalhadores (educadores sociais e equipe técnica) para discutir questões do dia-a-dia – mesclando-se o que vim denominando como conjunto normativo-jurídico e as teorias (as educações, por exemplo). Mas a discussão dar-se-á por território.

“Ver quais redes existem, o que atende, o que não está sendo atendido. [...] A ideia é que a gente olhe e comece a notar campos de proteção e campos de desproteção. E que a gente comece a olhar pro que a gente executa e que tem o mesmo ciclo e note se estão em equilíbrio. Porque hoje nós estamos executando serviços isolados. [...] Isso terá de acabar, mas teremos de construir propostas de maneira coletiva. Daqueles que participam veio a ideia de fluxos de trabalho – porque alguns se afastaram, mais os técnicos.” (COLETIVO GESTOR)

No Coletivo Gestor estão pessoas encarregadas de pensar essas formações (como será, com quem, quando, onde), mas também há pessoas que têm a incumbência de servirem o município com dados estatísticos. Todos esses

trabalhadores demonstram interesse, ao fim e ao cabo, no aprimoramento daquilo que o Poder Público deve dispor ao cidadão usuário. Essas formações, segundo o Coletivo, terão certificação. Esses encontros possuíam, na época da entrevista, o seguinte título: 'Construindo possibilidades de gestão democrática participativas: refletindo nossas práticas'.

É possível considerar-se um avanço que as formações são pensadas e construídas mais coletivamente no município. De uma lógica mais individualista, cada gerência pensava em si sem a preocupação com a interdisciplinaridade. A mudança expressa nos discursos transcritos possui subjacente princípios freirianos. Quando dialogou com educadores de rua, refletiu com eles a importância de refletirem sobre a prática:

A experiência de pensar a prática e a realidade em que ela se dá, como objeto de nossa reflexão crítica, termina por nos revelar obviedades que, porém, não suspeitávamos. Por isso no momento em que se apanha o óbvio, racha o óbvio, entra e vê dentro do óbvio, descobre que ele não é tão óbvio como se imaginava. (FREIRE, 1989, p. 17)

Outro princípio que aparece nos discursos do Coletivo Gestor é o da participação. Nesse sentido, conforme Diaz Bordenave (1994, p. 23) “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte”. No contexto do que estou tratando, não bastará como participação os trabalhadores escolherem o tema da formação, por exemplo, mas a participação efetiva nas discussões com proposições. Concordando com Lemes (2017), é a participação que leva à autonomia, mas requer compromisso e liberdade enquanto gera conhecimento e exige respeito. A participação não se contenta com o *status quo*. Essa liberdade que a participação vai promovendo é que vai gerando em nós a impossibilidade de sermos neutros (FREIRE, 2014a).

Os trabalhadores responsáveis por pensar a educação permanente no município disseram em entrevista que suas visões foram se alterando na medida em que comparavam as leituras que iam fazendo com as lembranças de seus fazeres nos CRAS pelos quais passaram. Confrontavam suas experiências feitas com o que a teoria ia vislumbrando e propondo. Foi assim que descobriram algumas contradições. Uma ilustração que pode ser feita tem a ver com o chamado Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). Ele

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 e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. (BRASIL, 2013a, p. 12)

A criança e/ou adolescente atendida no serviço de convivência, pelos documentos normativos, deve ter os pais atendidos também pelo PAIF. Na verdade, pela ordem, os pais, cidadãos usuários, devem ingressar no PAIF cujo complemento aos filhos será o atendimento no serviço de convivência. Isso, no entanto, nem sempre acontece. As observações participantes (ANGROSINO, 2009) revelaram que muito poucas famílias estavam nessa situação. Por isso, pode-se dizer que um dos entendimentos expostos pelo Coletivo Gestor está em fortalecer a ideia expressa em todos os documentos da centralidade da família. Aliás, pelo menos dois documentos produzidos como referência nacional no Ministério do Desenvolvimento Social estão sendo estudados para ser refletido nas formações da educação permanente: *Documento técnico orientador para subsidiar o seminário nacional sobre trabalho social com famílias na PNAS à luz das avaliações sobre a produção acadêmica na área da Assistência Social e a produção institucional do MDS sobre trabalho social com famílias realizadas nos produtos anteriores (BRASIL, 2015)* e *Fundamentos ético-políticos e rumos teórico-metodológicos para fortalecer o Trabalho Social com Famílias na Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2016)*.

O momento político que o Brasil vive poderá ter impacto nas eleições municipais que se aproximam. Os trabalhos de formação, iniciados em 2019 e com previsão, pelo Plano Municipal de Assistência Social, de irem até 2021, podem sofrer alterações, sujeitas à possíveis novas descobertas teórico-metodológicas, mas também ao ambiente político-partidário dos governantes. Os documentos normativos e algumas falas transcritas parecem se alinhar mais ao lado progressista, enquanto a municipalidade é governada com um alinhamento mais conservador, neoliberal.

Previendo esses eventos políticos, nos diálogos com o coletivo gestor o tema político partidário surgiu. Foi perguntado: “como você se vê diante de um cargo que tem a ver com política, podendo estar trabalhando para um governo que pensa diferente de ti?”. O primeiro discurso é de um componente cujo vínculo com a Prefeitura se deu em razão da política partidária; um CC (cargo de confiança).

“É bem difícil, porque tem a ver com política partidária e te rotulam disso, embora antes disso tem um profissional, um código de ética e tudo mais né, então agora que estou sendo mais aceito pelos colegas. Todos. Agora é diferente, sentam e veem que estou aqui pra trabalhar mesmo, que não sou olheiro do governo.” (COLETIVO GESTOR)

O segundo discurso, de um componente do mesmo coletivo, com a diferença de ter vínculo efetivo pela via do concurso público.

“Eu não trabalho para o governo, eu não trabalho para os gestores eu trabalho numa política pública que tem uma intencionalidade que eu vou defender e por isso eu sou servidor público. Os interesses são de uma política de Estado. Tô me lixando se o governo tá ou não alinhado com meu discurso, eu não vou me alinhar, mas eu tenho a ciência de que uma vez que eu tô aqui na gestão eu represento o governo. Na verdade, eu represento o Estado, a prefeitura.” (COLETIVO GESTOR)

Creio que os discursos, a partir de um olhar crítico, precisam ser entendidos dentro de seu contexto. O primeiro, de alguém que ingressou no serviço por indicação política, está defendendo – em suma – que apesar da indicação busca fazer o melhor que pode, além de estar defendendo, digamos, seu pão-de-cada-dia. No sistema capitalista no qual estamos inseridos não pode ser difícil de compreender que as pessoas, em um dito vulgar, não vivem de vento; carecem de recursos financeiros. Uma das maneiras de isso acontecer é essa indicação. O segundo discurso parece mais duro, como que negando a existência de um governo ou tentando estar acima dele ou ainda além dele. Nos dois casos, entretanto, sobressai algo importante: a consciência de quem se é e daquilo que precisa ser feito. Para a garantia de direitos, penso que essa consciência é mais importante que o vínculo empregatício, em que pese a precarização cada vez mais constante. Não seria essa consciência, aliada a um trabalho profissionalmente bem feito, a mesma que posteriormente ou até paralelamente lutaria contra a precarização?

A tarefa de uma formação sob os pressupostos da educação permanente não é fácil, tanto porque envolve a todos e todas quanto porque é também uma função política. Há interesses diversos nessa trama. Na ponta, o cidadão usuário. Este, aliás, que também tem o direito de ter voz e de dizer a sua palavra nessa educação – embora não tenha sido foco nesta tese.

Freire traz-nos uma mensagem alentadora. Leiamos:

Da mesma forma como o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir em sua oficina, nós, mulheres e homens, como tais, operários ou arquitetos, médicos ou engenheiros, físicos ou professores, temos também na cabeça, mais ou menos, o desenho do mundo em que gostaríamos de viver. Isto é a utopia ou o sonho que nos instiga a lutar. (FREIRE, 2000, p. 133)

Ao mesmo tempo em que indica que o futuro pode ser melhor, o discurso freiriano no excerto acima também inclui a todos e todas nesse sonho. Trazendo para o tema da pesquisa, são cozinheiras, cozinheiros, auxiliares de serviços gerais, educadores e educadoras sociais, pedagogos e pedagogas, assistentes sociais, psicólogos e psicólogas, sociólogos e sociólogas e tantos e tantas outras que da política de assistência social vierem a fazer parte.

A política de assistência social deve ser uma tarefa de cidadãos *com* e *para* outros cidadãos. A cidadania, nesse contexto, torna-se o direito indelével de todos e todas viverem como gente.

O Estado, nesta pesquisa o governo municipal, pode ser um agente motivador de propostas que contemplem a realidade local. Olhemos brevemente para as ações nesse sentido no município pesquisado.

