

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELTON LUIS DA SILVA PETRY

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO DE EDUCADORAS SOCIAIS NOS
CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM
MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE**

Santa Cruz do Sul
2017

ELTON LUIS DA SILVA PETRY

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO DE EDUCADORAS SOCIAIS NOS
CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM
MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul
2017

P498m Petry, Elton Luis da Silva
Mediações pedagógicas no trabalho de educadores sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre / Elton Luis da Silva Petry. – 2017.
132 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.
Orientadora: Dr^a. Cheron Zanini Moretti.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Assistência social. 3. Educação – Aspectos sociais. I. Moretti, Cheron Zanini. II. Título.

CDD: 370.115

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

ELTON LUIS DA SILVA PETRY

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO DE EDUCADORAS SOCIAIS NOS
CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM
MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora orientadora – UNISC

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor examinador – UNISC

Dr. Telmo Adams
Professor examinador – UNISINOS

Santa Cruz do Sul
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Odete Petry e Loir Petry, pelo incentivo. À Marina Caetano, às educadoras sociais e aos/às adolescentes, que participaram da pesquisa. À equipe da Secretaria Municipal da Família, Cidadania e Assistência Social. Aos professores Dr. Telmo Adams e Dr. Moacir Fernando Viegas, participantes da banca examinadora deste trabalho e ao professor convidado, Me. Antonio Villarruel. Aos meus amigos Stéla Piccin, João Luís Coletto da Silva, Débora Paz Meneses e Lucas Romeira de Oliveira. E, em especial, à professora orientadora, Dra. Cheron Zanini Moretti.

Também, agradeço à CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a concretização desta pesquisa.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Eduardo Galeano).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo descrever, analisar e compreender as mediações pedagógicas no trabalho de educadoras sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em um município da região metropolitana de Porto Alegre. A partir disso, os objetivos específicos foram: compreender o que as educadoras sociais entendem por educação e pedagogia na experiência do seu trabalho; descrever as mediações pedagógicas e analisar as relações existentes entre o trabalho normalizado e renormalizado das educadoras sociais; e analisar como as educadoras desenvolvem as mediações pedagógicas dentro das políticas de assistência social. A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa de caráter exploratório, descritiva-analítica e apresenta elementos de pesquisa participante. Entre os referentes teórico-metodológicos que fundamentaram o processo investigativo estão: Freire (2014a), Gadotti (2015), Gohn (2010), Saviani (2015), Schwartz (2016), Triviños (2015) e Cury (2000). Os sujeitos da pesquisa foram três educadoras sociais e cinco adolescentes usuários do Serviço de Consciência e Fortalecimento de Vínculos nos CRAS, com idade entre 13 a 17 anos. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: diário de campo, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os dados encontrados foram analisados por meio da análise de conteúdo na perspectiva teórica do método do materialismo histórico e dialético. Os resultados mostraram que a educação é compreendida como um processo de transformação da realidade social. Nesse contexto, as experiências emergem como interlocutoras das mediações pedagógicas, as quais foram subdivididas em três: instrumentais, situacionais e relacionais. As mediações pedagógicas se constituem na relação dialética dos sujeitos com o mundo no processo de criação e operação do real e do contraditório. Em relação ao trabalho das educadoras, o mesmo era normalizado por registros, planejamentos e orientações técnicas. Um trabalho socioeducativo fundamentado em uma relação dialógica com as possibilidades existentes (momento, local, pessoa ou grupo de trabalho), tanto nas esferas humanas quanto nas institucionais.

Palavras-chave: Mediações Pedagógicas. Pedagogia Social. Educação Social. Trabalho. Experiência.

ABSTRACT:

This master thesis aims to describe, analyze and understand pedagogical mediations in the work of social educators in the Reference Centers of Social Assistance (CRAS - Centros de Referência de Assistência Social), in a municipality in the metropolitan region of Porto Alegre. Based on that, the specific goals were: to understand what social educators mean by education and pedagogy in the experience of their work; describe pedagogical mediations and analyze the relationships between normalized and renormalized work of social educators; and analyze how educators develop pedagogical mediations within social assistance policies. The methodology used is characterized as qualitative of an exploratory, descriptive-analytical character and presents elements of participant research. Among the theoretical-methodological references that supported the research process are Freire (2014a), Gadotti (2015), Gohn (2010), Saviani (2015), Schwartz (2016), Triviños (2015) and Cury (2000). The subjects of the research were three social educators and five adolescents users of the Service of Conscience and Strengthening of Links in CRAS, aged between 13 and 17 years old. As data collection instruments, were used: field journal, participant observation, semi-structured interviews and document analysis. The data found were analyzed through content analysis in the theoretical perspective of the method of materialism dialectical and history. The results showed that education is understood as a process of transformation of social reality. In this context, the experiences emerge as interlocutors of pedagogical mediations, which were subdivided into three: instrumental, situational and relational. The pedagogical mediations constitute the dialectic relation of the subjects with the world in the process of creation and operation of the real and the contradictory. Regarding the work of educators, it was normalized by registers, planning and technical orientations. A socio-educational work based on a dialogical relationship with existing possibilities (moment, place, person or work group), both in the human and institutional spheres.

Keywords: Pedagogical Mediations. Social Pedagogy. Social Education. Work. Experience.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRAP/Social	Associação Brasileira de Pedagogia Social
ABES	Associação Brasileira dos Educadores Sociais
AESC	Associação de Educadores Sociais e Educadoras Sociais do Estado do Ceará
AIEJI	Associação Internacional de Educadores Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais
CAS	Comissão de Assuntos Sociais
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CIT	Comissão Intergestores Tripartite
CIPS	Congressos Internacionais de Pedagogia Social
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
CTASP	Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEC	Ministério da Educação
NOB-RH/SUAS	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
ONG	Organizações Não Governamentais
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
REDSAL	Rede de Educadores Sociais para a América Latina
SMFCAS	Secretaria Municipal da Família, Cidadania e Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo

UNISC

Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2. A ESCOLHA PELA “ARTICULAÇÃO”: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E NA ASSISTÊNCIA SOCIAL	19
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	19
2.2 TERRITÓRIO E LOCAL DA PESQUISA.....	23
2.3 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	24
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	26
2.4.1 Observação participante.....	26
2.4.2 Entrevista semiestruturada	28
2.4.3 Diário de campo.....	31
2.4.4 Documentos utilizados para análise.....	32
2.4.5 Análise dos dados	32
3. EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES.....	37
3.1 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA NA COMPREENSÃO DAS EDUCADORAS SOCIAIS.	37
3.2 PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	44
3.3 EDUCADORES/AS SOCIAIS E POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (PNAS)	59
4. MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO DAS EDUCADORAS SOCIAIS 69	
4.1 MEDIAÇÃO: UMA CATEGORIA ESTRUTURANTE.....	69
4.2 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTAIS, SITUACIONAIS E RELACIONAIS	71
4.2.1 Mediações pedagógicas instrumentais.....	73
4.2.2 Mediações pedagógicas situacionais.	75
4.2.3 Mediações pedagógicas relacionais.....	77
4.3 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA “ARTICULAÇÃO” ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DAS EDUCADORAS SOCIAIS NOS CRAS	78
4.3.1 O trabalho como experiência e a experiência como trabalho na formação das educadoras sociais.	85
4.3.2 As mediações pedagógicas e o uso de si no trabalho normalizado e renormalizado das educadoras sociais.	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	105

REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A- Termo de assentimento de menor	125
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	127
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista semiestruturada com as educadoras sociais..	129
APÊNDICE D - Roteiro para entrevista semiestruturada com os usuários do CRAS..	130
APÊNDICE E - Roteiro para observação participante	131

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno produzido nas contraditórias relações sociais, dentro de um contexto histórico, cultural, político, econômico e científico. Está presente em todos os processos históricos da humanidade, mas não ocorreu de forma homogênea em todos os períodos. A forma predominante de educação e as ideias que se têm sobre ela são oriundas das classes sociais dominantes. Portanto, a educação não pode ser compreendida de maneira generalizada e/ou fragmentada, mas sim como um fenômeno presente em distintos processos humanos (SCHAFRANSKI, 2005).

De acordo com Adams (2010), “a educação humana pode ser compreendida como uma atividade humana socializadora, mediada pela experiência, onde educador e educando (sic) estão situados numa práxis social em que os acontecimentos históricos adquirem um potencial de mediação pedagógica” (p.25). “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 2014b, p.35). Diante disso, educação e sociedade são conceitos que não podem ser dissociados nas problematizações a respeito das mudanças e transformações na realidade social.

A educação pode possibilitar a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a transformação da sociedade (MARQUES, 2012). Souza e Tavares (2009) esclarecem que os processos educacionais, além de transformar a realidade, podem, também, apenas reproduzir a ideologia dominante. Nesse contexto, ninguém se educa sozinho, mas através de mediações entre o sujeito e o meio, em que experiências contribuem para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais, de forma individual e coletiva. A partir disso, entendemos que mediações e experiências se relacionam no conjunto dos processos educativos.

No atual cenário social e político brasileiro, a educação tem sido designada como um dos principais fatores de superação das desigualdades sociais, em conjunto com outras formas de acesso e distribuição de renda, capazes de assegurar a chamada justiça social. No Brasil, a educação ganhou força através das políticas sociais criadas para atender determinados segmentos da sociedade, no intuito de promover mecanismos de inclusão que buscavam proporcionar cidadania¹. Em outros termos, ampliar os domínios da educação para além dos

¹ Porém, atuais medidas do Governo Federal, como a Reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional, que limitam os gastos públicos, nos oferecem indicativos de que um “ciclo” pode estar se encerrando.

muros da escola, tornando-a, socialmente, uma das formas de amenizar as diferenças socioeconômicas (GOHN, 2011).

Moura e Zuchetti (2006) explicam que, nos últimos anos, a política de assistência social orienta projetos que propõem ações educativas em instituições sem tradição nesse sentido. Essas práticas podem ser desenvolvidas pelos/as educadores/as sociais, em órgãos públicos, como o Centro de Referência de Assistência Social² (CRAS). O público prioritário são crianças e adolescentes em vulnerabilidade ou risco social. Contudo, Couto, Yazbek e Raichelis (2014) esclarecem que essas políticas são pouco eficientes em suas propostas por vivermos em uma sociedade marcada por interesses econômicos que alimentam a pobreza e a desigualdade social.

No Brasil, a profissão de educador/a social é constituída por profissionais com diferentes formações acadêmicas ou com nível médio de escolarização e, ainda, carece de regulamentação. Denominado/a educador/a social, com nível superior ou médio de escolaridade, suas atribuições não são desempenhadas apenas na área da educação, mas, também, na área social. Até o momento, suas funções estão presentes na resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social³ (CNAS) (BRASIL, 2014). Resolução que reconheceu as ocupações e as áreas profissionais de escolaridade de ensino médio e fundamental dos trabalhadores que fazem parte das equipes de referência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), previstas na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS). Mesmo não sendo uma profissão regulamentada, consta, desde o ano de 2009, na Classificação Brasileira de Ocupações- CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, com registro 5153-05 e os seguintes sinônimos: arte educador; educador de rua; educador social de rua; instrutor educacional; orientador sócio educativo.

Os/as educadores/as sociais são profissionais que desenvolvem e trabalham com a pedagogia social em suas ações. Podem ser considerados mediadores de mudanças individuais e comunitárias por meio de ações pedagógicas constituídas em seus contextos, circunstâncias e processos de relação do sujeito com o meio (GRACIANI, 2014). Para Caliman (2010), a pedagogia social emerge como base teórica para ações educativas não formais, que, por sua vez, nutrem a teoria pedagógica através de suas práticas.

² O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública descentralizada da política de assistência social da rede socioassistencial. É a unidade em que se organizam os serviços de proteção básica em determinado território de abrangência. Um espaço físico onde ocorre o trabalho social com indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade ou risco social (BRASIL, 2009c).

³ Disponível em: < http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf. > Acesso em: 15 de mar. 2015.

Apesar desse/a educador/a dirigir suas ações nas áreas pedagógicas e sociais, não existe nenhuma lei que exija formação específica. Suas atividades podem ser desenvolvidas no setor público, dentro de prefeituras, e no setor privado, em Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outros. Dessa forma, prefeituras e ONGs são as responsáveis por orientar seu trabalho, o que, muitas vezes, desvaloriza e torna precário o trabalho dos/as educadores/as sociais. Esses/as trabalhadores/as são constituídos historicamente como profissionais que trabalham com populações excluídas e vulneráveis

Atualmente, existem dois projetos de lei no Congresso Nacional com vistas de regulamentar a profissão de educador e educadora social. No ano de 2009, o Deputado Federal Francisco Lopes da Silva apresentou o projeto de Lei nº 5.346/2009⁴, com o objetivo de criar a profissão de educador e educadora social. Em 2013, o projeto foi reformulado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP), que apresentou e aprovou em seu lugar um projeto Substitutivo⁵ de regulamentação da educação social como profissão do/a educador/a social. O projeto Substitutivo está na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), da Câmara dos Deputados. O segundo projeto de Lei nº 328/2015⁶ foi apresentado, em 2015, pelo Senador Telmário Mota de Oliveira. Que objetiva a regulamentação da profissão de educador e educadora social. No momento, esse projeto, se encontra na Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado. Ambos os projetos, em seus textos originais, definem que a profissão de educador/a social possui um caráter pedagógico e social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Na Europa, em países como Espanha, Portugal e Itália, a educação social também se caracteriza como atividade educativa fora da escola regular, relacionada ao sistema de bem estar social⁷. Surgiu para educar jovens que perderam suas famílias na Segunda Guerra Mundial e que necessitavam de ações educativas que os adaptassem a um novo contexto político, econômico e social. Em 1951, foi fundada a Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), com o objetivo de promover a união dos/as educadores/as de diferentes

⁴ Disponível em: <

http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5DC59E20A713988E78A9C2314F14B45D.proposicoesWeb2?codteor=1120423&filename=Avulso+-PL+5346/2009> Acesso em: 12 de mar. 2015.

⁵ Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1086398&filename=Tramitacao-PL+5346/2009> Acesso em: 12 de jan. 2017.

⁶ Disponível em: < <http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=166982>. > Acesso em: 16 de jan. de 2017.

⁷ Intervenção estatal de forma assistencial que busca uma situação generalizada de bem-estar social. Emprega recursos públicos para segurança social, em que se expande a competência e a intervenção do Estado e diminui a participação da população (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

países no intuito de contribuir para a formação desses profissionais, através de congressos internacionais (BRASIL, 2015). Posteriormente, nos anos de 1990, países como França e Espanha passaram a utilizar a educação social como mecanismo para superar a vulnerabilidade, tendo como foco crianças e jovens oriundos de famílias desagregadas ou em situação de violência. Na América Latina, uma rede de educadores/as sociais, denominada Rede de Educadores Sociais para a América Latina⁸ (REDSAL), está em construção, formada por países como Uruguai, Chile, Venezuela e Argentina (RIBEIRO, 2006). No Brasil, existe a Associação Brasileira dos Educadores Sociais (ABES) e, em alguns estados como São Paulo e Ceará, existem Associações Regionais de educadores/as sociais.