4.4 O Estado como motivador

Voltar ao conjunto normativo-jurídico construído ao longo de um bom tempo e refletido no capítulo 2 pode ser alentador. O movimento primordial foi buscar olhar o outro como um cidadão; tal cidadania tornou o outro digno de ter suas demandas mínimas atendidas pelo Estado. Passo não menos importante foi incluir esse outro em uma coletividade, a família. Assim, tem-se o cidadão usuário cuja família deve ter seus direitos atendidos visando à emancipação/autonomia. É importante que esse princípio esteja relativamente consolidado no âmbito federal para que se capilarize nas municipalidades.

Quando o município, mais cedo ou mais tarde, for adequar-se às normativas federais terá de seguir caminho similar. E é nesse sentido que ele poderá funcionar como agente motivador para que os sinais da emancipação apareçam. Em Novo Hamburgo/RS, o Plano Municipal de Assistência Social, em vigência até 2021, segue essa lógica. A minuta do que poderá ser o futuro Sistema Único de Assistência Social

do município referenda a tendência crítica defendida nessa tese. O artigo 5º, que estabelece as diretrizes, vale ser reproduzido:

Art. 5º. A organização da assistência social no Município observará as seguintes diretrizes:

- I- consolidação da Assistência Social como política pública;
- II - primazia da responsabilidade do município na condução da política de assistência social;
- III - descentralização político-administrativa e comando único em cada gestão;
- IV - cofinanciamento partilhado dos entes federados;
- V - matricialidade sociofamiliar;
- VI-territorialização;
- VII - fortalecimento da relação democrática entre Estado e sociedade civil;
- VIII - controle social e participação popular. (NOVO HAMBURGO, 2018, p. 152)

Em seu artigo 6º (São princípios éticos para a oferta da proteção socioassistencial no SUAS) elenca em dezoito incisos princípios, dentre os quais destaco:

- I- defesa incondicional da liberdade, da dignidade da pessoa humana, da privacidade, da cidadania, da integridade física, moral e psicológica e dos direitos socioassistenciais;
- II- defesa do protagonismo e da autonomia dos(as) usuários(as) e a recusa de práticas de caráter clientelista, vexatório ou com intuito de bem-estar ou ajuda;
- III- oferta de serviços, programas, projetos e benefícios públicos gratuitos com qualidade e continuidade, que garantam a oportunidade de convívio para o fortalecimento de laços familiares e sociais;
- IV- garantia da laicidade na relação entre o cidadão e o Estado na prestação e na divulgação das ações do SUAS; [...] (NOVO HAMBURGO, 2018, p. 152)

O que se lê nos dois artigos acima possivelmente é fruto de um cotejamento com os documentos normativos nacionais que também apregoam os mesmos princípios. O desafio dos trabalhadores dos Sistema Único de Assistência Social – principalmente aqueles e aquelas que se direcionam a esse projeto de sociedade – é garantir que não haja nenhum retrocesso em tais princípios. Por isso usei o termo relativamente consolidados. A depender de quem assumira o poder executivo municipal poderá haver uma tensão para uma atuação profissional/ocupacional meramente burocrática, sem interesse na autonomia dos cidadãos usuários. O atual momento político no governo federal deve servir-nos de alerta para notarmos que aquilo que hoje parece uma conquista dada poderá retroceder, dependendo de nossas (des)mobilizações.

Seria ideal que os avanços fossem demandados pela comunidade, pelos moradores dos municípios. Isso, contudo, nem sempre é assim. Ainda não há uma apropriação, por parte dos cidadãos munícipes, dos canais adequados de participação. De certo modo, a participação que deveria ser popular ainda não é. Por isso, nos poucos lugares em que se observou ser importante a teoria crítica para pensar a sociedade pode-se igualmente pensar o Estado como propulsor de uma conscientização para a realidade com vistas a mudá-la. Ilustro com um componente do Coletivo Educador Social que diante da pergunta “por que não paravam mais vezes para alguma formação?” assim me respondeu: *“No nosso território a gente insiste muito, que pra nós as nossas crianças têm que ser atendidas segunda, terça, quarta, quinta e sexta, com almoço e com lanche”*. Se todas as ações que ocorrem nos serviços de convivência podem ser educativas, certamente a alimentação não fugirá à regra. Porém, por outro lado, não deve servir de subterfúgio para manter: a) a comodidade de ter a situação rotineira sob controle; b) e com ela uma boa desculpa para não se investir em formação, que exigiria, além da dispensa dos estudantes, algum tempo investido em temas e em bibliografias para os estudos.

Outra experiência começou a ocorrer no município pesquisado que ilustra o Estado como motivador de mudanças. Desejando melhor entender e contribuir com a comunidade local, uma organização não governamental e uma governamental solicitaram apoio do Coletivo Gestor para juntos elaborarem estratégias que levassem essas organizações a se aproximarem da comunidade para ouvi-la e assim melhor pensar as atividades a serem desenvolvidas. O Coletivo Gestor aceitou o desafio. Nos encontros preliminares foi combinada a metodologia, quando resolveu-se utilizar como inspiração o chamado mapa falado (FARIA, 2006). Inspiração porque o que aconteceu foi uma adaptação para a realidade que seria trabalhada no município de Novo Hamburgo/RS. Desses diversos momentos surgiram dois cadernos: (a) o Caderno de Memórias dos encontros; e (b) o Caderno Sistematização de Memórias. Saberes Falados foi o nome com o qual o projeto foi se estabelecendo.

O Caderno de Memórias dos Saberes Falados registra detalhes de como o projeto foi sendo implementado. Um exemplo é a primeira reunião. Nela se fez uma série de combinações: a) mapear as famílias e localizá-las no mapa; b) agrupar as famílias olhando-se para o território; c) verificar especificidades dessas famílias nos cadastros (composição, faixa-etária, renda, moradia, escola, cor etc.); d) construir um mapa a partir das falas, destacando potencialidades e fragilidades, estabelecendo 10

peças por grupo; e) habilitar os trabalhadores da organização para aprenderem a manusear a ferramenta; f) estabelecer um cronograma de atividades. Os trabalhadores da organização, tendo aprendido a manusear a ferramenta mapa falado e estabelecido o cronograma de visitas, se dirigiam em número previamente combinado (duas pessoas cuidavam da sistematização das falas e incentivavam a criação do mapa, enquanto uma ou duas se preocupavam em registrar imagens). Como se nota, os trabalhadores se dirigiam às casas das famílias para ouvirem o que elas tinham a dizer sobre o bairro, sobre seu dia-a-dia, sobre a organização que estava fazendo a pesquisa. As famílias tinham a liberdade de dizerem tudo o que considerassem importante, mas também precisavam desenhar coletivamente um mapa que retratasse suas falas.

O Caderno Sistematização de Memórias, por sua vez, registra a percepção das famílias sobre o território onde moram. Como se trata da visão das famílias cujos filhos ou filhas são acompanhadas pela organização que oferta o serviço de convivência tal olhar, apesar de ser importante, é parcial. A título de ilustração, no quesito educação houve destaque para a falta de vagas na educação infantil, falta de uma opção de ensino médio no próprio bairro, falta de segurança no entorno das escolas. A organização que oferece o serviço de convivência é vista como um lugar seguro para a criança e/ou o adolescente estar. Crianças e adolescentes correm certo risco se estiverem circulando em alguns horários nas ruas do bairro. As praças são consideradas em geral malcuidadas pelo Poder Público. Destaco que trouxe pinceladas do que foi sistematizado; ao todo, as percepções foram agrupadas em vinte categorias.

Importa registrar que os Saberes Falados são um bom exemplo de como a Prefeitura Municipal pode promover avanços sempre provisórios. Obviamente que poderá haver um governo cujo horizonte não contemple a emancipação e penda muito mais para a “disciplinarização de crianças, jovens e adolescentes pobres a partir da oferta de mais tempo em atividades educativas” (MOURA; ZUCCHETTI, 2019, p. 154). Neste caso caberá aos servidores/trabalhadores que atuam nos serviços de convivência – e que se identificam com teorias críticas ou com metodologias participativas – momentos de saudáveis insurgências com oportunidades de diálogos. Diálogos que tenham como base os cidadãos usuários, mas que também incluam alguma reflexão teórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento em que a tese se encerra em razão dos prazos acadêmicos e não porque a pesquisa tenha acabado. Ela perdura, vai ganhando nuances e será uma constante em minha vida. A prática pedagógica para ser relevante exige que façamos pesquisas. Enquanto a pesquisa vai pronunciando o mundo (STRECK, 2005) a escrita vai produzindo a existência. E assim a escrita torna-se nossa ‘arma’ (BIANCHETTI, 2002) e, tendo-a, não careceremos dessas que andam em moda sob o pretexto de preservar a vida. Pesquisar, pensar a prática, visar à mudança da realidade social e escrever são algumas das atribuições daqueles e daquelas que tentam outro mundo possível.