Considerando essas observações iniciais, apresentamos, na presente dissertação de mestrado em Educação, o tema das mediações pedagógicas no trabalho dos/as educadores/as sociais em torno de três pontos: no primeiro, como a educação e a pedagogia ocorrem dentro da Política de Assistência Social (PNAS), as concepções de pedagogia social como base epistemológica metodológica da educação social e as possíveis direções do trabalho pedagógico e social desse/a educador/a; no segundo, as mediações pedagógicas no exercício profissional do/a educador/a social; e, por fim, no terceiro, a relação entre educação e trabalho, em que discutiremos como ocorre a formação e o trabalho dos/as educadores/as sociais participantes da pesquisa, e demonstraremos como a experiência contribui para o trabalho desses/as profissionais/as e as relações entre o seu trabalho e os conceitos de *uso de si* e normalização e renormalização, oriundos da ergologia.

A escolha desta temática de intervenção foi proposta com base na trajetória do pesquisador, nos seus estudos na graduação, nos interesses epistemológicos e em seu trabalho como Psicólogo em projetos socioeducativos com outros/as profissionais/as que também trabalham no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família⁹ (PAIF), na Assistência Social.

Entre os autores que fundamentam o processo teórico-metodológico e investigativo estão: Freire (2014a), Bardin (2011), Adams (2010), Caliman (2015), Gadotti (2015), Gohn (2010), Graciani (2014), Libâneo (2010), Machado (2014), Marx (1998), Engels (1998), Saviani (2015), Schwartz (2016), Thompson (1981), Triviños (2015), Viegas (2016), Ribeiro (2015) e Cury (2000).

⁸ Não encontramos informações atualizadas sobre a implementação da REDSAL.

⁹ Consiste no trabalho social com indivíduos e famílias, com o objetivo de fortalecer a função protetiva e prevenir a ruptura dos vínculos. O PAIF integra o nível de proteção social básica do SUAS (BRASIL, 2012).

A partir disso, a pesquisa procurou compreender as mediações pedagógicas no trabalho de educadores/as sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em um município da região metropolitana de Porto Alegre. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, descritiva-analítica, e apresenta elementos de pesquisa participante. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo na perspectiva teórica do método do materialismo histórico e dialético. Com base nessa interlocução, chegamos à seguinte categorização: educação/pedagogia, mediações pedagógicas, trabalho e experiência.

O problema de pesquisa consiste em: quais são as mediações pedagógicas no trabalho de educadores/as sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em um município da região metropolitana de Porto Alegre?

O objetivo geral da pesquisa foi descrever, analisar e compreender as mediações pedagógicas e suas relações no trabalho de educadores/as sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre. E os objetivos específicos foram:

- Compreender o que os/as educadores/as sociais entendem por educação e pedagogia na experiência do seu trabalho;
- Descrever as mediações pedagógicas e analisar as relações existentes entre o trabalho normalizado e renormalizado dos/as educadores/as sociais;
- Analisar como os/as educadores/as desenvolvem as mediações pedagógicas dentro da política de assistência social.

A pesquisa buscou contribuir para estudos e discussões a respeito das mediações pedagógicas presentes nas práticas educacionais/pedagógicas mediadas pelos/as educadores/as sociais em seu trabalho. Para chegarmos aos objetivos propostos, constituímos a justificativa e a relevância da pesquisa em três eixos:

1º- O/A educador/a social é um/a profissional de nível médio ou superior que compõe as equipes de referência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), previstas na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS), 2011 (BRASIL, 2011), vinculadas ao Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). Até o momento, a profissão de educador/a social não é regulamentada no Brasil, seu trabalho é orientado de forma sistematizada pela resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (BRASIL, 2014), e denominado, também, como Orientador Social, o que não ocorre nos projetos de lei mencionados. A

profissão consta como obrigatória para compor o quadro de trabalhadores do SUAS, conhecida, também, como Agente Social (BRASIL, 2009c).

2º- A profissão de educador/a social é constituída por ações pedagógicas e sociais, que o/a profissional exerce, muitas vezes, fora do ambiente escolar. Apesar de ser um/a dos/as profissionais responsáveis pelo trabalho socioeducativo¹⁰, não há exigência de formação na área da educação ou social. Segundo o Substitutivo do projeto nº 5.346/2009 (BRASIL, 2009a), o ensino médio é a escolarização mínima para o exercício da profissão. Fato que se repete no projeto de lei nº 328/2015, do Senado (BRASIL, 2015). No entanto, no último, foi apresentada uma Emenda na Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado, que estabelece a formação em nível superior como requisito para o exercício da profissão, admitindo a escolaridade de nível médio apenas para os/as trabalhadores/as que atuarem na profissão até a data de publicação da lei.

3º- No setor público, as atividades desenvolvidas pelo/a educador/a social ficam a cargo das prefeituras, que se tornam responsáveis por definir os pré-requisitos do cargo e suas funções. Como já apresentamos, consta na Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, do CNAS (BRASIL, 2014), Orientador/a Social como sinônimo de educador/a social. Isso faz com que os municípios possam facultar a exigência de formação na área da educação. As prefeituras podem utilizar dessas prerrogativas para contratarem profissionais sem concurso público e sem formação específica, já que estabelecem como “mínima” a conclusão do ensino médio. A não regulamentação também pode ser a causa de uma longa carga horária com salários, por vezes, inferiores aos dos/as demais profissionais do SUAS. Essas práticas, algumas vezes, destoam da resolução de 2014, do CNAS (BRASIL, 2014), que define algumas funções para o trabalho desses profissionais, que consiste em assegurar direitos com vistas a proporcionar o convívio e a participação social dos/as usuários/as nas políticas públicas.

Como mencionado, a educação social, no Brasil, como área de conhecimento, historicamente está destinada às camadas populares, através da iniciativa privada, por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs), ou através de Serviços Públicos relacionados com a Política de Assistência Social. Desse modo, esse/a educador/a é um/a profissional que está subjugado/a por diferentes interesses sociais, econômicos, políticos e educativos, em micro e macro contextos.

Diante desses pressupostos, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro: *A escolha pela “articulação”: percurso teórico-metodológico da pesquisa em educação e na*

¹⁰ O trabalho socioeducativo é desenvolvido de acordo com as características dos indivíduos e das famílias pertencentes ao território de abrangência do CRAS.

assistência social, apresentamos a articulação teórico-metodológica e o processo de desenvolvimento da pesquisa. No segundo: *Educação e assistência social: possíveis articulações*, elucidamos como a educação e a pedagogia estão presentes nas políticas públicas de assistência social nos CRAS, por meio do trabalho socioeducativo dos/as educadores/as sociais participantes da pesquisa. No terceiro: *Mediações pedagógicas no trabalho das educadoras sociais*, começamos descrevendo as principais mediações pedagógicas, subcategorizadas em instrumentais, situacionais e relacionais, encontradas no trabalho dos/as educadores/as sociais, o contexto em que elas ocorreram e a forma como elas se inter-relacionavam no trabalho socioeducativo. Em sequência, discorremos acerca das práxis dos/as educadores/as sociais graduados/as na área da educação, da forma como suas experiências se materializavam em seu trabalho e o modificavam por meio de suas experiências, e da construção teórico-metodológica da identidade profissional como educador/a social. Destacamos, ainda, o trabalho normalizado por suas atividades planejadas e como as mediações pedagógicas e o *uso de si* renormalizavam seu trabalho.

2. A ESCOLHA PELA “ARTICULAÇÃO”: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E NA ASSISTÊNCIA SOCIAL

2.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa de mestrado é do tipo qualitativa, de caráter exploratório, descritivo-analítico e apresenta características de pesquisa participante. Aspectos que consistem na interação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a, principalmente no comprometimento social entre os/as participantes e na busca por desenvolver e compartilhar o conhecimento entre todos/as.

As pesquisas qualitativas em educação, fundamentadas na fenomenologia ou no materialismo histórico e dialético, de acordo com Triviños (2015), surgem como argumento alternativo às pesquisas quantitativas de cunho positivista, posto que buscam investigar e responder os fenômenos sociais. O autor aponta algumas características básicas da pesquisa qualitativa em educação: estudo e contextualização da história cultural e social dos sujeitos participantes, compreendendo a totalidade; flexibilidade para formular e reformular hipóteses no decorrer da pesquisa, já que a mesma é aberta para autocorreção; descrição e busca da essência, suas causas, relações e possíveis mudanças na vida de seus participantes, quando de cunho histórico-estrutural, dialética; preocupação com o processo, não só com o resultado, pois o significado está para além de um olhar simplista; análise baseada em um método intuitivo e dedutivo, através do processo dialético.

Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é uma forma de explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos conferem a determinadas questões sociais. Esses procedimentos são atribuídos sobre questões e processos que emergem no ambiente da pesquisa e, analisados com base em dados construídos na realidade local, são interpretados pelo/a pesquisador/a. O processo ocorre de forma contínua, pois envolve constante reflexão e interpretação sobre os dados das questões analisadas.

De acordo com Chizzotti (2010), existe uma relação dinâmica entre a realidade e os sujeitos. Em função disso, a pesquisa não analisa os dados isoladamente, pois o/a pesquisador/a não só interpreta, mas está dentro dos significados encontrados e não é neutro/a porque está vinculado/a de forma concreta com os/as demais participantes da pesquisa. Martins (2004) aponta duas características metodológicas importantes na pesquisa qualitativa: a variedade e pluralidade do material coletado, que exige que o/a pesquisador/a tenha uma boa capacidade criadora e intuitiva, constituída por uma base teórica sólida para integrar e analisar

os materiais, e a aproximação do/a pesquisador/a com os outros sujeitos da pesquisa. Desse modo, não é possível generalizar resultados, nem reproduzir suas características em diferentes ambientes, posto que são contextualizados, produzidos em um determinado meio social, econômico e político. Assim, “o papel do pesquisador não é o de ser porta-voz de um dos interlocutores, mas sim de analista da situação, dando conta das implicações, ações e reações dos atores e de seus efeitos no contexto considerado” (THIOLLENT, 2014, p.20).

É necessário que o/a pesquisador/a compreenda, segundo Streck e Adams (2014), a pesquisa como uma prática social situada em um determinado contexto o que requer esforço para conseguir analisar o movimento de aproximação e distanciamento do fenômeno investigado. Os autores explicam:

Como uma prática social, a pesquisa interfere na realidade. A começar pela escolha dos temas dentre uma infinidade de possibilidades e de perguntas, a opção do pesquisador coloca-se como um fator que direciona o olhar para determinado “lugar” da sociedade. Com seus dados e resultados, legitima certas visões e leituras da realidade em detrimento de outras (STRECK; ADAMS, 2014, p.110).

Nesse contexto, Santos, A. (2000) descreve três momentos distintos nas pesquisas: o primeiro é o exploratório, no qual o/a pesquisador/a faz suas primeiras aproximações com o fenômeno que pretende estudar, buscando materiais bibliográficos e pesquisa acerca da relevância do problema; o segundo é o processo descritivo, no qual o fenômeno é descrito a partir de suas observações, do material coletado e das referências; o terceiro é o explicativo ou de análise, em que o/a pesquisador/a procura explicar o fenômeno, se baseia ou cria uma teoria para os fatos apresentados, aprofunda e explica a realidade para além das aparências apresentadas pelo senso comum.

Como mencionado na introdução, o tema da pesquisa foi escolhido devido à trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, bolsista PROSUP/CAPES-TAXA¹¹. A partir disso, foram pensadas e organizadas as ações da pesquisa. Em primeiro momento, foi efetuada, preliminarmente, uma pesquisa no banco digital de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no banco digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), nos repositórios digitais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com os termos: mediação, mediação pedagógica, pedagogia social, educação social e educador/a social. Como resultado foram

¹¹ Programa que visa apoiar discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES).

obtidas produções *stricto sensu*, publicadas nos últimos quinze anos, que integram os termos de busca relacionados ao tema da pesquisa. Entre as produções encontradas, que dialogaram com a presente dissertação, estão as pesquisas de Adams (2007), Vivian (2008), Paiva (2011), Romero (2012), Losso (2012), Nicolodi (2012), Jantke (2014) e Machado (2014). Com base nesse levantamento foi possível conhecer outras pesquisas acerca do tema e edificar a relevância do problema proposto.

Já o processo de análise da pesquisa começou em 2015, com a escolha dos sujeitos pesquisados, educador/as sociais concursados/as em prefeituras, mas que, na pesquisa preliminar, não encontramos na região do Vale do Rio Pardo. Esse aspecto é questionável e de extrema importância porque o/a educador/a social é um/a profissional obrigatório/a na proteção social básica dentro das políticas sociais e deveria estar presente no quadro de profissionais dos municípios. Esse fato suscitou outras questões dentro da pesquisa e provocou reflexões no processo de análise no que se refere às relações de trabalho e à formação dos/as profissionais. A NOB-RH/SUAS, por exemplo, orienta que toda a equipe de referência do CRAS seja constituída por servidores/as concursados/as (BRASIL, 2009c). Dessa forma, se os/as educadores/as sociais não estão presentes no quadro de profissionais concursados, quem são os/as profissionais que realizam o trabalho socioeducativo? E, quando presentes, como são as relações trabalhistas de tais profissionais que exercem o cargo de educador/a social, mas são formados/as em diferentes áreas e não são funcionários/as efetivos/as? No município onde a presente pesquisa foi realizada, encontramos educadores/as sociais concursados/as, que trabalhavam 30h semanais e eram responsáveis pelas atividades socioeducativas.

O período de realização da pesquisa empírica foi de março a outubro de 2016. Os primeiros contatos, por e-mail, com a Chefe de Divisão da Proteção Social Básica e, posteriormente, com a Coordenadora dos SCFV da Secretaria Municipal da Família, Cidadania e Assistência Social (SMFCAS) do município, começaram em janeiro de 2016. Por meio de e-mails, ocorreram as primeiras contextualizações dos locais da pesquisa, o número de participantes e as explicações acerca do cronograma de ações. No mês de março de 2016, foi realizada a primeira visita ao município, onde ocorreram conversas com as gestoras e com as educadoras sociais, apresentação e assinatura da carta de aceite pela responsável institucional, além de conhecer a cultura social e econômica local, o interesse dos/as participantes e as primeiras descrições do fenômeno pesquisado, com o intuito de verificar a viabilidade da pesquisa. A partir disso, considerando os objetivos gerais e específicos e os princípios do tipo de pesquisa escolhido, a estratégia metodológica foi conhecer e acompanhar

o trabalho das educadoras sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do município.

No total, foram sete viagens para o município. Cada trajeto durou, em média, oito horas, incluindo pernoites na cidade por três vezes, para acompanhar por dois dias consecutivos o trabalho das educadoras sociais. Durante o período de pesquisa empírica, o pesquisador contou com o apoio da Secretaria Municipal da Família, Cidadania e Assistência Social (SMFCAS), no contato com as educadoras e em relação ao transporte para o traslado entre os locais da pesquisa no município.