No caminho até aqui ocorreram períodos de muito diálogo, de bastante leituras, de estudos, de encontros com um bom número de pesquisadores que foram dando suas contribuições. No decorrer desse percurso tive muitos aprendizados e alguns limites. Escrevi e reescrevi muitas vezes o que agora se configura numa tese. Tornar-se pesquisador, em que pese ser uma tarefa constante, não é ensinada desde o início de nossa jornada escolar; a ideia de que precisamos de um orientador só se torna evidente e até indispensável a partir da pós-graduação. Até então parecia que tínhamos pernas para seguir um tanto soltos. De repente nos vemos alheios aos parâmetros acadêmico-científicos. Perdemos-nos em meio a alguns regramentos. Menos mal que na busca encontramos grupos de pesquisas que vão nos acolhendo e oferecendo, às vezes sem alarde, um caminho.

O maior desafio que encontrei foi aprender a formular perguntas. Em mais de uma oportunidade buscava o orientador para saber ‘onde ir’. Se, como diz o adágio popular, a vida não cabe no Lattes, por vezes as perguntas não se encaixam nos parâmetros acadêmicos, quiçá, da ABNT. Mas descobri, com Juremir Machado, que “É perda de tempo brigar com a ABNT. [...] A ABNT não vale um tango. Nem dá samba”. (SILVA, 2019, p. 80). Minha estratégia foi juntar as perguntas que tinha e ir ao campo empírico não mais preocupado em perguntar *ipsis litteris*, mas em ouvir os sujeitos da pesquisa, saber o que eles tinham a dizer, observar seus cotidianos. Essa forma de chegar ao campo me proporcionou uma boa quantidade de material gravado que procurei distribuir ao longo dos capítulos. O desejo era que os sujeitos falassem mais que eu. Isso ocorreu.

Lemes (2017) afirmou que o PT tirara a hegemonia de três décadas do PMDB. Minha pesquisa coincidiu com a saída do PT, depois de oito anos, e a entrada do PSDB⁵⁰, ou seja, politicamente o município fez um movimento do centro para a esquerda e desta para a direita.

Após passar um tempo com alguns trabalhadores tanto das organizações governamentais como das não governamentais fui testemunha de que todos e todas fazem o que podem para bem atender às famílias e, mais ainda, às crianças e adolescentes. Para atuarem em seus postos de trabalho sob os pressupostos da emancipação/autonomia, porém, necessitam de quem os provoque. Havia boas intenções, eram atenciosos, cuidadosos, zelosos, mas não conseguiam dialogar sobre o que seria uma educação popular nem mesmo a educação social crítica. Para ambas as educações se utilizavam de jargões apanhados de alguma religiosidade ou de ‘contratos’ não assinados que, num dizer popular, pode ser traduzido como ‘política da boa vizinhança’. Algumas práticas pareciam assumir “caráter de controle social dos piores situados e que visa a disciplinarização de crianças, jovens e adolescentes pobres a partir da oferta de mais tempo em atividades educativas”. (MOURA; ZUCHETTI, 2019, p. 154). Tais práticas não visam à emancipação nem gostam do conflito; não são muito chegadas à luta. Uma educação que se pauta nos direitos humanos, que se alimenta da educação popular e a da educação social crítica “é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações”. (FREIRE, 2001a, p. 99). A repetição desse trecho freiriano objetiva refletir sobre quem tem a tarefa do despertar dos Coletivos Educador Social e Técnico cabe ao Coletivo Gestor enquanto representante da Mantenedora (no caso dos CRAS) e como agente parceiro-fiscalizador das organizações não governamentais. O Coletivo Gestor pode ser o elemento motivador, desencadeador dessa necessária virada de olhar para a realidade. Uma sugestão dada pelo Coletivo Educador Social foi a criação de um ‘banco de textos’ ao qual educadores e educadoras sociais, entre outros trabalhadores, poderiam acessar materiais relativos às normas, mas também relativos – por exemplo – às educações trabalhadas no capítulo 3. A esses documentos poderiam se somar outros para, em um futuro, haver sistematização de experiências (HOLLIDAY, 2006, 2006b), além do

⁵⁰ PT = Partido dos Trabalhadores; PMDB = Partido do Movimento Democrático Brasileiro (desde 2017 houve a eliminação do ‘P’, tornando-se MDB); PSDB = Partido da Social Democracia Brasileira.

aprofundamento das pesquisas nas margens, junto àqueles e àquelas considerados da periferia da cidade (TORRES CARRILLO, 2006, 2008).

A sistematização de experiências é um trabalho de refletir a prática coletivamente. Essa metodologia, segundo Oscar Jara (HOLLIDAY, 2006a, 2006b) ajuda a:

[...] obtermos a base para poder, então, descobrir: “ah, aqui faço uma ruptura, aqui faço uma descontinuidade, aqui faço uma mudança importante a respeito do que vinha fazendo...”, e então, assim podem perguntar-nos: Por que produzimos essa ruptura? Por que fazemos essa descontinuidade? Por que demos continuidade e aqui não? Quais foram os fatores que produziram essa mudança? (HOLLIDAY, 2006b, p. 230-231)

Serve como uma forma de refletir sobre a prática com vistas a mudá-la, aprimorá-la. É uma ferramenta que surge da interação com a educação popular e, ao mesmo tempo, pode contribuir com a educação social crítica. É sempre importante destacar que a sistematização, assim como a educação permanente, não deve fazer uma reflexão em busca de culpados, senão que todos e todas participem de uma mudança. Constitui-se numa ferramenta, uma metodologia participativa (STRECK, 2016).

A pesquisa nas margens da cidade poderá mostrar que por vezes encobrimos os outros. Assim como Dussel (1993) denunciava o encobrimento epistemológico, no contexto desta tese também encobrimos os outros, aqueles inconvenientes viventes que estão nas margens, nos ‘buracos’ das cidades. Essa era uma sensação que eu tinha quando andava pelas redondezas do Bairro Kephaz: um lugar mais baixo, próximo a um morro que desliza sob grandes volumes de chuva; um território cheio de vulnerabilidade social. Então, algum governante decide colocar um CRAS ali perto. Interessante que o prédio onde funciona o CRAS foi interditado para uma escola, sob alegado o risco de desabamento. Quando cito Simón Rodriguez no subcapítulo 3.2 enfatizo que para ele o espaço destinado à criança e ao adolescente deveria ser decente. Nesse sentido, é interessante notar que para escola pública o prédio não servia, mataria crianças. Para encobrir pobres serve? Essas situações que podem passar despercebidas devem estar na mira dos que trabalham na política de assistência social. Freire (2001a, p. 108) nos ajuda a pensar nisso quando diz que “no mundo há sempre coisas escondidas, na vida há sempre coisas escondidas” e o educador social ou a educadora social pode contribuir para o desvelamento: “às vezes

não é nem preciso mostrar a coisa escondida, mas é ajudar o aluno a saber que há coisas escondidas para que ele descubra” (FREIRE, 2001a, p. 108).

Merece aprofundamento e mais estudos a experiência dos Saberes Falados (tratado no item 4.4); quando cheguei o projeto havia sido feito em uma organização que estava se apropriando dos dados produzidos para posterior discussão interna e possíveis revisões nos modos de trabalhar com a comunidade. A outra organização estava na fase de pensar estratégias para iniciar as visitas à comunidade, isto é, em fase bem inicial da experiência. Novos estudos poderiam, por exemplo: apontar como se entendiam as coletividades, como eram tomadas as decisões dissonantes, como era antes e como ficou depois da experiência (na visão da organização, mas também na da comunidade); que teorias balizaram as ações dos saberes falados – entre outras possibilidades que me escapam neste momento.

Outro tema que poderá ser explorado por futuros mestrados e/ou doutorandos é a educação (ou as educações) no trabalho social com famílias – TSF (BRASIL, 2016). O conjunto normativo-jurídico da política de assistência social vem se modernizando e sob um viés mais coletivo. Não custa lembrar e esclarecer que minha pesquisa se concentrou no Serviço de Convivência – uma pequena parte de um conjunto de afazeres maior que compõe o PAIF – Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e, também é bom dizer, a Proteção Social Básica (detalhes no capítulo 2). As crianças atendidas no serviço de convivência – de cujos educadores e educadoras foram sujeitos em minha pesquisa – devem ser pensadas para além delas, uma vez que são parte de uma família. Como são vistas pela política de assistência social as múltiplas configurações familiares? Como a educação permanente, entre outras educações, pretende trabalhar esse tema junto aos trabalhadores da Assistência Social? Nos termos das educações trabalhadas nesta tese: que educações podem compor o TSF? Que ética e que moral estão fundamentando o TSF? São assuntos palpantes e que esta tese, por óbvio, não conseguiu nem tinha o objetivo de alcançar.

Ainda como sugestão a futuros pesquisadores, está o que denominaria inicialmente como um campo multidisciplinar na política de assistência social, surgindo a partir de uma visão coletiva. A educação permanente no Sistema Único de Assistência Social começa a nos dar sinais de que as licenciaturas e as graduações não estão sendo suficientes para podermos lidar com cidadãos usuários. A bem da verdade, ainda não é comum enxergar o “usuário” primeiro como cidadão de direitos.

Do meu ponto de vista, as teorias críticas é que permitem o que chamei de virada de olhar para a realidade. Mas é uma virada, no dizer popular, como faca dois gumes. Isto é, ao mesmo tempo que nos faz repensar como atendemos aos cidadãos usuários mostra-nos os limites da formação que temos para lidar com os desafios. Por isso se justifica que a educação permanente não se restrinja a apenas educadores e educadoras sociais, senão a todo o conjunto de trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social. Essa ideia mais coletiva provoca, impulsiona, a ter que se sentar junto, pensar junto, fazer combinações, ir à prática e depois (re)pensar sobre a prática. O conhecimento, por extensão as teorias, no trabalho dos educadores e das educadoras sociais

[...] é mais do que um conjunto de proposições teóricas. Implica em uma compreensão para atuar que engloba aspectos emotivos, afetivos, morais e éticos. Trata-se de um conhecimento impregnado na pessoa que exerce a profissão de ensinar, cujo principal recurso e meio de realização é ela própria, com suas vicissitudes e formas de entender, sentir e viver. (FRANCO, 2018, p. 90)

Em forma de alerta devo explicitar que não se trabalhou com a ideia de que educador ou educadora social sejam sinônimos de educador ou educadora popular. Pode-se dizer, isso sim, que em alguns momentos ambos bebem nas mesmas fontes teóricas; também se pode afirmar, com Gadotti (2012), que suas causas ocupacionais ou profissionais são comuns. O mesmo não se pode dizer, por exemplo, da institucionalização. O educador social vem buscando a regularização do seu fazer, enquanto o educador popular – de um modo geral – vê seu fazer político-pedagogicamente muito mais engajado e até militante. Ambos visam à emancipação e a transformação da realidade em que estão inseridos. Ao educador social, sobretudo, interessa-lhe a institucionalização e a possibilidade de um plano de carreira, de crescimento profissional. A partir desse pensamento entendo ser contraditório o que se tem visto ultimamente de cursos de extensão que insistem em querer formar educadores sociais sem tratar das teorias de educação social – sob o pretexto de que toda educação é social. O subcapítulo 3.3 trata da socialização ou sociabilidade dos indivíduos que precisam sentir-se pertencentes a uma comunidade, enquanto que perante outros cidadãos devem ser vistos como cidadãos de direitos. A complexidade moral e ética é conteúdo de trabalho dos educadores sociais. Se uma formação (pouco importa o nível oferecido – se extensão, pós *lato* ou *strictu*) destina-se a educadores sociais para formá-los somente pelos pressupostos da educação

popular freiriana busca-se, nas entrelinhas, formar educadores populares. Com outras palavras, forma-se educador social com educação social crítica; educador popular com educação popular. Tornando a olhar para o capítulo 3, não se pode tratar como igual o que não é igual, apesar de possuírem pontos de contato. Também vale repetir aqui que as educações ora se aproximam, ora se distanciam, ora se hibridizam. Aproximam-se quando se pensa, por exemplo, em Paulo Freire e na Escola de Frankfurt como fontes teóricas; quando se reconhece que as ações pedagógicas são também ações políticas e que se trabalha para a mudança de uma dada realidade. No entanto, distanciam-se, no âmbito desta tese, quando a educação social crítica propõe que a educação permanente trabalhe noções de psicologia, de direito, de relações interpessoais, de planejamento territorial/urbanístico.

Nessas considerações é relevante retomar, de modo mais pragmático, a pergunta de pesquisa que engendrou esta tese. A questão “*Quais práticas educativas são desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a fim de contribuir no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social?*” foi mais alongadamente discutida no capítulo 4 (item 4.1), com alguns exemplos. Voltando o olhar àqueles exemplos considero que há práticas que contribuem no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social. O primeiro, de uma ONG que oferece oficinas de capoeira, indiretamente está oferecendo a oportunidade de estudantes aprenderem sobre regras, sobre criação de textos, sobre a cultura dos antepassados, sobre o quanto essa prática esportivo-artística já sofreu preconceito e como foi superando, sobre a importância da disciplina, sobre os limites do próprio corpo, sobre a categoria de idade-peso e o quanto isso pode prepará-los para outras compreensões na comunidade em que estão inseridos. O segundo exemplo vem de um CRAS no qual uma educadora trabalha com a criação de jogos de RPG; até que se possa jogar, há um caminho coletivo de discussão (personagem, criação de território, indumentária, criação de discurso etc.) em que argumentos vão ganhando espaço. Esses jogos discursivos em ambos os trabalhos são de fundamental importância para que crianças e adolescentes saibam, no dizer das comunidades, “se virar” ao longo de suas existências. É possível destacar como terceiro exemplo de práticas que contribuem no enfrentamento das vulnerabilidades a saída ao shopping que resultou, ao fim e ao cabo, em brincadeira de estudantes e educadores – na chuva – em frente ao shopping. Parece-me significativo que o Coletivo Educador Social tenha conseguido proporcionar momentos de alegria, de diversão, de aprendizagens,

sob chuva, sem gastar um tostão no ambiente-símbolo do capitalismo no qual estamos. A lição talvez seja que mesmo imersos no capitalismo podemos, ainda que sutilmente, resistir, nos insurgir ludicamente. O quarto exemplo nessa contribuição foi a experiência relatada de visitar os lugares onde moram os estudantes. Saber sobre suas realidades, suas necessidades, seus riscos, pode contribuir sobremaneira para posteriormente – em uma formação permanente – pensar alternativas de mudanças. Na experiência relatada, por exemplo, os coletivos observaram não haver água tratada, luz. Ora, essa é uma demanda que pode ser reivindicada junto ao poder público municipal. Mais que isso, a partir do momento que educadores e educadoras sociais tomam conhecimento e consciência dessa realidade poderão se somar à luta por mudança da realidade observada *in loco*. A concepção crítica a que esta tese se associa, na qual a emancipação e a autonomia são horizontes a serem buscados, leva outra demanda freiriana tão necessária: a participação social. A participação social pode ser um eventual engajamento dos trabalhadores do campo das políticas de assistência social nas causas mais prementes dos cidadãos usuários, contribuindo no enfrentamento da vulnerabilidade social mais pontualmente.

Infelizmente, porém, há práticas que em nada contribuem para o necessário enfrentamento da vulnerabilidade social. Apenas a valorização alimentar do lanche da manhã, do almoço e do lanche da tarde (sem uma preocupação pedagógica com o ato em si) ilustra uma situação que serve como espécie de amansamento de ânimos. A prática de fazer “*umas atividades legais, que eles gostem*” (COLETIVO EDUCADOR SOCIAL) geralmente esteve ligada a dar uma bola de futebol ou de vôlei para os estudantes brincarem. Nenhuma reflexão sobre o esporte e seus benefícios, nada de pensar ou repensar as regras do esporte que os/as estudantes estavam a fim de jogar.

Em suma, no campo empírico há práticas que colaboram e cooperam para o enfrentamento da vulnerabilidade social. No entanto, há bem mais atividades que, em última análise, visam a que os estudantes passem o dia sem intercorrências. Parece-me oportuno repetir (porque comentei no capítulo 4) que as organizações mais preocupadas em se distanciar da escola eram as que mais perto dela chegavam nas práticas. De outro lado, instituições que não estavam preocupados com escolas possuíam práticas que pareciam mais livres – como a já citada experiência de criação de um jogo de RPG cuja realização consumia dois semestres.

As educações e a política de assistência social não podem nem devem subestimar a capacidade das pessoas. Cidadãos usuários são sujeitos. É verdade que como educadores sociais poderemos nos lembrar de uma poesia-canção chamada Gramática que, num dado ponto, se lê: “Mas se é um sujeito/Que se sujeita/Ainda é objeto”⁵¹. Contribuir nesse processo de autonomia dos sujeitos constitui-se compromisso ético-político deste trabalho. Eu não poderia deixar de ser propositivo com o campo empírico que tão bem me acolheu e se expôs para que, desses encontros, fosse parida uma tese de doutoramento. É necessário lembrar que toda a ação coletiva, toda prática social possui uma dimensão pedagógica inescapável. A inter-relação teórica (trabalhada no capítulo 3) com o conjunto normativo-jurídico (trabalhado no capítulo 2), aliado às observações e entrevistas, me permitem dizer que a política de assistência social não pressupõe hierarquias e está muito propensa a vir a ser um campo multidisciplinar. É possível que a contribuição desta tese tenha sido evidenciar uma possibilidade de trabalho inter/multidisciplinar, híbrida, cooperativa e socialmente participativa. Neste sentido as práticas educativo-pedagógicas devem ter lugar nesses contributos, sobretudo em razão de não negar suas intencionalidades político-pedagógicas. Assim é que a Prefeitura pode: (1) ser motivadora de modalidades participativas que permitam melhor conhecimento da própria comunidade; (2) aprimorar e dar visibilidade às práticas desenvolvidas nas instituições, através da sistematização e publicização de experiências; (3) aperfeiçoar o planejamento de atividades pedagógicas a partir de pesquisas mais condizentes com a periferia, com as margens das metrópoles; (4) compreender que as relações pedagógicas, sendo coletivas, aprimoram ao mesmo tempo o cidadão usuário e quem com ele trabalha. Nesse contexto é que pode ganhar sentido a célebre frase freiriana de que “ninguém educa ninguém [...] os homens [e as mulheres] se educam entre si” (FREIRE, 2005, p. 78) e, nesse processo, “é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). Por isso também se pode compreender que as formações universitárias serão sempre limitadas e que o cotidiano de nossos afazeres vai nos educando permanentemente.