No movimento dinâmico que constituiu todo o processo da pesquisa, o pesquisador não foi algo à parte, isolado, pois foi presente como analisador e como analisado, participante em todos os grupos e situações observadas, de forma interativa e argumentativa. Além disso, antes do processo empírico, conforme já citado, realizou uma profunda pesquisa bibliográfica, participou de interlocuções acerca do tema, entrou em contato com gestoras locais e investigou quais as possibilidades da realização da parte empírica.

Streck e Adams (2014) partem do princípio de que a pesquisa não é algo estático, pois depende das ações dos/as participantes, em um processo de constante movimento. Sua dinâmica cria novas conexões, novos focos e novas interpretações. Logo, ao ser construída, está modificando seu meio, que pode se ampliar ou se retrair, exigindo novos olhares. Além do mais, a pesquisa busca identificar e analisar os diferentes contextos, no sentido de proporcionar uma transformação social. Com essa perspectiva, no decorrer da parte empírica, em especial nas entrevistas, ocorreram algumas flexibilizações. Quando necessário, houve ajuste no tempo de entrevista, interrupções, reorganização de datas, entre outras, sendo necessário compreender e analisar as diferentes situações apresentadas.

Em função disso, o processo da pesquisa proporcionou um aprendizado partilhado, no qual o conhecimento foi construído na interação com e entre os sujeitos ou grupos participantes, em uma relação dialógica. Segundo Streck e Adams (2014), esse processo tem característica emancipatória e proporciona cidadania participativa como processo formativo e informativo na tomada de consciência dos sujeitos. A pesquisa compreende um sentido social, político e pedagógico, sua constituição fomenta potencialidades sociais e constrói significados através do conhecimento que produz.

Nesse sentido, os encontros nos locais da pesquisa foram, também, marcados por atividades fora de um ambiente tradicional de análise, como festas temáticas, almoços e conversas sobre questões não planejadas. Esses momentos ajudaram na descrição da realidade social e cultural assim como na relação com os/as participantes. Cruz, Bigliardi, Minasi

(2014) destacam a importância de conhecer, de forma compreensiva, a realidade dos sujeitos pesquisados em sua totalidade, descobrindo dialogicamente suas condições, necessidades e possibilidades de mudança nessa realidade. Assim, o saber não está apenas no mundo das ideias, mas nas situações reais, no concreto, na práxis dos sujeitos, na vida social e histórica.

As propostas de uma metodologia participativa, de acordo com Streck e Adams (2012), são formas construídas historicamente como reação ao processo metodológico dominante, desenvolvido por séculos através de uma colonialidade epistêmica, impondo os saberes do Norte sobre o Sul¹². Tais propostas surgiram a partir de movimentos emancipatórios desenvolvidos pela educação popular, comprometidas com as mudanças e transformações sociais, e podem ser compreendidas como saberes do Sul. Esses conhecimentos estão abertos ao novo, ao diálogo, são flexíveis em seus métodos de investigação, pois, em uma relação dialética, captam e conduzem os movimentos da sociedade em um sentido emancipador, por meio do envolvimento dos sujeitos. Sua fundamentação epistemológica é comprometida com a quebra do paradigma eurocêntrico, propõe reflexão, interpretação crítica e transformação da realidade social.

Ao/A pesquisador/a cabe assumir uma postura crítica que não o deixe construir explicações sobre os fenômenos por meio de aparências imediatas. A descrição e a análise do fenômeno requerem compreensão para considerar as experiências, a cultura, as práticas sociais e as significações dos sujeitos pesquisados. Os conceitos produzidos pelos/as participantes constituem o centro das análises na pesquisa qualitativa. O/A pesquisador/a não é só um relator/a, é um/a participante comprometido com a realidade e com as necessidades apresentadas pelos sujeitos pesquisados (CHIZZOTTI, 2010). Com base nesses princípios é que compreendemos e nos posicionamos frente ao processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

2.2 TERRITÓRIO E LOCAL DA PESQUISA

O município de Gravataí localiza-se na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Sua economia é movimentada por modernos parques industriais, com destaque para o polo automotivo. Seu território tem uma área total de 497,82 km², composta por uma área urbana de 121,37 km² e uma área rural de 376,45 km². A população é de cerca de 255.762 habitantes.

¹² O conceito *nosso norte é o sul* procura combater a hegemonia do conhecimento produzido no *norte*, colocando o *sul* como possibilidade da reinvenção epistemológica e emancipação social (MORETTI; ADAMS, 2011).

Apresenta uma expectativa de vida de 73,6 anos e uma taxa de mortalidade infantil de 8,99 óbitos/1000. Essas informações encontram-se disponíveis no site¹³ da prefeitura municipal.

A Secretaria Municipal da Família, Cidadania e Assistência Social (SMFCAS), na Proteção Social Básica, é responsável pelos Centros de Referência e Assistência Social (CRAS) no município. De acordo com Schuch e Merigo (2010), a localização de um CRAS é de fundamental importância para se analisar situações de vulnerabilidade e risco social, pois são responsáveis por garantir o acesso aos direitos sociais, à cidadania e ao convívio familiar e comunitário de um determinado território.

Segundo Santos e Silveira (2008), território é definido como um espaço geográfico formado por estruturas econômicas e sociais que estão em constante movimento. O território é uma construção social e histórica, por isso não é concebido como local neutro. Verificamos, por meio da pesquisa, que o território onde se localiza uma comunidade e seus moradores influencia as mediações pedagógicas no trabalho dos/as educadores/as sociais nas políticas de assistência social.

No município em que ocorreu a pesquisa, existiam quatro CRAS¹⁴, que foram implementados no ano de 2009. No entanto, em 2016, três contavam com educadores/as sociais em sua equipe, sendo três educadoras com formação na área da educação. Os CRAS observados na pesquisa funcionam em residências alugadas, constituídas por espaços necessários ao seu funcionamento: recepção, sala de atendimento, sala de uso coletivo, sala administrativa, cozinha e banheiros. Dessa forma, o trabalho social era adaptado ao ambiente disponível.

2.3 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram três educadoras sociais do município. Graduadas em pedagogia e pós-graduadas na área da pedagogia e/ou educação, com idade entre 31 e 61 anos, servidoras públicas estatutárias, que trabalham na Proteção Social Básica vinculada a SMFCAS. Para identificá-las no decorrer da pesquisa, utilizaremos as siglas E.S.a, E.S.b e E.S.c. A seleção dos/as educadores/as seguiu os seguintes critérios:

- 1º- Ser profissional da equipe do CRAS concursado/a no cargo de educador/a social;
- 2º- Possuir ou estar cursando graduação na área da educação;
- 3º- Maior tempo como servidor/a público no cargo.

¹³ Disponível em: < <https://gravatai.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/2> > Acesso em 18 de fev. 2016.

¹⁴ Para identificar os CRAS, utilizaremos as siglas CRASa, CRASb, CRASc.

Além disso, a pesquisa contou com a participação de cinco adolescentes usuários/as¹⁵ dos programas sociais, acompanhados pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), através do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos¹⁶ (SCFV). Os/As usuários/as da assistência social são definidos pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) como aqueles que, em alguma determinada situação, necessitam dos programas, projetos e benefícios sociais. Podem ser descritos como qualquer cidadão que esteja passando por algum tipo de vulnerabilidade, que esteja desempregado ou desvinculado de políticas sociais (COUTO; YAZBEK; RAICHELIS, 2014).

Os critérios para a seleção dos/as adolescentes foram:

- 1º- Ser usuário/a do CRAS, participante das atividades realizadas por um/a educador/a social;
- 2º- Estar na faixa etária de 13 a 17 anos¹⁷;
- 3º- Maior tempo de vínculo nos serviços do CRAS.

No projeto da pesquisa elencamos 14 anos como idade mínima para participação dos adolescentes. No entanto, em um dos CRAS, a única adolescente disposta a participar da pesquisa, e que cumpria os demais critérios descritos, estava com 13 anos na época. Dessa forma, justificamos sua participação com o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera como adolescente uma pessoa entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

No total, foram entrevistados cinco adolescentes entre treze e dezoito anos, todos/as estudantes do ensino regular e participantes das atividades no CRAS, no turno da tarde. Para identificá-los/as, utilizaremos as siglas A.U.1, A.U.2, A.U.3, A.U.4 e A.U.5. Lembramos, ainda, que o público prioritário atendido pelos CRAS são pessoas e famílias beneficiárias do programa Bolsa Família¹⁸, ou que preencham os critérios para o Cadastro Único¹⁹ (CadÚnico).

¹⁵ Usuários/as são considerados as pessoas ou grupos que estão vinculados a algum dos programas, projetos, serviços ou benefícios da Política de Assistência Social (BRASIL, 2009b).

¹⁶ O SCFV é um serviço da Proteção Social Básica do SUAS, que é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias, realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF). Realiza atendimentos em grupo, com atividades artísticas, culturais, de lazer e esportivas, dentre outras, de acordo com a idade dos usuários (BRASIL, 2012).

¹⁷ Os/as participantes menores de idade com autorização do responsável (APÊNDICE A).

¹⁸ O Programa Bolsa Família (PBF) foi criado pelo Governo Federal em outubro de 2003. É um programa de transferência de renda constituído para melhorar a vida das famílias pobres e extremamente pobres do Brasil. Está previsto na Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e> > Acesso em: 14 de mar. 2017.

Para descrevermos, analisarmos e compreendemos os resultados oriundos da coleta das informações, elaboramos e selecionamos instrumentos de coleta de dados e os relacionamos aos critérios de seleção dos/as participantes.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

2.4.1 Observação participante

Para Martins (2004), a observação participante consiste em uma imersão no, e em uma aproximação com o, cotidiano do contexto social, cultural e no território do sujeito ou grupo pesquisado. No entanto, o autor considera importante que o/a pesquisador/a seja aceito/a dentro do meio em que pretende realizar a coleta dos dados da pesquisa, de modo que seja observador/a e participante. Para tanto, isso requer do/a pesquisador/a uma postura ética, que assegure confiança e empatia para demonstrar a relevância da pesquisa e a importância da observação no local e da participação dos demais sujeitos implicados no processo, especialmente, no que se refere aos interesses do grupo e à dinâmica das participações. A esse respeito, cabe explicitar que:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (NETO, 2000, p. 59).

As observações acerca do fenômeno pesquisado foram realizadas com base nesses princípios. Uma das estratégias utilizadas foi a realização de um mapeamento dos programas e projetos para contextualizar o território de abrangência dos CRAS. O mapeamento foi realizado a partir das conversas com as gestoras, coordenadoras, educadoras, usuários/as e de observações nos locais da pesquisa. Com essas informações disponíveis, o pesquisador selecionou os grupos e atividades possíveis para a observação participativa.

Conforme planejado, as observações ocorreram em diferentes grupos e situações. O primeiro grupo observado, ainda em fase preliminar de pesquisa, foi o da reunião²⁰ dos/as

¹⁹ O Cadastro Único (CadÚnico) é um sistema que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, para que possam ter acesso aos programas Sociais do Governo Federal. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico>> Acesso em: 14 de jan. 2016.

²⁰ Reunião registrada no diário de campo, que ocorreu no dia 15 de abril de 2016, às 10h, na SMFCAS.

educadores/as sociais que compartilharam experiências de trabalho. Essa reunião, em 2016, era prevista para ocorrer nas quintas-feiras, mensalmente, com duas horas de duração. No entanto, só foi possível o pesquisador participar da primeira reunião no mês de abril, pois nos meses subsequentes, por uma série de fatores, foi desmarcada ou remarcada em dias e horários em que o pesquisador não poderia estar presente, ou foi “substituída” por reuniões de capacitação interna, conforme faixa etária dos/as usuários/as do SCFV, direcionadas para outros/as educadores/as que não só os/as participantes da pesquisa.

Outra situação observada foi o “Baile de Máscaras²¹”, ainda na fase de contextualização dos locais da pesquisa. O evento foi destinado aos/às idosos/as do município, usuários/as dos CRAS, que participavam dos grupos de convivência. Com duração de três horas, o baile foi organizado pelos/as educadores/as sociais. Estavam presentes as equipes de referência dos CRAS e da SMFCAS, que também colaboraram na organização. Além disso, ocorreu a participação do pesquisador na festa junina²² de um dos CRAS.

Além disso, no decorrer da pesquisa, foram observados quatro grupos de adolescentes, dentro do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Dois encontros do mesmo grupo no CRASa²³, um encontro no CRASb²⁴ e um no CRASc²⁵. Os encontros tiveram, em média, uma hora de realização/duração e ocorreram no turno da tarde.

Para sistematizar as informações obtidas nas observações dos grupos, foi criado um roteiro de observação (APÊNDICE: E). Esse roteiro serviu como ferramenta para organizar os dados observados. Além dos dados de identificação, como local, data, número de participantes, o roteiro buscou identificar a atividade socioeducativa proposta pelas educadoras sociais, as mediações pedagógicas que ocorreram no grupo, o processo de normalização e renormalização e como ocorreu a participação do pesquisador no grupo. Nesse sentido, cabe destacar que, apesar do fato de que o pesquisador só teve conhecimento da atividade socioeducativa proposta minutos antes do início dos encontros, sua participação foi ativa e dialógica, principalmente em relação ao tema “mercado de trabalho”.

Além dessas observações, que foram encontros planejados, o pesquisador, ao chegar antecipadamente no CRASa, foi convidado a participar de uma reunião de rede local²⁶, além

²¹ Evento que ocorreu no dia 16 de abril de 2016, às 14h, em um GTG do município.

²² Festa que ocorreu no dia 01 de julho de 2016, às 10h.

²³ Os grupos observados ocorreram nos dias 14 de julho e 02 de agosto de 2016.

²⁴ O grupo observado ocorreu no dia 26 de setembro de 2016.

²⁵ O grupo observado ocorreu no dia 27 de setembro de 2016. O encontro foi improvisado, devido à falta de outro profissional. Informações do Diário de Campo.

²⁶ A reunião de rede local ocorre mensalmente em cada CRAS e reúne vários setores representados no território, por diferentes secretarias do município. Na presente reunião, estavam presentes agentes de saúde, representantes

de conversas informais, que também ajudaram na formulação da interpretação do pesquisador sobre a realidade concreta.

2.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é compreendida, por Triviños (2015), como um procedimento que faz questionamentos. É oriunda de teorias e hipóteses que, ao serem interpretadas, formam novas hipóteses para a pesquisa. O autor destaca, ainda, que a entrevista é construída não só a partir da teoria, bem como de todas as informações que o/a pesquisador /a encontra sobre o fenômeno que pretende estudar. Assim:

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p.9).

Como podemos entender, a entrevista foi pensada com bastante atenção já que se constitui como uma interação entre os sujeitos da pesquisa. Diante disso, a entrevista semiestruturada utilizada na pesquisa seguiu os procedimentos descritos.

Para a realização das entrevistas, o pesquisador contou com a colaboração das gestoras da SMFCAS, que entraram em contato com as educadoras e verificaram o interesse e a disponibilidade de cada uma em participar. Além disso, a data e o horário para a realização foram agendados com o auxílio das gestoras.