Encerro esta tese com uma frase que me marcou profundamente. Penso que ela diz muito sobre o cidadão usuário, o sujeito de direitos que busca por aquilo que é seu direito. Todo meu esforço, nas leituras que fiz, nos deslocamentos até Novo

⁵¹ A canção *Gramática* é uma composição de Sandra Peres e Luiz Tatit (Palavra Cantada); compõe o CD *Canções Curiosas*. Site: <http://palavracantada.com.br/>.

Hamburgo, nos diálogos com os sujeitos da pesquisa, foi no sentido de enfatizar a importância desse cidadão e sua família. Pois, certo dia cheguei mais cedo no lugar da pesquisa. O dia ensolarado me fez sentar debaixo de uma árvore. De repente notei que uma mãe veio trazer a filha; pegou uma vassoura e começou a varrer o pátio. Decidi me aproximar dela e tentar conversar. O assunto foi o bairro, como ela o via, do que sentia falta.

Ao resumir sua visão sobre o governo municipal e os chamados representantes do povo, ela disse uma frase emblemática: “porque nós é pobre, eles acham que nós é burro”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Educação e exclusão da cidadania**. In BUFFA, Ester. Educação e Cidadania. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. **Cadernos de Pedagogia Social**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2008, p. 7-30. Disponível em: <<http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/CadernosPedagogiaSocial/CPSocial02.pdf>> Acesso em 15-11-2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BECKER, Howard S.. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BECKER, Howard S.. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BELLINATO, Roberta. **Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, 2012.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul-set, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/22915/15069>> Acesso em 05-12-2019.
- BIANCHETTI, Lucídio. Escrever: armas do professor. In BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2002.
- BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. rev.. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- BORZESE, Dana; COSTAS, Paula; WANGER, Lizzie. Educación social y políticas públicas: la educación social en Argentina ante el desafío de justicia educativa. In

KRICHEKY, Marcelo (comp.). *Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuadernos de trabajo # 2 año 1, Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011, p. 91-102.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. (com alterações posteriores). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 21-06-19.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS**. Lei Federal 8.742, de 07 de dezembro de 1993. (com alterações posteriores). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm> Acesso em 21-06-19.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS; Norma Operacional Básica – NOB/Suas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 17**. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

BRASIL. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2012. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf> Acesso em 10-10-2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS; SNAS, 2013a. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf> Acesso em 21-06-19.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS, 2013b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: passo a passo**. Brasília, DF: MDS, 2013c.

BRASIL. **Resolução nº 9**. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2014.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Secretaria Nacional de Articulação Social. Brasília, DF: SGPR, 2014b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Fundamentos ético-políticos e rumos teórico-metodológicos para fortalecer o Trabalho Social com Famílias na Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF: CNAS, 2016.

BRASIL. **Perguntas frequentes**: Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social; Departamento de Proteção Social Básica, 2017.

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **Pedagogia Social em Pestalozzi**: Teoria e Prática Pedagógica. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CABANAS, José Maria Quintana. **Pedagogia social**. 2.ed. Madrid: 1988 [reimpressão de 2000].

CABANAS, José Maria Quintana. **Educación Social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea, 1994.

CABANAS, José Maria Quintana. **Antecedentes históricos de la educación social**. In PETRUS, Antoni (Coord.). **Pedagogia social**. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1997.

CABANAS, José Maria Quintana. Educação social: actuación según las diferentes edades. In BAENA, María Paz Lebrero; SÁENZ, Josefa Magdalena Montoya; CABANAS, José María Quintana. **Pedagogía Social**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 2002, p. 127-234.

CABANAS, José Maria Quintana. Presentación. In SERRANO, Gloria Pérez. **Pedagogía social – Educación Social**: construcción científica e intervención práctica. 4.ed. Madrid: Narcea, 2010.

CAMORS, Jorge. **El educador social em Uruguay**: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Editorial Grupo Magro, 2014.

CAMORS, Jorge. Uruguai – Lo social: un camino para recuperar identidades. In SILVA, Roberto da et al. **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. Volume 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p. 146-160.

CARIDE, José Antonio. La pedagogia social em España. In NUÑEZ, Violeta (Coord.). **La educación em tempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002.

CARIDE GÓMEZ, José Antonio. Las identidades de la Educación Social. **Cuadernos de pedagogía**, nº 321, feb./2003, p. 48-51.

CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

CARRERAS, Juan Saez. **La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación**. In PETRUS, Antoni (Coord.). **Pedagogia social**. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1997.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; SILVEIRA, Irma Martins Moroni da. **A consolidação da assistência social como política pública no século XXI: o desafio da educação permanente como princípio estratégico na gestão do trabalho**. In In BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Gestão do trabalho no âmbito do SUAS: uma contribuição necessária**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 09-20, Oct., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092012000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05-12-2019.

CORREIA, Fátima *et al.*. A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v. 3, n. 1, p. 113-124, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>> Acesso em 22-08-2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, IESC, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DE LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

DE LA TAILLE, Yves. Conflito, violência, moral e ética. 1 vídeo (22 min 33 s). Publicado pelo canal Julian Neto. s/d. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JnU8JA_QHoo. Acesso em: 16-11-2019.

DEMARCHI, Stephania Mendes; GOUVEA, Maria da Penha Gomes; SOUZA, Susane Petinelli. Paulo Freire na produção acadêmica de enfermagem: estudo bibliométrico. **Rev. Fund. Care Online**. 2017, out/dez, nº 9, v. 4, p. 1094-1098. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2017.v9i4.1094-1098>> Acesso em 13-11-2019.

DIAS, Santiago Pavani. **Educadoras e educadores sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS, Porto Alegre/RS, 2018.

DIAZ BORDENAVE, Juan E.. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ECO, Umberto; MARTINI, Carlo Maria. **Em que crêem os que não crêem?** Rio de Janeiro: Record, 1999.

ESPIGA, Hernán; LÓPEZ, Walter; MORALES, Marcelo. Educación social em Uruguay: apuntes para pensar la formación. **Pedagógica**. Montevideo, nº 2, abril/2012, p. 88-105. Disponível em: <www.pedagogica.fhuce.edu.uy> Acesso em: 03-06-2016.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Victor Manuel Moncayo (Comp.). Bogotá: Siglo del Hombre y CLACSO, 2009.

FARIA, Andréa Alice da Cunha.. **Ferramentas de diálogo**: qualificando o uso das técnicas de DRP – diagnóstico rural participativo. Brasília: MMA, IEB, 2006.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos**. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação permanente nas situações de trabalho de assistentes sociais. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 481-505, Nov./2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1981-77462012000300008&lng=en&tlng=pt> Acesso em: 20-11-2019.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Processos de educação permanente nas situações de trabalho no SUAS. **Sociedade em debate**. Pelotas, RS. Vol. 23, n. 2, p. 121-147, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/175060>> Acesso em: 20-11-19.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Stela da Silva. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. In FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação**: o sonho possível. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador**: vida e morte. 5.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984 (pp. 91-101).

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica. Bogotá: UNICEF, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org). São Paulo: Editora UNESP, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2.ed.rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez, 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>> Acesso em 01-12-2019.

GHISO, Alfredo Manuel. Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamerica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. **Ágora U.S.B.** [online]. 2016, vol.16, n.1, pp.63-75. ISSN 1657-8031. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312016000100003&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em junho/2017.

GILL, Rosalind. **Análise de discurso**. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

HÄMÄLÄINEN, Juha; ÚCAR, Xavier. Presentación – La pedagogía social en el mundo. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, núm. 27, enero-junio, 2016, pp. 13-18. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135046986002>> Acesso em: 01-09-2018.

HEIDEMANN, Ivonete Buss Schülter et al. Incorporação teórico-conceitual e metodológica do educador Paulo Freire na pesquisa. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 3, p. 416-420, Junho, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000300011>>. Acesso em: 13-11-2019.

HIDALGO, Àngela Janer. **La Pedagogía Social bajo una mirada comparativa internacional**: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional. 294 f. Tesis doctoral (Doctorado em Educação) – Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização das experiências**: algumas apreciações. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2.ed. Brasília: MMA, 2006b.

JANTKE, Regina Vazquez Del Rio. **Educador social**: formação e prática. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo/SP, 2012.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez., 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173>> Acesso em: 30-03-20.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis/RJ: Vozes; Maceió/AL: Edufal, 2013.

KOHAN, Walter Omar. *Inventamos ou erramos: um princípio para pensar a dimensão filosófica do educar?* **Itinerários de Filosofia da Educação**, Porto, v. 13, p. 326-338, s/d. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/article/view/705>>. Acesso em: 03/09/19.

KOHAN, Walter Omar. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 13-25, 2016. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/507/329>>. Acesso em: 19/04/2019.

KRICHEFSKY, Marcelo. Pedagogia Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. In KRICHEFSKY, Marcelo (comp.). Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusion y el derecho a la educación. Cuadernos de trabajo # 2 año 1, Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011a, p. 55-69.

KRICHESKY, Marcelo. Argentina – Pedagogía social en Argentina: un campo disciplinar en construcción. In SILVA, Roberto da et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. Volume 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011b, p. 28-42.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>> Acesso em 01-09-19.

LEFEVRE, Fernando et al. O discurso do sujeito coletivo como eu ampliado: aplicando a proposta em pesquisa sobre a pílula do dia seguinte. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 798-808, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19/03/19.

LEFÈVRE, Fernando. **Discurso do sujeito coletivo**. Nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. São Paulo: Andreoli, 2017.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-524, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18/03/19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, Aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18/03/19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000400025>.

LEITE, Carlinda. A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In FERNANDES, Margarida et al. (Org.). **O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação: actas. 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Porto/Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.

LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. 2017. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOSEKANN, Cristiana; BALLESTRIN, Luciana. A abertura do conceito de sociedade civil: desencaixes, diálogos e contribuições teóricas a partir do Sul Global. **Colomb.int.**, Bogotá, n. 78, p. 181-210, May, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-56122013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05-12-2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social e política**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

MACHADO, Antonio. **Poesías Completas**. 13.ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1988.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América Latina**. In KRICHESKY, Marcelo (comp.). *Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusion y el derecho a la educación*. Cuadernos de trabajo # 2 año 1, Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011, p. 37-53.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Participação: Interfaces do Norte e Sul do Brasil**. [e-book]. São Leopoldo: Karywa, 2019. Disponível em: <<https://editorakarywa.wordpress.com/2019/04/23/participacao-interfaces-do-norte-e-sul-do-brasil/>> Acesso em: 01-08-19.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. As dimensões da vulnerabilidade. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./mar., 2006. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_03.pdf> Acesso em: 30-03-20.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, vol. 43, nº 4, p. 1087-1110, out/dez, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201701151678.pdf> Acesso em: 10-02-2018.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MOREIRA, Jani Alves da Silva (2016). A concepção de história e de educação em Lorenzo Luzuriaga e sua repercussão no Brasil. **Educação Unisinos**, 20(2), p. 166-175, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2016.202.03/5438>> Acesso em 07-11-19.

MARTINEZ, Eusebio Manuel Nájera. Chile – Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. In SILVA, Roberto da et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. Volume 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p. 43-70.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 1, p. 40-61, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v16n1.p40-61>> Acesso em: dezembro/2017.

MEJÍA J., Marco Raúl. **La educación popular**: uma construção colectiva desde el sur y desde abajo. Posfácio. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul**: cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIRA, Levi Nauter de. **Paulo Freire na 'Aldeia'**: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MONTAGUT, Teresa. **Servicios Sociales y educación social**. In PETRUS, Antoni (Coord.). **Pedagogia social**. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1997.

MORALES, Marcelo. El educador social: entre la profesión y la contingencia. In In CAMORS, Jorge; FOLGAR, Leticia et al. **Pedagogía Social y Educación Social**: reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay. Montevideo: Umtec/Universidad de La Republica, 2016 – p. 55-69.

MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. (Orgs.) **Paulo Freire no Rio Grande do Sul**: legado e reinvenção. Caxias do Sul, RS: Educs, 2018.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez., 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353/39857>> Acesso em 06-01-2020.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Unisinos de Educação**, São Leopoldo, v. 10. n. 3, p. 228-236, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a02v1866>> Acesso em: 15-05-2016.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos Pagu** (UNICAMP. Impresso), v. 40, n. 140, pp. 629-648, mai/ago, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf>> Acesso em 15-05-2016.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate? **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 150-158, jan.-abr, 2019. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27950>> Acesso em 01-12-2019.

NATALI, Paula Marçal. **Formação profissional na educação social**: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino-americanos. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá/PR, 2016.

NATALI, Paula Marçal; BAULI, Régis Alan. **Profissionalização e formação**: meandros da educação social brasileira. In CAMORS, Jorge; FOLGAR, Leticia et al. **Pedagogía Social y Educación Social**: reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay. Montevideo: Umtec/Universidad de La Republica, 2016 – p. 71-86.

NATORP, Paul. **Pedagogía social**: teoria de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidade. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2001.

NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; GRACIANI, Maria Stela. **Prefácio à terceira edição**. In SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. 3.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 1, 2014.

NOVO HAMBURGO. **Plano Municipal de Assistência Social** – PMAS. Quadriênio 2017-2020. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS, 2015.

NOVO HAMBURGO. **Plano Municipal de Assistência Social** – PMAS. Quadriênio 2018-2021. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS, 2019 [versão atualizada].

NOVO HAMBURGO. **Resolução nº 047**. Conselho Municipal de Assistência Social – COMAS. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS, 2017.

OKRASKA, Luciano José. **Pedagogia social e sua configuração no Brasil**: da institucionalidade à atuação pedagógica. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2013.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória/ES, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 – p. 171-172.

PAULO, Fernanda Santos; NACHTIGALL, Nara Rosana Godfried; GÕES, Taís Pereira. Educação popular e educação social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019. Disponível em: <
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4535>>. Acesso em 15-09-19.

- PETRUS, Antoni (Coord.). **Pedagogia social**. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1997.
- PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2016.
- PUIGGRÓS, Adriana. **La educación popular en América Latina**: Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**: educación para la integración iberoamericana. Buenos Aires: Colihue, 2010.
- PUPPATO, Diego Díaz; RIBÓ, Eduardo. Formación técnica universitaria en educación social: diálogos de saberes y saberes en tensión. In: MULLER, Verônica Regina. **Pedagogia Social e Educação Social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina - Vol. 2. Curitiba: Appris, 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>> Acesso em 01-09-19.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- RAGA, Laura García; MATEO, Piedad Sahuquillo. **Fundamentos básicos de pedagogia social**. Valência: Tirant lo Blanch, 2010.
- RAICHELIS, Raquel. **O trabalho e os trabalhadores do SUAS**: o enfrentamento necessário na assistência social. In BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Gestão do trabalho no âmbito do SUAS: uma contribuição necessária. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.
- RIBAS MACHADO, Érico. **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/SC, 2010.
- RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.
- RIBAS MACHADO, Érico. A educação popular latino-americana como um novo sentido para a educação social - pedagogia social. **Revista Inter Ação**, 41(3), 705-724, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v41i3.40790>> Acesso em: 10-10-2019.
- RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n. 94, p. 155-178, Abr./2006. Acessível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13-04-2018.

ROCHA, Juliana dos Santos; DIAS, Santiago Pavani; SANTOS, Karine. Educadoras(es) sociais e a educação social no Rio Grande do Sul. **Convergencias**. Revista de Educación. Mendoza, vol. 2, nº 4, p. 73-90, 2019. Disponível em: <<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/2204>> Acesso em: 10-09-19.

RODRÍGUEZ, Simón. **Sociedades americanas**. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1990.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis**. In STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4.ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROTGER, Atonio Petrus. **Concepto de educación social**. In PETRUS, Antoni (Coord.). Pedagogia social. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1997.

RYYNÄNEN, Sanna. Os fundamentos de uma pedagogia social crítica. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 3, nº 1, p. 45-56, jun./2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1632>> Acesso em 10-05-2017.

SÁENZ, Josefa Magdalena Montoya. **Marco conceptual de la Pedagogía Social**. In BAENA, María Paz Lebrero; SÁENZ, Josefa Magdalena Montoya; CABANAS, José María Quintana. **Pedagogía Social**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 2002, p. 21-123.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Roberto Olmedo Zambrano. Equador – Los antecedentes de la Pedagogía Social em Ecuador: su preservación. In SILVA, Roberto da et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. Volume 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas – Educação – Aracaju**, v. 3, nº 1, p. 33-44, out./2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1629/978>> Acesso em: 10-10-2019.

SANTOS, Karine dos. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2015.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves. O sentido do trabalho educativo no campo social. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 45-67, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/912>> Acesso em 09-11-2017.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación en educación social**. Metodologías. In PETRUS, Antoni (Coord.). **Pedagogia social**. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1997.