A primeira entrevista, com a E.S.a, ocorreu no CRASa, no dia 14 de julho de 2016, no turno da tarde, com uma hora e trinta e dois minutos de duração. A segunda entrevista, com a E.S.b, foi no CRASb, no turno da manhã, no dia 15 de julho de 2016, durou uma hora e trinta e quatro minutos e teve três interrupções. A terceira entrevista aconteceu com a E.S.c, no CRASc, no dia 15 de julho de 2016, só que no período da tarde, teve uma hora e quinze minutos de duração e duas interrupções.

As entrevistas realizadas pelo pesquisador com os/as adolescentes ocorreram através da intermediação das educadoras sociais, que marcaram dia e horário para as entrevistas. O pesquisador não tinha acesso direto aos/às adolescentes, porque o primeiro contato desse

de escolas, da vigilância em saúde, de associações comunitárias, entre outros. Na reunião, o Centro Especializado de Assistência Social (CREAS) estava explanando seu funcionamento e serviços para os demais setores da rede.

público com as políticas públicas ocorria por intermédio dos CRAS, mediado pelas educadoras sociais. Dessa forma, após as entrevistas com as educadoras, foi solicitado que as elas elencassem adolescentes de seus grupos que cumprissem os critérios estabelecidos e que os responsáveis estivessem dispostos a autorizar sua participação.

O adolescente A.U.1 foi entrevistado no CRASa e sua participação ocorreu mediante convite da E.S.a. O adolescente compareceu na data e horário marcados, acompanhado de sua responsável, que permaneceu ao seu lado durante a entrevista²⁷. A entrevista²⁸ com o A.U.2 ocorreu no CRASc, com uma adolescente que estava esperando o grupo do SCFV começar. Sua responsável compareceu ao serviço para assinar os termos de consentimento. Para essa segunda entrevista, a educadora social tinha convidado outra adolescente, no entanto, na data e horário marcados, seus responsáveis não puderam comparecer ao CRAS.

Na terceira entrevista ocorreram fatos semelhantes. Apesar de marcada previamente no CRASb, no momento da entrevista, os responsáveis pelos adolescentes sondados não estavam presentes no CRAS. Sendo a entrevista²⁹ realizada com outra adolescente (A.U.3) participante do grupo do SCFV. Sua responsável permaneceu ao seu lado durante a entrevista. A quarta entrevista³⁰, com o A.U.4, e a quinta entrevista³¹, com o A.U.5, também, ocorreram no CRASa, ambas no mesmo dia. Na quarta entrevista, a responsável pelo adolescente não compareceu. Dessa forma, nos dirigimos até a residência da família do A.U.4, para explicarmos a pesquisa e pegarmos com a responsável pelo adolescente a assinatura dos termos. Quando retornamos ao CRASa, a mãe do A.U.5 nos aguardava e, após seu consentimento, foi realizada a última entrevista.

De modo geral, as entrevistas tiveram tempo médio de quinze minutos cada uma, consideradas rápidas em comparação ao tempo médio das entrevistas com as educadoras. O que pode ser explicado pelos seguintes motivos: falta de vínculo³², pois foi a primeira ou segunda vez que os adolescentes entraram em contato com o pesquisador; ansiedade dos/as adolescentes, para que a entrevista chegasse logo ao término; falta de conhecimento, por parte dos/as adolescentes dos termos usados pelo pesquisador no roteiro de entrevista, mesmo após reformulação da forma de fazer as perguntas; além de fatores emocionais, sociais, econômicos

²⁷ A entrevista ocorreu no dia 14 de julho de 2016, no turno da tarde e teve duração de quinze minutos.

²⁸ A entrevista ocorreu no dia 26 de setembro de 2016, no turno da tarde e teve duração de dez minutos.

²⁹ A entrevista ocorreu no dia 27 de setembro de 2016, no turno da tarde e teve duração de nove minutos.

³⁰ A entrevista ocorreu no dia 27 de outubro de 2016, no turno da tarde e teve duração de nove minutos.

³¹ A entrevista ocorreu no dia 27 de outubro de 2016, no turno da tarde e teve duração de oito minutos.

³² O conceito de vínculo é formado por uma pluralidade de concepções. Para Carvalho, Politano e Franco (2008), o vínculo necessita da construção de uma relação, de uma interação entre duas ou mais pessoas, dentro de um espaço sociocultural.

e psicológicos relacionados a própria adolescência. É interessante sublinhar, ainda, que durante as entrevistas, tanto das educadoras sociais quanto dos adolescentes, surgiram novas questões, as quais foram incorporadas ao roteiro. Algumas perguntas foram reformuladas, enquanto outras tiveram que ser explicadas de forma diferente para uma melhor compreensão.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos/as entrevistados/as. Todos/as foram informados/as de que se tratava de uma pesquisa qualitativa com o objetivo geral de entender quais são as mediações pedagógicas no trabalho das educadoras sociais. É importante frisar que suas identidades serão mantidas em sigilo e que foi entregue a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³³ (APÊNDICE B), em duas vias (permanecendo uma cópia com o/a participante e outra com o pesquisador). Foram informados, também, os objetivos da pesquisa, o tema abordado e a garantia de sigilo quanto aos dados que possam identificá-los/as. Por esse motivo, as entrevistas não serão anexadas na íntegra nos apêndices na dissertação.

O processo de transcrição foi complexo. As entrevistas com as educadoras tiveram, em média, uma hora e meia de duração. Já as entrevistas com os adolescentes, ao contrário, foram compostas por respostas rápidas e objetivas, implicando a atenção aos “não ditos”, expressos por gestos e silêncios. Porém, a dificuldade da transcrição não está no tempo da entrevista, mas na pré-análise implicada no processo de ler, reler e ouvir por diversas vezes o áudio. Esse processo requer prudência e reflexão para pensar acerca do que foi perguntado, mas não dito, e do que foi percebido, mas não explicitado. Todas essas informações foram descritas no diário de campo e contribuíram no processo de análise dos dados.

Todas as entrevistas foram transcritas pelo pesquisador, que manteve uma cópia literal. No entanto, os trechos das falas que serão expostas publicamente na pesquisa sofreram correções de linguagem, que não mudam o sentido, nem alteram o conteúdo da fala, mas preservam os entrevistados de algum constrangimento. Nesse ponto, de acordo com Duarte (2004, p.221):

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições.

³³ No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de assentimento de menor utilizados no projeto e na fase de coleta de dados da pesquisa consta o título provisório: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM E NO TRABALHO DO/A EDUCADOR/A SOCIAL NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE.

Diante disso, as entrevistas foram editadas com intuito de apresentá-las com clareza para contextualização e análise, sobretudo porque constituem um importante instrumento de coleta de dados.

Por fim, cabe evidenciar que os grupos focais, tanto com as educadoras sociais quanto com os/as adolescentes usuários/as dos serviços, planejados no projeto, não foram realizados. Entre os motivos: falta de disponibilidade e de tempo dos/as participantes, distância entre os locais da pesquisa e impossibilidade de deslocamento do pesquisador até o município em datas não planejadas. Mesmo assim, ocorreram três tentativas em ocasiões diferentes. Dessa forma, as entrevistas, a observação participante e o diário de campo foram fundamentais na pesquisa, pois foram os meios pelos quais as educadoras e os/as adolescentes participantes expressaram suas compreensões e contradições sobre o fenômeno pesquisado.

2.4.3 Diário de campo

Ao longo de todo o percurso da pesquisa, os acontecimentos foram registrados em um diário de campo. O diário foi utilizado desde a fase exploratória, em que ocorreu a busca pelos sujeitos participantes e os primeiros diálogos com a responsável pela Coordenação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. No diário, foram anotadas todas as informações, contatos, impressões e reflexões.

Acerca do assunto, Fernandes (2012) explicita que o procedimento de investigação em uma pesquisa precisa ter seus acontecimentos, falas, pensamentos, memórias, entre outros, registrados em um diário de campo. Adotar esse procedimento contribuiu para uma descrição mais minuciosa do fenômeno, assim como foi fundamental para planejar e avaliar os procedimentos e a práxis construída. Além disso, o uso do diário suscita reflexões capazes de estabelecer conceitos, categorias, relações, interpretações, entre outros.

Frizzo (2010) aponta que o diário de campo é um importante instrumento de registro que proporciona uma reflexão sobre o processo dialético desencadeado pela discussão entre o conhecimento científico e a realidade estudada. Nesse sentido, pode conter anotações que contribuam para reflexão e análise sobre conflitos, metodologia e relações com outras etapas da investigação.

Neste estudo, os registros eram realizados após as observações, geralmente no hotel ou no ônibus voltando à cidade de origem. As anotações contemplavam os acontecimentos ocorridos no decorrer das observações. Foram anotados os procedimentos planejados e o modo como aconteceram. A partir disso, foi possível constatar como as relações eram

dinâmicas e contraditórias, já que, na maioria dos casos, os procedimentos não transcorreram da maneira como foram planejados.

2.4.4 Documentos utilizados para análise

Os documentos utilizados para análise em uma pesquisa são, conforme explica Triviños (2015), elementos produzidos pelos meios em que os sujeitos pesquisados estão inseridos. São documentos como leis, projetos de leis, decretos, pareceres, regulamentos, códigos de ética, atas, relatórios, editais, documentos de orientação técnica, diretrizes e resoluções. Além do mais, são de extrema relevância para contextualizar o fenômeno em sua totalidade.

Diante disso, os documentos foram analisados com o objetivo de compreender não só o conteúdo descrito, mas, também, o conteúdo latente do foco da investigação. De modo geral, o conteúdo dos documentos analisados explicita muitas das atividades de trabalho das educadoras sociais entrevistadas e do funcionamento do CRAS. O conteúdo latente dos documentos apresenta os/as educadores/as como mediadores/as entre o Estado e a sociedade, na forma de agentes transformadores da realidade social, marcada, historicamente, por desigualdades.

Os documentos analisados e utilizados na análise da pesquisa foram:

- Edital do concurso público realizado no município da pesquisa, no ano de 2010;
- Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, no ano de 2013;
- Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº. 5.346-b, de 2009, que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social;
- Substitutivo do Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº. 5.346-b, de 2009, que regulamenta educação social como profissão.
- Projeto de lei do Senado nº.328, de 2015, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador e educadora social;
- Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS Resolução n. 9, de 15 de abril de 2014;
- Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília: MDS, 2009.

2.4.5 Análise dos dados

Creswell (2010) recomenda que a descrição para socializar os resultados seja a mais completa e densa possível. Quando o/a pesquisador/a apresenta uma descrição detalhada sobre tema, local e sujeitos da pesquisa, os resultados se apresentam mais consistentes e fidedignos. A pesquisa qualitativa deve conter uma boa análise do/a pesquisador/a sobre suas interpretações relacionadas com a cultura, a história e as questões socioeconômicas locais.

Nesse contexto:

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205).

Com base nesse entendimento, o método escolhido para construção das categorias de análise foi a análise de conteúdo, que é composta por técnicas que descrevem mensagens relacionadas com o contexto e com o problema de pesquisa. A opção da análise de conteúdo como forma de instrumento nesta pesquisa ocorreu pelo fato de seu método ser enriquecedor, capaz de compreender, através da leitura, significados e necessidades presentes nas relações que estão para além das falas dos/as participantes (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). De acordo com Moraes (1999), a abordagem metodológica de análise de conteúdo é muito valorizada como método em pesquisas qualitativas, pois, ao abordar questões subjetivas para além do campo objetivo, proporciona melhores investigações sociais e aprofunda a compreensão dos fenômenos.

A organização dos dados para análise, de acordo com Bardin (2011), é composta por três fases e, na pesquisa, ocorreu da seguinte forma: a primeira consistiu em uma pré-análise, com o objetivo de organizar as ideias iniciais e construir um esquema com as primeiras hipóteses para responder aos objetivos inicialmente propostos. A segunda etapa foi a exploração e a decodificação do material selecionado na pré-análise. Por último, na terceira etapa, com os dados organizados, ocorreu o tratamento das informações, atribuindo significado e validação, por meio da teoria escolhida, no caso o materialismo histórico e dialético.

Nesta pesquisa, após transcrição e leituras das entrevistas, elencamos quatro categorias para responder aos objetivos: educação/pedagogia, mediações pedagógicas, experiência e trabalho. As categorias, segundo Cury (2000), são conceitos usados para compreender a

realidade, suas conexões e relações. Servem somente como método de análise dentro de um contexto socioeconômico, político e historicamente determinado, pois a realidade está em constante movimento. Considerando tais princípios, a partir das categorias elencadas, foram selecionadas passagens das entrevistas que apresentam conteúdos recorrentes e referentes a cada uma das categorias, portanto, conteúdos manifestos. Para Duarte (2004), as categorias de análise podem ser estabelecidas pelo/a pesquisador/a antes de realizar a pesquisa, como também podem surgir no momento da análise, por meio dos conteúdos recorrentes.

Segundo Triviños (2015), seja qual for a técnica de coleta de dados, só vai adquirir valor e força fundamentada em um referencial teórico. Dessa forma, a análise de conteúdo foi utilizada na perspectiva do método do materialismo histórico e dialético. Compreende-se, portanto, que esse método:

[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens (sic) em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p.87).

O materialismo histórico e dialético procura compreender a realidade a partir das contradições em seu desenvolvimento histórico, por meio de categorias que possibilitem uma visão da totalidade e seus determinantes econômicos, políticos e culturais (MASSON, 2012). De acordo com Frigotto (2012), a dialética marxista é mais do que um método, é uma compreensão de mundo, que permite analisar a realidade como práxis e em seu conjunto. A dialética é constituída pelas relações contraditórias. Sua metodologia constitui uma mediação entre compreender, analisar, explicar e transformar os fenômenos sociais, dessa forma, considera que todo conhecimento é histórico, relativo e provisório.

Frigotto (2010) explica, ainda, que quando começamos uma pesquisa, não partimos do zero, ao contrário, partimos de conhecimentos prévios, de fatos que já existem, de compreensões já realizadas por outros/as pesquisadores/as. Portanto, na análise dos dados, o/a pesquisador/a necessita compreender as conexões e contradições de múltiplos materiais oriundos da pesquisa. A metodologia dialética consiste, para Gadotti (2012a), em compreender a totalidade por meio de suas conexões, contradições, transições, tensões, em um exercício de aprofundamento sobre o conhecimento que se deseja pesquisar, pois tudo está relacionado, em constante movimento e passível de transformação.

A dialética expõe a capacidade humana de criar e transformar a realidade ao longo da história, em diferentes contextos culturais, econômicos e políticos. Assim, a educação está

condicionada a tais mudanças sociais ou pode se configurar como uma forma de expor contradições que possibilitem diferentes formações sociais (GAMBOA, 2010). Conforme Graciani (2001), no campo social, a totalidade pode ser compreendida como a criação das práxis humanas, nas quais os fenômenos estão em movimento, relacionados com uma determinada realidade macrossocial, formada através de sua história e cultura. Portanto, para compreender a realidade em seus processos, faz-se necessário entender seus fundamentos, suas origens e suas contradições.