SERRANO, Gloria Pérez. Origen y evolución de la Pedagogía Social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, Sevilla, España, nº 9, p. 193-231, dez./2002. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135018332011.pdf> > Acesso em: 22-02-2016.

SERRANO, Gloria Pérez. **Pedagogía social – Educación Social**: construcción científica e intervención práctica. 4.ed. Madrid: Narcea, 2010.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 96, nº 244, p. 561-576, set/dez, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>>. Acesso em janeiro/2017.

SILVA, Roberto et al. (Orgs.). **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 2, 2011.

SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza. **Prefácio à segunda edição**. In SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. 3.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 1, 2014.

SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. 3.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 1, 2014.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação popular**: refundamentação e vigência no discurso latino-americano. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Juremir Machado da. **O que pesquisar quer dizer**: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2019.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. **Gestão do trabalho**: concepção e significado para o SUAS. In BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Gestão do trabalho no âmbito do SUAS: uma contribuição necessária. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

SOUZA, Giovane. **Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo**: configurações da educação salesiana. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira, et al. A atuação profissional e formação do educador social no Brasil: uma roda de conversa. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, SE, v. 3, n. 1, p. 77-88, out., 2014. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1633> > Acesso em 10-10-2019.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; NATALI, Paula Marçal; BAULI, Regis Alan. **Educação Social Brasileira**: normatização e formação profissional. In MÜLLER, Verônica Regina (Org.). *Pedagogia Social e educação social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina*. Curitiba: Appris, 2017.

SPOSATI, Aldaíza. Assistência Social: da ação individual ao direito social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC**, n. 10, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza_Sposati.pdf> Acesso em 10-11-2019.

STRECK, Danilo R. **Pesquisar é pronunciar o mundo**. In STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil (Orgs.). *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público*. Pelotas: Seiva, 2005.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. **Simón Rodríguez, crítico da imitação**. In STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Educação Popular e Pedagogia Social. **EccoS – Revista Científica**, n. 25, São Paulo, jan./jun. 2011, p.19-37. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71521708002.pdf>> Acesso em: 13-08-2017.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participante, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

STRECK, Danilo R. **Emotions in the history of Latin American popular education: constructions for a thinking-feeling pedagogy**. *International Journal of Lifelong Education*, v. 1, p. 1-15, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991523>> Acesso em 05-01-20.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 20, n. 58, p. 537-547, Sept. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>> Acesso em 15-09-19.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SUENKER, Heinz; BRACHES-CHYREK, Rita. Social Pedagogy/Social Work in Germany. Theories and discourses in social pedagogy and social work: from disciplinarianisation of the poor to an emancipatory democratic perspective **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, núm. 27, enero-junio, 2016, pp. 19-44, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135046986003>> Acesso em: 01-01-2019.

SVOBODA, Christian. **O Programa Bolsa Família no dito popular “assim de pobre”**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Novo Hamburgo/RS, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla (Orgs.). **Conhecer e transformer: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2014.

TIMÓTEO, Isabel. A evolução da educação social: perspectivas e desafios contemporâneos. **Praxis Educare**, Revista da Associação de Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, nº 1, p. 13-18, 2013. Disponível para compra em: <<http://www.aptses.pt/revista-praxis-educare/>>

TORRES CARRILLO, Alfonso. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. 2.ed. Bogotá: Editorial El Búho, 2017.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **Por una investigación desde el margen**. In JIMÉNEZ BECERRA, Absalón; TORRES CARRILLO, Alfonso (Comp.). La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogota, Colombia. 2006.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. **Folios**, Bogotá, n. 27, p. 51-62, June, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal**. In ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLES. Miguel S. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1999.

VARELA, Gerardo Mondragón; COTOS, Alfredo Ghiso. **Pedagogia social**. 2.ed. Santiago de Cali, Colômbia: Universidad del Valle, 2010.

VIEIRA, Cristiane Ramos. **Pedagogia social: discursos e práticas: um estudo da MMEP (SL/RS)**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre, 2007.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliane Perez Gonçalves de. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. **Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 7, n. 1, p. 185-199, jan.-abr., 2007. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/898>> Acesso em 02-12-19.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliane Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000100002&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em 15-09-19.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; LIMA, Jozilda Berenice Fogaça. Saberes e fazeres de educadores sociais. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 56, vol. 3, p. 1-9, out. 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4192Zucchetti.pdf>>. Acesso em 15-09-19.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliane Perez Gonçalves de; LACERDA, Miriam Pires de. Educação não escolar. Estratégias pedagógicas alternativas. **Revista Prâksis**. Novo Hamburgo, a. 16, n. 1, p. 272-288, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/1716/2317>> Acesso em 01-10-19.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza et al.. **Paulo Freire e a educação não escolar no Rio Grande do Sul**: primeiras aproximações. In MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. (Orgs.) **Paulo Freire no Rio Grande do Sul**: legado e reinvenção. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018, p. 257-273.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

Eu, Levi Nauter de Mira, estudante do Doutorado Acadêmico em Educação, estou realizando uma pesquisa sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Meus estudos ocorrem no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação do professor Dr. Danilo Romeu Streck.

O objetivo desta pesquisa é observar as práticas educativas de educadores e educadoras sociais que atuam no SCFV em Novo Hamburgo. Consistirá, além da observação, na entrevista desses sujeitos a fim de ouvir sobre suas práticas pedagógicas nos grupos/turmas em que atuam.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima e não serão feitos registros fotográficos. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail levinauter@gmail.com.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e a outra comigo.

CONSENTIMENTO:

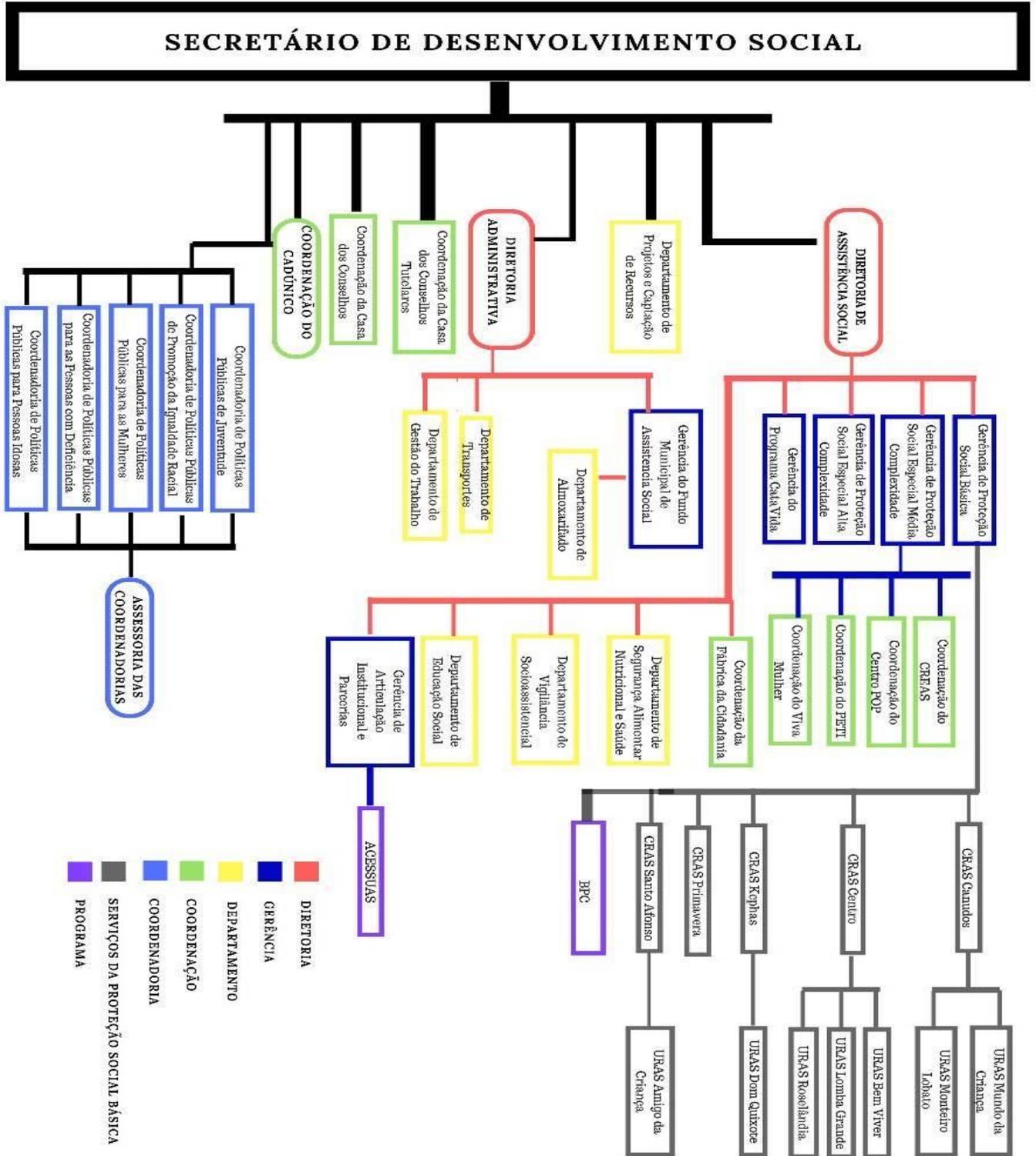
Eu _____,
identidade _____, estou ciente da minha participação na pesquisa nos termos propostos e autorizo a utilização de meus depoimentos para a finalidade acadêmica.

Novo Hamburgo, ____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) participante

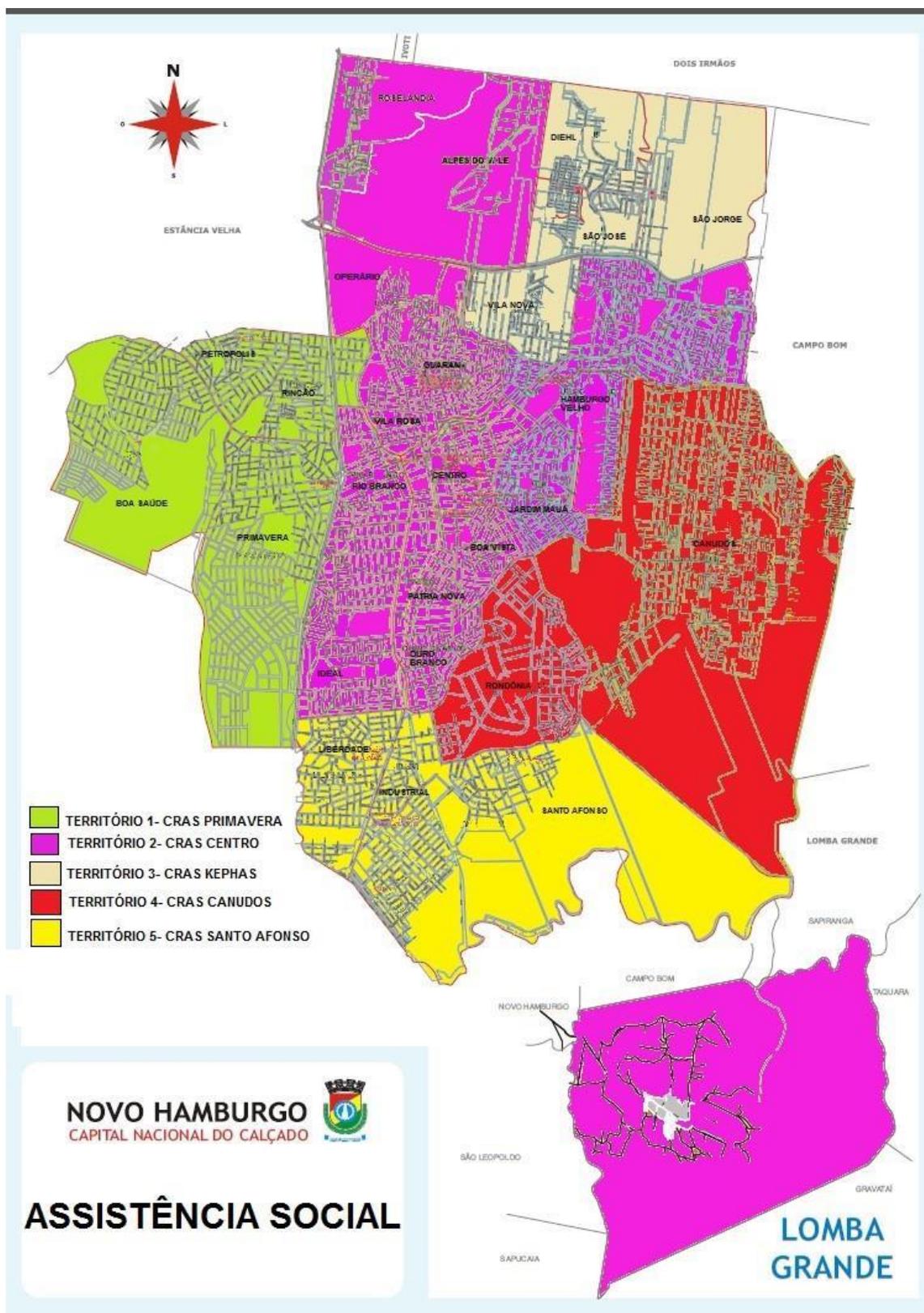
Assinatura do pesquisador

ANEXO A – ORGANOGRAMA DA SDS, NOVO HAMBURGO/RS



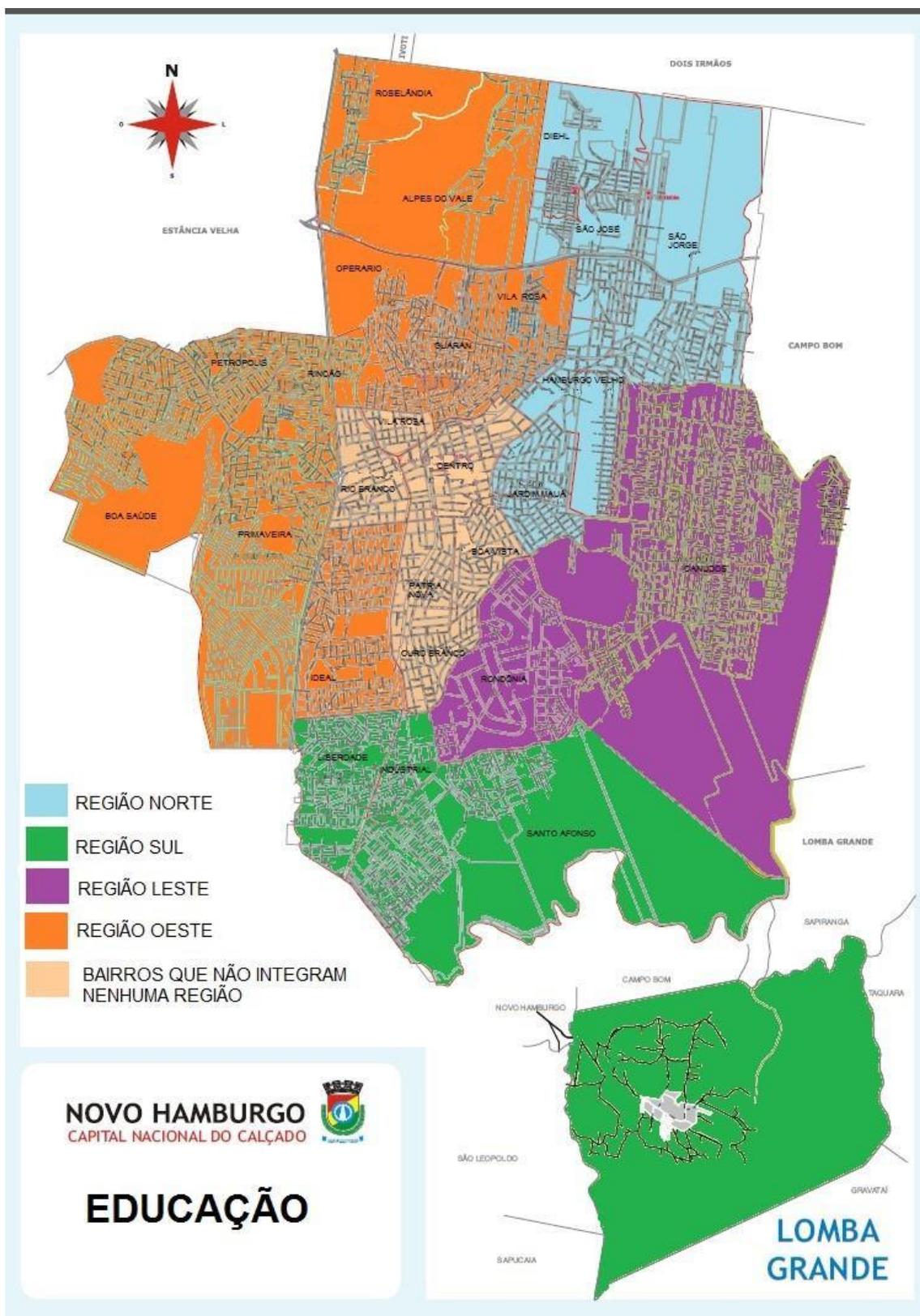
FONTE: NOVO HAMBURGO, 2015.

ANEXO B – TERRITÓRIOS DE ATENDIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL



FONTE: NOVO HAMBURGO, 2015.

ANEXO C – REGIÕES ABRANGIDAS PELO ATENDIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



FONTE: NOVO HAMBURGO, 2015.