As categorias dialéticas são instrumentos para compreender os fenômenos sociais. Na pesquisa, as categorias utilizadas foram: *mediação*, *práxis*, *contradição*, *totalidade* e *historicidade*. A *mediação* é expressa por um conjunto de fatores, que podem ser instrumentos, recursos e estratégias, que possibilitam a transformação da realidade (MORAES; MARTINELLI, 2012). Para Prates (2006), a *mediação* é uma categoria que permite a reflexão crítica das contradições e a intervenção na consciência real. A *práxis*, para Viegas (2002), é considerada não só como a prática incorporada de teoria, mas como toda e qualquer prática social. A *práxis*, conforme explana Freire (2014d), é reflexão e ação dos homens e das mulheres sobre o mundo para transformá-lo, sem ela é impossível superar a contradição opressor-oprimido. A *contradição* está na relação de conflito na realidade em estudo, já que para cada fenômeno existe um oposto, um contrário. A *contradição* é a negação inclusiva de outra parte contrária, mas dependente da existência do oposto para construção de um significado. Dessa forma, os opostos em movimento buscam a superação da contradição (PRATES, 2003). A *totalidade* é a articulação das partes como um todo, pois não se explica os fenômenos de forma isolada da sociedade (SEVERINO, 2007). É um todo conectado, no qual a relação entre as partes altera o sentido de cada parte e do todo. A *totalidade* concreta é um movimento de autocriação permanente, em busca das determinações de como interpretar a realidade. Já a *historicidade* é o conhecimento processual do movimento e da transformação da realidade e dos fenômenos sociais, que não são estáticos, estão em desenvolvimento, e só podem ser analisados por cortes históricos, na processualidade que existe na história (PRATES, 2003).

Triviños (2006) explica que teoria é um conjunto de conceitos organizados que podemos utilizar para compreender os fenômenos. Já a prática consiste em uma atividade objetiva com a qual o sujeito direciona suas forças, recursos e meios. Portanto, teoria e prática são construções históricas direcionadas por interesses sociais e sua interação forma a práxis. Na pesquisa qualitativa, as informações não são analisadas de forma isolada, mas em conjunto. Para isso, o método utilizado aqui será de triangulação de dados, que, para Triviños

(2015), tem como objetivo ampliar ao máximo a descrição, a compreensão e a explicação do fenômeno estudado. Seus pressupostos teóricos sustentam que é impossível estudar um fenômeno social sem a contextualização histórica, cultural e social.

Diante disso, o processo de triangulação começou pelos produtos elaborados pelo pesquisador através das entrevistas e dos registros de observações do sujeito ou do grupo pesquisado. O segundo passo foi composto pela análise dos elementos produzidos pelo meio, como diferentes tipos de documentos. E, por fim, o terceiro passo consistiu na análise da estrutura socioeconômica em que estavam inseridos os sujeitos, como os modos de produção e as classes sociais. Para Creswell (2010), quanto mais fontes de informação forem utilizadas e analisadas no processo de triangulação, maior validação terá o estudo.

A partir desses entendimentos, o processo de análise da pesquisa ocorreu com base na triangulação de Triviños (2015), considerando três grupos de dados: processos e produtos dos sujeitos, observados, anotados no diário de campo e analisados por meio das falas nos áudios das entrevistas; documentos mencionados anteriormente, produzidos pelo meio em que os sujeitos estavam inseridos; estrutura do município, com o capitalismo como forma de produção socioeconômica e a realidade social e cultural no contexto micro territorial relacionada ao Estado no contexto macro. Além das contradições, conflitos, determinações e possibilidades no trabalho social das educadoras.

Diante do exposto, os resultados foram obtidos por meio da análise dos dados do fenômeno estudado. As entrevistas, observações, diário de campo, documentos e o meio socioeconômico, histórico e político são elementos que compõem, portanto, a análise. Em função disso, os próximos capítulos são formados pela relação entre os referenciais teóricos e a análise da pesquisa. Dessa forma, não houve divisão da dissertação em um capítulo de revisão de literatura e outro de análise, pois acreditamos que a pesquisa será melhor compreendida ao relacionarmos conjuntamente teoria e resultados.

3. EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

A Assistência Social tem como prerrogativa descentralizar os serviços socioassistenciais, com o intuito de colocar o Estado e as políticas públicas próximas às pessoas que necessitam deles. O território, nesse sentido, não é apenas um espaço físico, mas um espaço que produz e é produzido por relações humanas, econômicas e culturais, marcado por contradições. O SUAS, ao escolher a territorialização como estratégia para integrar as políticas governamentais, busca o desenvolvimento social e o acesso democrático aos direitos, por meio de diferentes políticas públicas (BRASIL, 2009c).

Nessa perspectiva de desenvolvimento social, a Política de Assistência Social criou projetos de cunho educativo dentro de suas diretrizes. Entre os profissionais responsáveis por desenvolver esses projetos na proteção básica, nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), estão os/as educadores/as sociais, profissionais que desenvolvem o trabalho com os grupos do Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos (SCFV) e que, de acordo com a política, não necessitam de formação acadêmica específica, apenas o ensino médio.

A partir disso, neste capítulo, discorreremos e analisaremos, por meio das entrevistas, observações e anotações no diário de campo, as compreensões das educadoras sociais e dos/as adolescentes usuários/as do SCFV acerca dos assuntos: educação, pedagogia, pedagogia social, educação social, educação não formal e o processo de inserção da educação e dos/as educadores/as na política de assistência social.

3.1 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA NA COMPREENSÃO DAS EDUCADORAS SOCIAIS

Neste subcapítulo discorreremos sobre a compreensão das educadoras sociais, participantes da pesquisa, sobre educação e pedagogia e analisaremos a contradição presente na práxis dessas profissionais.

A educação é um fenômeno social que possui diferentes conceitos, correntes ou compreensões teóricas e concepções filosóficas. Ao longo da história, constituíram-se muitos modos de educar em distintas culturas e sociedades. Por isso, a educação não é neutra, pois apresenta o caráter político e o modo de pensar de um grupo social. Nesse sentido, como não existe apenas uma concepção sobre educação, não é possível descontextualizá-la do lugar histórico e social em que se encontra (GADOTTI, 2012b). Dessa forma, de acordo com o artigo 26, inciso 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a educação

deve expandir a personalidade humana, contribuir na consolidação da liberdade, dos direitos fundamentais e favorecer a tolerância, a amizade e a paz entre todos os povos.

No entanto, as articulações sociais formadas pelo sistema capitalista acabaram por utilizar a educação com o intuito de produzir e reproduzir força de trabalho para alimentar a divisão social e sexual do trabalho. A concepção capitalista compartilha a ideia de uma educação neutra, de conhecimento científico positivista (SCHAFRANSKI, 2005). Contrário à posição neutra da educação, postulada pelo capitalismo, Freire (2014a) argumenta que o ser humano é um ser de relações, de pluralidade, não só de contato com o meio. As relações entre os sujeitos os distinguem de outros animais e abrem possibilidades de conhecer e transformar o mundo.

Para Gadotti (2012b), vivemos em uma sociedade comandada por um modelo que substituiu a educação pela escolarização e a pedagogia pela didática. A relação entre professor/a e o aluno/a reproduz as forças impostas pela sociedade capitalista e suas concepções sobre o educativo-pedagógico. Freire (2014b) propõe que existe um potencial criador em todo homem e em toda mulher, posto que nascemos inacabados, inconclusos, mas com a potencialidade ontológica de criar. Contudo, essa capacidade é influenciada pelos processos educativos, sejam eles desinibidores ou restritivos. Alves (2012) explica que os indivíduos não são seres isolados, mas socioculturais, e que constituem o pensamento através de movimentos dialéticos, mediados pela linguagem.

Por muito tempo, de acordo com Nascimento et al. (2010), o único local destinado aos processos educativos e onde o/a pedagogo/a poderia trabalhar foi a escola. Com a globalização, com as mudanças nas formas de trabalho com o modelo de produção capitalista e com as diferentes formas de intervenção do Estado na sociedade, houve uma grande expansão dos espaços educativos e da atuação dos/as pedagogos/as. Nesses novos espaços, muitas ações e projetos educativos e pedagógicos foram organizados e desenvolvidos, o que propiciou a necessidade de inclusão do/a pedagogo/a dentro do quadro de profissionais. Considerando esse cenário e o fato de que o ensino e a aprendizagem ocorrem em diferentes espaços, escolares ou não, o/a pedagogo/a necessita de formação e preparação para contemplar as distintas práticas existentes.

A partir disso, vale destacar, com Caliman (2010), que a escola não é a única responsável pelos processos educativos, pois exerce apenas parte do processo formal de educação e de ensino-aprendizagem. A educação, na escola, em um projeto integrador, objetiva a socialização, a prevenção e a redução da vulnerabilidade social. Atualmente, a realidade social dos/as educandos/as, muitas vezes, repleta por desigualdades e conflitos,

exige da escola ações pedagógicas e abordagens coerentes com essa realidade. Algumas dessas ações são encontradas, também, em entidades fora do ambiente escolar. Trata-se de projetos educativos desenvolvidos por instituições governamentais e não governamentais, como ONGs, de diferentes graus de complexidade (CALIMAN, 2010). Os movimentos sociais, igualmente, procuram desenvolver processos pedagógicos para efetuar mudanças na sociedade (GOHN, 2012).

Nos projetos de lei nº 5.346/2009 (BRASIL, 2009a) e no nº 328/2015 (BRASIL, 2015), que visam à regulamentação da profissão de educador/a, em tramitação na Câmara e no Senado, a profissão é descrita como de caráter pedagógico e social, com ações afirmativas, mediadoras e formativas, com ações executadas dentro ou fora do ambiente escolar. Na resolução do CNAS (BRASIL, 2014), é atribuído ao/à educador/a social desenvolver atividades socioeducativas no sentido de socialização, de garantia de direitos e de proteção de indivíduos e famílias em vulnerabilidade de modo que proporcione mudanças na realidade local.

A partir da interlocução das entrevistas semiestruturadas com as educadoras sociais e com os/as adolescentes e das observações do trabalho no SCFV nos CRAS, descritas no diário de campo³⁴, percebemos que a educação é compreendida como um processo de mudança, de autonomia, de transformação do indivíduo e da sociedade. Contudo, o processo de institucionalizações da educação social, orientado pela Política de Assistência Social, fez com que as educadoras sociais desenvolvessem uma práxis composta por planejamentos, projetos e registros, por vezes, herdados das práticas pedagógicas comuns dentro do ambiente escolar. Essa contradição, provocada pela institucionalização da educação social, e, também, pela formação acadêmica em pedagogia, pode influenciar no processo ação-reflexão-ação do trabalho socioeducativo. Dessa forma, consideramos importante que, apesar das imprescindíveis necessidades institucionais, as educadoras mantenham suas visões críticas e transformadoras sobre a educação, não restringindo suas ações a práticas pedagógicas tradicionais:

“Olha, tu vais me chamar de sonhadora, muito utópica. Mas eu acredito que educação é a base de tudo, é na educação que tu vais

³⁴ Informações descritas no diário de campo, no dia 14/07/2016, logo após a entrevista com a E.S.a e observação do grupo de SCFV de adolescentes. O objetivo do grupo, nessa data, foi fazer um fechamento das atividades, pois o grupo estava em fase de encerramento dos encontros semanais. Participaram sete adolescentes, a psicóloga, a E.S.a e o pesquisador. Nesse dia, foi escolhido um nome para o grupo, que passou a ter encontros mensais. Cada participante sugeriu um nome e foi realizada uma votação. A sugestão do pesquisador foi a escolhida.

formar o ser humano, que tu vais poder transformar a sociedade. Tu vais poder fazer algo diferente, acredito muito nisso, que temos o poder de mudar. Só que para ter esse poder a gente tem que ter paciência, ter valores e eu acredito que a educação é a chave para isso.” E.S.a

“Eu tenho que preparar o material, realizo o grupo, faço um registro, todos os grupos são registrados, eu faço um registro de como foi a atividade, tudo que aconteceu nos grupos, as minhas observações e demandas que surgiram. Eu, também, faço a preparação do material para entregar para coordenadora do serviço de convivência quando ela pede.” E.S.c

“É bem parecido com uma escola, só que na escola a gente aprende as matérias. Aqui, eles conversam mais com nós. Na escola aprendemos as matérias e aqui a gente aprende coisas que talvez não aprendemos na escola, mais conversas.” A.U.3

Nos relatos das educadoras sociais da pesquisa, podemos observar a compreensão de educação como fenômeno formador, transformador da sociedade. Na fala da adolescente, percebemos um entendimento do processo educativo ainda direcionado ao ambiente escolar. Quatro dos cinco adolescentes entrevistados não sabiam o que era um/a educador/a social, achavam que as profissionais eram professoras, psicólogas ou assistentes sociais. Isso pode ser explicado pelo fato de a escola, na sociedade, ter adquirido o status de único ambiente de educação. Assim, por mais ampla que a concepção de educação tenha se tornado, seus tradicionais conceitos ainda são reproduzidos em muitos trabalhos pedagógicos e na percepção social.

Mészáros (2005) relata que, nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada se tornou um mecanismo de reprodução e expansão dos conhecimentos e valores do sistema capitalista, o qual foi legitimando, como se não houvesse outros processos educativos. As condições e influências impostas pelo capitalismo na educação fazem com que suas ideias e concepções educativas sejam propagadas, em especial dentro das escolas. Em função disso, há uma grande dificuldade de romper com seus princípios, uma vez que impedem mudanças em relação à concepção de educação como mercadoria.

Silva (2005, p.108) destaca que:

Neste processo, o homem(sic) é alienado da natureza, de si mesmo e da humanidade, e que esses aspectos estão relacionados entre si, em que o trabalho se torna não a satisfação de uma necessidade, mas apenas o *meio* para a satisfação de outras necessidades, que não lhe pertence. A vida do trabalhador se torna, para ele, apenas o meio que lhe permite existir. Em outros termos, o sujeito humano se torna

o objeto de seus próprios produtos. Visto a essa luz, o capital é o ego alienado do homem.

Para trabalhar em diferentes espaços de educação, sejam eles escolares ou não, o/a educador/a, segundo Paula e Machado (2009), carece de uma base teórica e científica que possibilite uma reflexão crítica sobre questões políticas e suas relações nos processos educativos, para que seja um/a profissional responsável e comprometido com o contexto social no qual está implicado. Além disso, é necessário que o profissional e sua práxis estejam em ressonância com as diferentes culturas e realidades em que os/as educandos/as estão inseridos/as. Portanto, a formação dos/as educadores/as precisa abarcar discussões em relação aos diferentes modos de educar e às multiplicidades de contextos e histórias de vida. “Desta maneira, o educador(sic) já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2014d, p. 95).

De acordo com o Substitutivo do projeto de lei nº 5.346/2009 (BRASIL, 2009a) e do projeto de lei nº 328/2015 (BRASIL, 2015), a atuação do/a educador/a social ocorre principalmente fora do ambiente escolar, por meio de atividades socioeducativas com pessoas de diferentes faixas etárias. O público prioritário são indivíduos, famílias e comunidades em risco ou vulnerabilidade e exploração física e psicológica.

As educadoras sociais, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, dos CRAS, trabalhavam de forma dialógica³⁵, buscavam na educação a forma de mediar a realidade concreta dos/as adolescentes com o mundo e com os outros através de suas experiências. Essas experiências se relacionavam com os processos sociais e educativos:

“A educação, vejo como algo muito complexo (...), em todos os espaços que tu vais trabalhar, vais ter que utilizar a educação. Para conviver em sociedade, tu usas educação (...). Educação é tudo. É a forma como tu vais conversar com alguém, é a forma como tu vais trocar uma ideia, é a forma como tu vais pegar um ônibus, é tudo.”
E.S.a

A educação era compreendida como muito ampla, presente em todos os segmentos da sociedade. Com base nisso, observamos que, por meio de um processo de criação e, também, de reprodução, as educadoras procuravam criar e operar novas formas de interpretar e agir sobre a realidade.

³⁵ Essa constatação foi observada em todos os grupos de adolescentes do SCFV e anotada no diário de campo nos dias 14/07/06, 02/09/16 e 26/09/16.

Cofferi e Nogaro (2010) apontam que a educação está no âmago da sociedade. Através dela a humanidade se desenvolve e introduz o sujeito no mundo e na cultura. A sociedade perpetua ou transforma os valores, as ideias e as ideologias, proliferando ou modificando as condições existentes através da educação (SOUZA; MULLER, 2009). Segundo Freire (2014d), a realidade social é um produto construído e transformado por meio das ações dos sujeitos, os quais se tornam produtos dessa realidade. Para Libâneo (2010), o pedagógico ultrapassa o ambiente escolar, abrange todas as esferas da sociedade, visto que é desenvolvido em instituições e por profissionais que, por vezes, desconhecem a pedagogia.

A pedagogia é a área científica que estuda os processos e as práticas educativas nos diferentes espaços. O/A pedagogo/a deve ter consciência de que as práticas educativas não estão isoladas das relações sociais, pois são políticas, econômicas e culturais. Por isso, o trabalho do/a pedagogo/a não está restrito à escola, já que existem muitas ações pedagógicas em espaços não escolares (COFFERRI; NOGARRO, 2010).

De acordo com Libâneo (2010), o pedagógico

[...] é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora de ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos da ação educativa, nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade (p.29-30).

Dessa forma, a pedagogia é a área do conhecimento que estuda e procura sistematizar a prática educativa como atividade humana e social. Nesse contexto, a educação é composta por um conjunto de processos que influenciam indivíduos, grupos e classes sociais no desenvolvimento e nas relações sociais (LIBÂNEO, 2010). Ribeiro (2006) explica, também, que independente da corrente teórica, toda educação apresenta um caráter social. Gadotti (2012b) concorda e afirma que, como princípio, toda e qualquer forma de educação deveria ser condicionada à terminologia social porque é impossível separar a educação dos contextos social, familiar e político.

Como já mencionado, as educadoras sociais participantes da pesquisa são graduadas em pedagogia. Ao serem questionadas acerca do que compreendem por pedagogia, expressaram que consiste em uma forma de organizar o processo educativo. A pedagogia apareceu relacionada aos conteúdos, à orientação de profissionais, aos trabalhos com grupos, aos planejamentos de atividades e ao desenvolvimento da aprendizagem:

“A pedagogia é a área que estuda a educação, para orientar, para nortear, para tentar organizar melhor, para ver como fazer melhor.” E.S.a

“Hoje a pedagogia é símbolo da educação. Porque ela engloba tudo que faz parte daquela educação de conteúdos escolares (...). A pedagogia é uma educação de conteúdos, de orientação aos profissionais que estão lidando com a educação.” E.S.b

“São diferentes, a pedagogia está ligada à educação, mas a pedagogia estuda o aprendizado. Dentro desse aprendizado a pedagogia leva a várias opções (...), sempre voltada para o aprendizado.” E.S.c

Podemos identificar que a compreensão das educadoras sociais em relação à pedagogia se referia à orientação, organização e à educação de conteúdos direcionados ao aprendizado. Parece-nos uma compreensão voltada a uma pedagogia escolarizada. Novamente, relacionamos esse fato com o processo de institucionalização da educação social, com as práticas pedagógicas e com a formação acadêmica/profissional das educadoras.

O campo da pedagogia contempla uma ampla variedade de práticas, experiências e teorias educacionais. Algumas se dizem neutras e tentam camuflar interesses econômicos e sociais, com o intuito de educar de forma domesticável. Outras são críticas, com interesse em valorizar a emancipação do sujeito com base em uma concepção histórica e social (GADOTTI, 2012b). Desse modo, o conceito de emancipação pode ser articulado como um processo social constante, um conjunto de ideias que luta contra práticas de dominação que desejam formar indivíduos alienados. Os valores desenvolvidos pela educação, nesse cenário, buscam produzir resistência, com a intenção de criar a capacidade de refazer, retraduzir e resignificar as condições de vida da população em seu território. Porém, todo o processo emancipatório vai depender do nível de consciência do indivíduo, de sua capacidade de perceber os problemas e de se mobilizar em busca de uma nova sociedade (GOHN, 2010). A esse respeito, Benelli (2014, p.40) afirma que:

As bases epistemológicas dessa pedagogia se encontram na concepção filosófica da dialética, partindo do pressuposto de que a realidade é essencialmente contraditória e está em permanente movimento e transformação. Inspira-se, sobretudo, no pensamento marxista e a partir desse enfoque cultiva na educação os seguintes valores: a visão histórico-social do mundo, a solidariedade pelo fim da opressão social, a autonomia de consciência e o senso crítico, a liberdade historicamente situada e a responsabilidade como compromisso social pela emancipação social.

Até o momento, discorreremos sobre a compreensão de educação e pedagogia por parte das educadoras sociais participantes da pesquisa. Constatamos que elas entendiam a educação como uma forma de transformar a realidade social dos/as adolescentes. No entanto, também percebemos as contradições presentes na práxis. Embora as concepções fossem voltadas a uma educação crítica e a forma de trabalhar fosse dialógica, o trabalho social era institucionalizado e marcado por projetos, planejamentos e registro, indispensáveis ao trabalho institucional. O que também pode ser explicitado na compreensão que faziam da pedagogia como relacionada a conteúdos, orientação e planejamentos, marcas da graduação em pedagogia.

3.2 PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Neste subcapítulo, discorreremos sobre a compreensão das educadoras sobre pedagogia social, educação social e educação não formal. Começaremos, também, a relatar a história dos/as educadores/a sociais na Política de Assistência Social.

A pedagogia social surgiu no campo da pedagogia, no final do século XIX e início do século XX, na Alemanha, em um cenário pós-guerra. Passou por reformulações para se adaptar às práticas educativas e sociais de cada local, desenvolveu-se em outros países europeus e, recentemente, em países latino-americanos (MACHADO, 2014).

Muitas concepções sobre a pedagogia social, segundo Paiva (2011), surgiram em decorrência da cultura e das necessidades de cada país, mas todas têm como princípio o trabalho social por meio da educação, através do diálogo entre educador/a e educando/a, em respeito à singularidade social, cultural e política. Na Itália, a pedagogia social é destinada aos jovens que buscam atividades culturais e sociais. Na Islândia, além da juventude, o trabalho é destinado à terceira idade, aos imigrantes e aos usuários de drogas. Em Portugal, o trabalho é desenvolvido em diferentes instituições e contextos sociais. Na Espanha, a pedagogia social foi incluída no currículo de algumas universidades e seu trabalho é desenvolvido individualmente, nas famílias, escolas e em outros grupos sociais, com o intuito de preparar o indivíduo para a vida. No Uruguai, o/a educador/a social vem sendo reconhecido devido à efetiva ação da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), na qual a obra de Paulo Freire e a educação popular são sua base teórica. Como é possível observar, a pedagogia social é pensada e desenvolvida de acordo com as especificidades de cada contexto. Seus princípios contribuem de modo significativo para afirmar práticas que

concebem a incompletude do homem, ou seja, um ser em constante movimento e transformação. Por isso, a pedagogia social não trabalha com modelos prontos, mas constrói na realidade do coletivo suas teorias e metodologias.

No Brasil, a pedagogia social surgiu pautada nos pressupostos europeus e foi inicialmente fundamentada, também, na educação popular, por apresentar características libertadoras, emancipatórias e por conceber a educação de forma integral. Contudo, não é difícil encontrar pedagogos/as que desconhecem práticas educativas que acontecem fora do ambiente escolar. Por outro lado, muitos/as profissionais têm se voltado para essa área de conhecimento e estão construindo ações pedagógicas em diferentes espaços possíveis (PAIVA, 2011).

Nesse sentido, conhecer e refletir acerca de seus pressupostos nos auxilia na compreensão das diferentes concepções e abordagens do tema, assim como nos possibilita reivindicar debates em relação à formação dos/as profissionais e dos processos pedagógicos desenvolvidos. Conseqüentemente, a pedagogia social, conforme destacam Coffferri e Nogaró (2010), propõe um envolvimento direto entre a educação, o sujeito e a sociedade. Nesse contexto, o/a educador/a media a relação entre os processos educativos e o desenvolvimento da sociedade, no qual a comunidade está no centro das ações educativas. Assim, a pedagogia social surge como possibilidade de construção de um campo interdisciplinar composto por diferentes dimensões, que valoriza as relações humanas e sua cultura local. A teoria faz uso de mediações construídas através dos conhecimentos locais, ao longo da história pessoal ou grupal na comunidade (GRACIANI, M. 2012). A pedagogia social procura construir uma sociedade que garanta direitos essenciais por meio de uma metodologia que desenvolva a tolerância, a solidariedade, a inclusão e a justiça social, no exercício de uma participação democrática (GRACIANI, J. 2012). Para Machado (2010, p.46): “A Pedagogia Social é considerada como o dispositivo pedagógico de leitura, de crítica e de elaboração de propostas ou modelos propriamente educativos em relação às políticas sociais”.

Dentro dos cursos de pedagogia brasileiros, o debate e a discussão sobre a pedagogia social está recomeçando, já que esse campo teórico esteve esquecido por muitos anos, apesar de estar estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Nesse contexto, emerge a possibilidade de que ações e processos educativos possam ser desenvolvidos além dos cenários escolares. Logo, ainda existe uma diferença significativa no que se refere à lei e às práticas pedagógicas (PAULA; MACHADO, 2009). Nesse sentido, nos projetos de lei nº 5.346/2009 (BRASIL, 2009a) e nº 328/2015 (BRASIL, 2015), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB são utilizadas para justificar a criação ou a

regulamentação da profissão, ao destacarem o reconhecimento de que existem contextos educativos e a prática educativa fora da escola, e que esses podem ser os espaços dos/as educadores/as sociais. No Substitutivo da lei nº 5.346/2009 (BRASIL, 2009a), essa justificativa não está presente, pois se limita a afirmar que a educação social é a profissão do/a profissional com formação em pedagogia social.

Para as educadoras sociais dos CRAS investigados, a pedagogia social trabalhava com a realidade social dos/as adolescentes. As educadoras buscavam empoderar os indivíduos no percurso e no processo de mudança³⁶. A pedagogia era referida como social porque a prática pedagógica estava no social, relacionada diretamente ao trabalho do/a educador/a social na assistência social. Dessa forma, tentavam pensar e executar as atividades nos grupos de maneira diferente do trabalho da escola:

“A pedagogia social vem da necessidade (...), de orientar em relação à sociedade (...). Acho que isso é a pedagogia social, poder trabalhar a educação de acordo com a realidade, fazendo a sociedade refletir para mudar. Às vezes, as pessoas não têm consciência do poder que têm. A pedagogia social é isso, aproveitar a realidade, a necessidade e trabalhar em cima daquilo.” E.S.a

“Pedagogia social está ligada a área do educador social (...). Essa área onde tu trabalhas dentro da assistência social. Tu vais trabalhar com a educação não formal. Totalmente diferente de trabalhar numa escola (...). Na pedagogia social tu vais trabalhar com o desenvolvimento daquele indivíduo, daquele sujeito dentro da sociedade.” E.S.c

Foi observado que, quando se tratava de pedagogia social, as falas das educadoras, eram muito parecidas com suas compreensões sobre educação, como uma forma de trabalhar com a educação com o intuito de mudar a realidade social. Um trabalho, segundo suas falas, muito diferente do escolar, pois percebiam a pedagogia social como uma área que fundamenta o trabalho do/a educador/a social dentro da assistência social.

Na busca por fundamentar o trabalho dos/as educadores/as sociais, proporcionar reflexões teórico/metodológicas e criar ações socioeducativas, existe, no Brasil, a Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAP/Social), coordenada pelo Prof. Dr. Roberto da Silva, do Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social da Universidade de São Paulo (JANTKE, 2012).

³⁶ Essa informação foi percebida e anotada no diário de campo depois da observação no grupo de SCVF de adolescentes, no dia 26/09/16, no CRASc. A atividade do grupo era sobre empregabilidade, em decorrência das necessidades apresentadas pelos adolescentes. Nessa atividade, o pesquisador participou no diálogo sobre o mercado de trabalho.

Além disso, no período de 2006 a 2012, ocorreram os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS), os quais contribuem com um vasto material teórico, porque abrangem diferentes áreas de atuação da pedagogia social. Garrido (2012) menciona, ainda, que o Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL e a USP, são pioneiros no debate sobre a pedagogia social. Nesse mesmo cenário, o projeto de lei nº 328/2015 (BRASIL, 2015) utiliza em sua justificativa o II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais de Educação Social e a XIII Semana da Criança Cidadã de Maringá 2015 – Tema: Educação Social: valorização da infância, como eventos em que foram divulgadas ações dos/as educadores/as sociais brasileiros e de países como Bolívia e Senegal.

Para entendermos a história da pedagogia social no Brasil, faz-se necessário distinguirmos dois conceitos, o de educação social e o de pedagogia social. Caliman (2010) explica que a pedagogia social serve como base teórica e metodológica para a educação social, que se constitui como o campo de atuação no qual ocorre a aplicação dos procedimentos metodológicos e teóricos dessa pedagogia, através da interlocução entre as duas. Para Gadotti (2012b), a teoria pedagógica e a prática pedagógica caminham juntas, ou seja, uma não faz sentido sem a outra. Dessa forma, as ações pedagógicas são, por excelência, teorias aplicadas em práticas sociais. A pedagogia, como área científica da educação, não pode abdicar da prática, uma vez que se consolida e se nutre dela. Assim, constituem uma relação dialética, em que a pedagogia social oferece subsídios teóricos à prática da educação social, que, por sua vez, desenvolve empiricamente essa prática pedagógica.

A pedagogia social, a educação social, a educação popular e outras formas de educação proporcionam discussões e reflexões críticas sobre os processos pedagógicos e emancipatórios empregados com sujeitos excluídos socialmente no decorrer da história (PAULA; MACHADO, 2009). Dessa forma, o trabalho social por meio da educação, conduzido pela participação da sociedade, parece ser um dos fatores em comum entre essas diferentes formas de educação.

A educação fundamentada na pedagogia social tem como intuito atuar em ambientes e com sujeitos onde a educação formal, muitas vezes, não consegue chegar. Seu público prioritário são crianças, adolescentes e jovens privados de necessidades e direitos educacionais básicos (CALIMAN, 2010). A pedagogia social reconhece e valoriza as experiências e os valores dos sujeitos com os quais trabalha, e busca transformar o indivíduo em seu próprio agente de mudança, por meio de uma práxis crítica, criativa e participante, de modo que possa se apropriar e instrumentar sua própria história para poder transformá-la (GRACIANI, 2014).

De acordo com a resolução do CNAS (BRASIL, 2014), cabe aos/às educadores/as desenvolver o trabalho social no intuito de assegurar direitos e promover a autonomia e a participação social dos/as usuários/as de diferentes formas e metodologias, considerando os aspectos individuais, coletivos e os ciclos de vida.

Nesse cenário, as educadoras sociais dos CRAS pesquisados valorizavam a história de vida e as experiências dos/as usuários/as. De forma dialética, as educadoras procuravam desenvolver a pedagogia social em suas práticas. Buscavam mediar as relações entre os/as adolescentes e a sociedade, de forma que pudessem criar novas possibilidades de operar a realidade. Assim, nos trechos a seguir, podemos perceber como as educadoras sociais procuravam, por meio da práxis dialógica, provocar os indivíduos a saírem de uma realidade aparentemente estática, ahistórica, sem perspectivas de mudança, para uma tomada de consciência do real e da sua capacidade transformadora:

“Eu vejo que vem mais nesse sentido de dar o start. Não é dizer: eu estou indo porque mandaram eu ir. Estou indo porque eu entendo. Estou fazendo tal coisa porque entendo que isso vai ter consequências positivas, ou não vou fazer porque vai ter consequência negativa. Eu acho que é uma questão de transformação.” E.S.a

“Teve uma vez que os guris aqui do grupo estavam brigando e daí eles conversaram com nós sobre isso, sobre ter educação, ter respeito um com o outro. Isso é muito legal.” A.U.3

Podemos identificar que, tanto por parte das educadoras quanto da adolescente, o trabalho era dialógico, não impositivo, pautado no diálogo entre educadoras e adolescentes. Não existia uma imposição, mas uma conversa, no sentido de tomada de consciência da realidade e na perspectiva de mudança do real. Essas atividades, de modo geral, eram orientadas pelas experiências e por diretrizes técnicas adequadas às necessidades dos/as usuários/as.

Barros e Costa (2012) afirmam que a pedagogia social não tem como intenção sistematizar e transmitir conhecimentos como em uma escola, mas desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos sobre o mundo, a consciência da realidade em que estão, de modo que sejam capazes de compreender o que é bom ou ruim para eles e seu meio. Nesse contexto, o/a educador/a informa e auxilia no processo de aprendizagem, faz com que os sujeitos se tornem autônomos. Para que isso se torne possível, é necessário que o/a profissional tenha diferentes conhecimentos nas áreas da psicologia, do serviço social, da sociologia, entre outras, nas diferentes organizações e projetos sociais em que atua.

A consciência crítica permite ao/à educando/a a construção de um modo de pensar e agir reflexivo, capaz de repensar a estrutura e as condições sociais nas quais está inserido, podendo ressignificá-las. A consciência crítica, de acordo com Freire, “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais.” (2014c, p.138).

O trabalho das educadoras sociais, no SCVF, acontecia na relação construída com os usuários, e em respeito às orientações técnicas dos/as profissionais no SUAS. A práxis socioeducativa, como apresentamos nos trechos abaixo, demonstrava uma flexibilidade relacionada ao momento, ao local e à pessoa ou ao grupo no seu trabalho. O valor das experiências como pedagogas era muito presente em suas diferentes atividades dentro dos CRAS:

“Não adianta eu trazer um texto lindo, maravilhoso, ou ter uma fala numa linguagem que eles não vão entender. Então, eu vejo o socioeducativo próximo ao público de uma forma que ele vai estar receptivo e vá conseguir fazer uma reflexão sobre aquilo. Às vezes, tu montas uma coisa muito maravilhosa, o projeto é lindo, mas, na prática, com aquele público, não dá certo. Daí, de novo, vem a questão da flexibilidade, de tu entender quem é teu público. Pensar de que forma ele vai entender tal coisa que eu preciso trabalhar?” E.S.a

“Existe o educador social trabalhando na assistência, mas não o pedagogo. Pedagogo não existe (...). Eu aqui sou pedagoga, dentro do cargo de educador social, eu uso as minhas atribuições que trago da minha formação acadêmica, minhas experiências para fazer as mediações (...). Não existe mediação dentro da assistência sem um lugar para o pedagogo (...). Eu sou pedagoga, trabalho no CRAS, como educadora social do CRAS. Eu tenho experiência, tenho outro olhar.” E.S.b

As educadoras sociais procuravam “flexibilizar” as atividades socioeducativas de acordo com as demandas emergentes. Desenvolviam o trabalho social com os diferentes públicos, com o auxílio dos conhecimentos oriundos da formação em pedagogia e de suas próprias experiências.

A educação social ficou conhecida pelo trabalho social com crianças e adolescentes, e acabou por absorver uma demanda composta por conflitos, violação de direitos e outras situações de violência que a escola não estava preparada para receber (PAIVA, 2011). No contexto brasileiro, Gadotti (2012b) mostra que a educação social não é algo recente, o que é novo é a discussão sobre a pedagogia social e a estruturação da educação social como

profissão em regulamentação. Machado (2014) explica que, a partir do ano de 2001, devido às várias dificuldades, os/as educadores/as sociais passaram a se organizar e a realizar encontros anuais. Encontros em que discutem suas condições de trabalho e os caminhos para o reconhecimento profissional.

Embora não regulamentada, a profissão de educador/a social, em 2009, foi incluída na Classificação Brasileira de Ocupações- CBO³⁷, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição:

5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento.

Nesse caminho, os projetos de lei nº 5.346/2009 (BRASIL, 2009a) e nº 328/2015 (BRASIL, 2015) mencionam ações em nível nacional, com a finalidade de fortalecer a profissão, como: encontros estaduais; criação de associações e sindicatos; e aprovação de Leis com a criação do dia do educador e da educadora social, no dia 19 de setembro, dia de nascimento de Paulo Freire. França, Bélgica, Suíça, Uruguai, Canadá e mais de quarenta países fazem parte de um movimento internacional que luta pela regulamentação da profissão de educador/a social e pela formação em nível de graduação e pós-graduação desses/as educadores.

Em 1951, foi constituída a Associação Internacional de Educadores Sociais – AIEJI, com os objetivos de promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, fortalecer a formação e a consolidação da profissão. A AIEJI organizou vários congressos para concretizar tais objetivos (BRASIL, 2015).

A História demonstra que o trabalho de educação social era realizado por grupos de voluntários, movidos por ações educativas na diversidade das redes da sociedade, na busca de sociabilidade, promoção cultural e participação social no âmbito do direito à cidadania. Ao longo do tempo, a educação social, suas ações e os sujeitos que dela fazem parte, foram alterados (BRASIL, 2009a). Brasil (2009a) destaca, ainda, que a educação social, no século XXI, vai ao encontro da educação ou a aprendizagem permanente, como a educação para a terceira idade, a sociopedagogia dos tempos livres, o acolhimento de populações em situação de risco e a de grupos minoritários, discriminados, em uma perspectiva exterior ao contexto escolar.

³⁷ Disponível em: < <http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/515305-educador-social> > Acesso em: 05 de dez. 2016.

Em nossa sociedade, crianças e adolescentes estão longe da plena garantia de direitos. Existe uma grande demanda a ser realizada para que reais mudanças ocorram em nosso país. Historicamente, na medida em que as políticas de Estado neoliberais foram disseminadas, condutas restritivas, patologizantes e institucionalizadoras passaram a direcionar as políticas para a infância e a adolescência. A burguesia, preocupada em organizar a infância, educar para bons costumes, com saúde e higiene, procurou vigiar e intervir com essas desculpas as famílias de classes populares. Assim, o/a educador/a deveria cuidar para que essas crianças e adolescentes não se tornassem problema ou perigo à sociedade. No final da década de 1970, trabalhadores/as relacionados/as aos movimentos sociais, pesquisadores/as, entre outros/as, começaram a questionar essas práticas (SANTOS, 2005).

Nesse cenário, entre os anos de 1980 e 1990, nos quais crianças e adolescentes marginalizados ganharam visibilidade e emergiram políticas que procuravam solucionar a questão, a educação social de rua surgiu como uma prática social com referências teóricas da educação popular, caracterizada pelo engajamento político e de luta pela igualdade de direitos na sociedade. Em 1990, diferentes setores da sociedade, em um movimento pela garantia de direitos das crianças e adolescentes, mobilizaram-se para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com as profundas mudanças econômicas e o avanço das políticas neoliberais, o Estado transferiu e financiou para o setor privado, composto por ONG'S, a responsabilidade por desenvolver programas com comunidades populares, grupos ou pessoas em situação de rua. Nesse contexto, o perfil dos/as educadores/as sociais mudou, principalmente no que se refere à formação, voltada ao compromisso político-social, militante, herdado dos movimentos sociais, que foi substituída por um/a funcionário/a público ou privado, voltado a disciplinar crianças e adolescentes (SANTOS, 2005).

Como já mencionado, a profissão de educador/a social perpassa por uma série de contextos e definições não regulares, o que direciona o/a profissional para uma práxis que abrange diversas faces da educação na sociedade brasileira. Ao analisarmos o trabalho desses/as profissionais, presente nas literaturas, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem está focado na construção de saberes a partir de vivências e relações sociais, construindo um conceito de educação para além do espaço escolar, a partir da pedagogia social (CARO; GUSSO, 2004). Nessa perspectiva, segundo Freire (2014c), ensinar e aprender são processos amplos, relacionados com a mediação que o/a educando/a faz com a realidade que ele/ela é capaz de conhecer e reconhecer. Natali e Paula (2008) analisam que, entre os obstáculos na constituição da profissão de educador/a social estão, além da falta de regulamentação, a pouca representatividade de classe e a carência de formação regular.

Segundo Coffferri e Nogaro (2010), o/a educador/a social pode ser um/a mediador/a de mudanças nos processos comunitários, pois seu trabalho é pensado e desenvolvido a partir das demandas dos sujeitos. Souza e Muller (2009) complementam que o/a educador/a precisa se comprometer com a sociedade e com a relação dialética encontrada entre o agir e refletir, que contribuem nos processos de criação e transformação da realidade social. Assim, o/a educador/a pode ser um/a profissional mediador/a que articula os processos individuais e coletivos de maneira consciente e crítica. Como argumenta Freire (2014a), na medida em que se multiplicam as relações com o meio, aumenta a capacidade de diálogo do sujeito com o mundo e entre os sujeitos. Desse modo, o universo de interesses e possibilidades se amplia em diferentes sentidos.

A práxis das educadoras sociais participantes da pesquisa tinha em vista, por meio de reflexões, orientações e experiências, propor alternativas para transformar a realidade. As experiências no trabalho, registradas nas falas, proporcionavam o conhecimento e criavam e desenvolviam o trabalho social:

“Conforme tu vais conhecendo melhor o público do trabalho, tu vê que é uma realidade cultural deles, não é a tua opinião. O teu trabalho é justamente esse, fazer refletir para decidir se quer mudar ou não.” E.S.a

“É socializar aquele grupo (...), sair daquele estado de vulnerabilidade (...). É tu orientar, lidar com vários aspectos (...). Hoje, nos envolvemos mais e acho que isso está crescendo.” E.S.b

“Ajudam a fazer as coisas que tu não consegues sozinho, te orientando” A.U.5

Essas falas demonstram como as educadoras precisavam conhecer a realidade local para a realização do trabalho. Por isso, socializavam os grupos de modo reflexivo, no qual os/as usuários/as pudessem fazer escolhas conscientes. Nesse sentido, surge a influência da perspectiva pedagógica de orientação no trabalho das educadoras³⁸.

Botteca e Merlo (2010) elucidam que a formação formal dos/as educadores/as, quando ocorre, muitas vezes, fica restrita aos cursos de licenciatura. Assim, só se constituem como educadores/as sociais ao longo de sua trajetória profissional, já que não existem cursos acadêmicos para esses/as trabalhadores/as e os cursos formais pouco discutem sobre práticas

³⁸ Foi possível perceber e anotar essa informação no diário de campo na observação do SCFV, no dia 02/09/16, no CRASa. A atividade realizada era sobre como “se portar” em uma entrevista de emprego. Embora a atividade proporcionasse a reflexão sobre o proposto, à relação entre a E.S.a e os/as adolescentes lembrava muito o processo tradicional de orientação professor e aluno.

sociais. Apesar da educação social, no Brasil, ser anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos anos de 1990, só ganhou força após sua promulgação, como uma possibilidade educativa diferente da escola. As crianças e os/as adolescentes tornaram-se responsáveis da família, da sociedade e do poder público, foi formada uma rede de atenção e proteção, determinada por diretrizes que as orientam (SOUZA; MULLER, 2009).

A educação, dentro das políticas sociais, necessita construir uma pedagogia social, do saber fazer, que contemple a educação e a assistência social e forneça uma fundamentação teórica e metodológica capaz de interferir em condições produtoras de vulnerabilidades (MOURA; ZUCHETTI, 2006). Para Zucchetti e Moura (2009), até o momento, a formação dos/as educadores/as não é suficiente para fundamentar a atuação do/a profissional no campo social. Algumas Universidades brasileiras se movimentam para abrir espaços para essa formação, através de cursos de extensão ou programas de pós-graduação - stricto sensu. No entanto, não vislumbram grandes alterações nos currículos de formação acadêmica para englobar características importantes da educação não escolar.

Nesse ponto, Jantke (2012) considera que:

[...] propostas como essa, buscam ultrapassar os conteúdos formais vigentes, em busca de concepções que ampliem a visão de mundo do educador social, por meio de “práticas de cidadania”, construídas por meio de referenciais metodológicos, que contemplem diversas dimensões tais como: justiça, defesa de direitos humanos, arte e ludicidade (p.53).

O/A profissional da educação, na assistência social, precisa conhecer as práticas pedagógicas e os serviços socioeducativos. Dessa forma, o/a educador/a valoriza e dá voz aos sujeitos, troca ideias, socializa experiências e saberes, compromete-se com o respeito às diferenças (ARAUJO; LUVIZOTTO, 2012). O/A educador/a social ensina e aprende por meio do diálogo. Por isso, necessita ser sensível para compreender as necessidades do público com o qual convive. Portanto, os temas que constituem os debates com a comunidade não podem ser aleatórios nem impostos aos sujeitos, mas devem problematizar e respeitar as demandas apresentadas (GOHN, 2009).

As educadoras sociais relataram que percebiam uma crescente participação da educação dentro da área social, especialmente porque, nos últimos cinco anos, o trabalho passou por muitas mudanças nos CRAS. O trabalho deixou de ser algo burocrático, no sentido de restrito à recepção, para ser um trabalho com os grupos de SCFV, condizentes com as demandas dos/as usuários/as:

“Acho que essa questão da educação dentro da assistência social está crescendo, a tendência é crescer mais porque dentro da política tem se falado muito do trabalho multiprofissional, tanto que entrou o psicólogo, que não tinha. Então, entrou o olhar da psicologia e agora está entrando o olhar do educador social (...). Sinto que o fato de ser formada na área da educação facilita esse olhar.” E.S.c

“O que eu vejo da assistência social? É tornar esses direitos possíveis. Porque, às vezes, pensam que é ajudar, eu não tenho essa visão da assistência. É mostrar o caminho, é trabalhar a autonomia, é mostrar que tem direitos que ela pode acessar. Eu vejo que a educação caminha muito nesse sentido de despertar, de provocar no indivíduo essa reflexão e essa mudança. A assistência social vem nessa questão de trabalhar a autonomia. De fazer com que a pessoa acesse direitos, mude aquela situação.” E.S.a

As atribuições das educadoras nos CRAS se modificaram e, ao mesmo tempo, tornaram-se mais condizentes com os documentos e a literatura pertinente. Passaram a realizar o trabalho que por elas era entendido como do/a profissional educador/a social na Assistência Social. Trabalho direcionado à busca por direitos, à procura por mudanças e à autonomia por meio de um processo reflexivo. No entanto, não deixou de ser burocrático, apenas modificou suas formas institucionalizadoras.

De modo geral, as atividades socioeducativas desenvolvidas pelos/as educadores/as são voltadas às demandas sociais. O trabalho desse/a educador/as exige formação múltipla. O/A profissional, de maneira criativa, torna-se capaz de desenvolver o diálogo e ações que possibilitem a transformação da realidade, tornando-se um/a mediador/a capaz de auxiliar nas relações sociais. Além do mais, busca suscitar reflexões acerca das ações propostas, com um olhar que transcenda a aparência descrita pela realidade, em detrimento das mudanças desejadas (COFFERRI; NOGARO, 2010). Portanto, o/a educador/a se torna um/a problematizador/a que transforma educandos/as em investigadores/as capazes de construir análises críticas da realidade (FREIRE, 2014d).

A pedagogia social é produzida através de práticas e saberes oriundos de atividades educativas/pedagógicas conhecidas como não formais, especialmente no trabalho social. Tais atividades dependem do cenário sociopolítico, da realidade local e do contexto histórico. As metodologias consideram a socialização, o sofrimento humano e as condições materiais locais (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012). Cofferrri e Nogaro (2010) esclarecem que a pedagogia social fornece subsídios ao/à educador/a para propor reflexões críticas e propiciar uma compreensão da realidade social através de uma educação não formal.

De acordo com Gohn (2009), os/as educadores/as sociais são conhecidos por desenvolver ações educativas fora do contexto escolar. Nesse campo de atuação, os processos educativos, conforme já mencionados, são baseados em práticas de educação não formal. Romero (2012) conceitua a educação não formal como aquela praticada por profissionais fora do ambiente escolar, em projetos socioeducativos para crianças e adolescentes. Contudo, isso implica intencionalidade e uma formalização das ações desses/as profissionais. A partir de tais entendimentos, Romero (2012) utiliza a terminologia “educação não escolar” em substituição ao termo “educação não formal”. Essa terminologia não é consenso entre os/as autores/as. Para Borges (2010), o campo de educação não escolar engloba diversas atividades, desde espontâneas até organizadas, pois algumas estão presentes no cotidiano e, por vezes, não são consideradas educativas. Outras chegam a simular práticas escolares, no sentido de intenção formalidade.

Para Gohn (2011), a educação não formal, no Brasil, até os anos de 1980, não foi o alvo dos/as educadores/as e das políticas públicas. A educação não formal passou a se destacar nos anos 1990, devido às mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Os movimentos sociais são os grandes precursores da educação não formal no país, principalmente os ligados aos processos de autonomia, emancipação e resistência social. Desse modo, contribuíram com a sociedade ao tornar pública uma demanda que visa uma educação pública de qualidade, o que provocou discussões entre a sociedade e a esfera política e a redefinição de conceitos como: cidadania, direitos humanos, identidade cultural, entre outros. A esse respeito, Gadotti (2012b) argumenta que o sentido da educação não formal está nas experiências de vida, pois não está preocupada com currículo ou com sistematizações do conhecimento os quais, por sua vez, são variáveis e não estáticos.

Conforme colocado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), a educação não formal consiste em um processo de reflexão e aprendizado em todas as dimensões da vida, e não somente no conhecimento desenvolvido nas escolas. Configura-se em muitas dimensões e pode se fazer presente em muitos espaços, como comunidades, movimentos e organizações sociais, provocando os indivíduos ou grupos a refletirem sobre as suas condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e seus papéis na sociedade. Dessa forma, mobiliza seus participantes em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade, além de denunciar violações de direitos e buscar a construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação.

As educadoras sociais, nos CRAS, compreenderem seus trabalhos socioeducativos como atividades direcionadas à educação não formal, no entanto, as observações mostraram

diferentes situações e meios de formalizações. Apesar de não direcionado como disciplinas escolares, o trabalho era composto por registros e planejamentos, necessários à instituição para eventuais “cobranças” do trabalho:

“A atividade socioeducativa tem muito a ver com o que entendo da pedagogia social. Acho que é vir ao encontro das necessidades, trabalhar a questão de direitos, de deveres, questões que eles possam utilizar no dia a dia, na sociedade (...). Acho que é justamente isso, buscar atividades de acordo com aquele público.” E.S.a

“Uma atividade socioeducativa é uma atividade que eu vou utilizar para trabalhar as demandas que eu observo, sempre com um cuidado de ser de uma forma não formal. Uma forma de trabalhar determinado assunto para não chegar dando palestra, para não ficar maçante, tu vais fazer uma atividade que traga aquela mensagem, que todos possam participar, que tenha a participação de todos e que vá contribuir para o todo.” E.S.c

“(...) os registros são obrigatórios. Ninguém fica cobrando, dificilmente alguém vai olhar os meus (...). Mas fica tudo registrado, uma hora que precisar está tudo registrado, (...) todos os grupos que eu faço estão registrados. (...) que eu saiba agora é obrigatório em todos os CRAS.” E.S.c

As educadoras, nos CRAS, entendiam as atividades socioeducativas como um trabalho relacionado com questões que poderiam ser utilizadas no cotidiano. Esse entendimento expressava a compreensão das educadoras sociais da pesquisa acerca da pedagogia social. A compreensão de educação não formal por parte das educadoras se mostrava muito semelhante à de educação social institucionalizada pelo Estado, através da Política de Assistência Social desenvolvida nos CRAS, pautada em registros, diretrizes e normas que podem, em algum momento, suprimir a consciência crítica.

As instituições socioeducativas, salienta Caliman (2010), têm como características atividades relacionadas entre a educação e a assistência social, voltadas às necessidades de um público em vulnerabilidade. Nesse contexto, para Gohn (2009), a educação não formal parece pouco apreciada no meio acadêmico, por parecer fora dos processos escolares formais, visto que tais práticas são desenvolvidas em organizações governamentais não escolares e em organizações não governamentais, com a finalidade de lutar contra desigualdades e exclusões.

Zucchetti e Moura (2009) alertam que alguns projetos sociais não estão mais construindo espaços de conscientização, de lutas de libertação da população, mas de atividades burocráticas, caracterizadas por metas, prazos, fortemente vinculadas aos sistemas

produtivos do mercado. Nesse ponto, Machado (2010) argumenta que a educação social pode assumir uma postura diferente do que teoricamente se propõe e, assim, contribuir com a manutenção de práticas opressoras, mantendo a realidade de forma assistencialista, sem perspectiva transformadora.

No Brasil, nas décadas de 1980-1990, a educação social atuou no trabalho com grupos marginalizados e em situações de vulnerabilidade, como crianças e adolescentes de rua (PEREIRA, 2013). Na década de 1990, o crescimento do neoliberalismo e o chamado Terceiro Setor³⁹, embalados pelo sentido de responsabilidade social das organizações, viabilizaram a parceria público/privada, causando a proliferação das ONGs. A partir daí, foi desenvolvido um modelo institucional de práticas e intervenções educativas, fomentadas pelo Estado, que se distanciaram da educação popular (ZUCCHETTI; MOURA, 2009). Gadotti (2012b) analisa que a educação social se constituiu especialmente nesse Setor, porque o Estado não conseguiu suprir as necessidades da população vulnerável, fazendo com que as ONGs buscassem preencher espaços negligenciados pelo poder público.

Os projetos socioeducativos fazem parte da sociedade brasileira desde os anos de 1970. Desde essa época, crianças e adolescentes são atendidos no contraturno da escola, com o objetivo recreativo de suprir as necessidades básicas e de prevenir a marginalização⁴⁰. Posteriormente, profissionais e instituições passaram a seguir as resoluções do Estatuto da Criança e do Adolescente, em que o princípio é a prática social e educativa, em complemento à escola (ZUCCHETTI; MOURA, 2009). Os mesmos autores apontam que a educação não escolar se tornou campo de trabalho de educadores/as leigos/as e de estagiários/as de diferentes cursos de Licenciatura, os/as quais estão diante de um conhecimento desafiador, que transcende o aprendizado fornecido pela formação no curso de graduação. Barros e Costa (2012) defendem o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos próprios para os diferentes espaços onde a pedagogia se faz necessária. Nessa concepção, a educação é o objeto de estudo da pedagogia. Independentemente do local de trabalho, o/a pedagogo/a precisa dos conhecimentos educativos nos mais diferentes processos.

Notamos que as educadoras sociais, no SCFV, procuravam utilizar seus conhecimentos pedagógicos para construir novas formas de trabalho com os/as usuários/as,

³⁹ Formado por “organizações privadas, com fortes elementos de gestão empresarial, que descentralizam a proteção social, desresponsabilizando o Estado de tal papel” (PILONI, 2010, p.90).

⁴⁰ Marginalização pode ser definida como uma forma de submissão, de escravidão, ou desafiliação do convívio social, o que pode resultar em rejeição, violência e humilhação (DOMINGUES, 2006).

dentro de sua prática na área social⁴¹. O trabalho socioeducativo tinha como intenção mediar e provocar o desejo pelo conhecimento:

“Realmente, a prática pedagógica vem muito ao encontro para fazer essa mediação. Porque tu não vais simplesmente chegar para o usuário e jogar, despejar uma conversa (...). Tu precisas conquistar ele de alguma forma, fazer com que ele pense, que ele mesmo chegue às conclusões. Não é simplesmente porque o pessoal do CRAS disse(...). Eu acredito que a pedagogia tenha esse objetivo, provocar isso no indivíduo.” E.S.a

Essa fala nos permite pensar como a prática pedagógica ocorria no trabalho social nos CRAS e como agia na mediação que as educadoras realizavam entre os/as usuários/as do serviço e a política do Estado. O processo transformador também acabava por ser influenciado e construído por ações governamentais presentes na educação social, por meio das diretrizes do trabalho socioeducativo.

O Governo Federal, nos últimos anos, investiu em projetos socioeducativos por meio de políticas públicas que fomentam diferentes programas, com o objetivo de criar condições para que crianças e adolescentes permaneçam na escola regular. Muitos programas socioeducativos são oferecidos de modo que a população decida, a partir de seus interesses, se quer participar ou não. Todavia, esses programas, muitas vezes, não ressoam com a realidade local, porque desconsideram as especificidades da comunidade e dos moradores. Apesar de serem programas que, em suas origens, buscam valorizar as características dos sujeitos participantes, já que trabalham no sentido de diminuir a exclusão social, acabam por operar em uma lógica que serve para governar esse segmento. A dimensão político-pedagógica, princípio da educação popular freireana, fica esquecida. As políticas públicas relacionadas aos projetos socioeducativos acabam pautadas em concepções escolarizadas e disciplinadoras. As experiências dos sujeitos são substituídas por práticas similares às escolares, com o intuito de produzir “bons” sujeitos, trabalhadores, dóceis e civilizados (ZUCCHETTI; MOURA, 2009).

Enfim, neste subcapítulo, discorreremos sobre as perspectivas e os desafios no trabalho das educadoras sociais nos CRAS, em relação à compreensão das educadoras sobre pedagogia social, educação social e educação não formal. Também começamos a relatar a história dos/as educadores/a sociais na Assistência Social. Observamos que, para as educadoras sociais dos CRAS investigados, a pedagogia social trabalhava na realidade dos/as adolescentes. Dessa

⁴¹ As metodologias utilizadas pelas educadoras sociais eram variadas, dinâmicas, uso de jogos de tabuleiros, rodas de conversa, etc. Essa informação foi percebida como forma de utilizar o conhecimento pedagógico no trabalho socioeducativo. Foi anotada no diário de campo no dia 14/07/16.

forma, tentavam pensar e executar as atividades de maneiras diferentes do trabalho escolar. No entanto, modelos de planejamento e compreensões construídas na graduação em pedagogia faziam parte de seu trabalho. Apesar de entenderem o trabalho como não formal, mantinham várias formalizações necessárias ao trabalho social no SFCV. Assim, as educadoras mediavam a relação entre as políticas institucionalizadas pelo Estado e os/as usuários/as dos serviços.

3.3 EDUCADORES/AS SOCIAIS E POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (PNAS)

Na última parte deste capítulo, nos aprofundaremos na compreensão do processo histórico de inclusão da educação e dos/as educadores/as na Política de Assistência Social.

No Brasil, o caminho de efetivação de direitos foi marcado por uma cultura paternalista, que, durante décadas, desconsiderou e ainda desconsidera a garantia de direitos e acesso à cidadania. A política social se constituiu nas contradições presentes no Estado capitalista, entre os interesses do capital e os interesses dos trabalhadores. Nesse contexto, composto por conflitos, o Estado, marcado por uma forte influência religiosa, na década de 1930, começa a criar as primeiras medidas de Proteção Social no país. No entanto, as instituições tornaram-se instrumentos de controle social e político, no sentido de manter o sistema econômico e as relações sociais, assim como de amenizar os conflitos causados pela desigualdade social. Nesse período, foi criada a Legião Brasileira de Assistência – LBA, com o intuito inicial de atender aos pracinhas da Segunda Guerra Mundial, em 1942, sendo posteriormente transformada em entidade, direcionada para desenvolver ações de assistência social dentro de uma concepção assistencialista, comandada pelas Primeiras Damas e obedecendo aos interesses governamentais direcionados ao ajuste social (SOUZA; GONÇALVES, 2014). No ano de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso extinguiu a LBA. Na Constituição Federal de 1988, a política de assistência social foi consolidada como direito, perdendo em sua concepção o caráter assistencialista. Contudo, somente no ano de 1993 foi implementada a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Em 2004, foi elaborada a Política Nacional de Assistência Social – PNAS, e, em 2005, foi construído o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, que organizou a rede de serviços da política de assistência social de forma descentralizada, participativa e hierarquizada (SOUZA; GONÇALVES, 2014).

Dessa forma, percebemos que, ao longo da história do Brasil, as desigualdades foram construídas por meio das relações sociais, da má distribuição de renda, da educação precarizada, das questões políticas, entre outros fatores. Nos últimos anos, com o intuito de diminuir essa situação, uma nova política social foi posta em prática. Todavia, essa demanda requer certo tempo e investimento para ser avaliada quanto aos seus reais e efetivos impactos. Em função disso, a fim de amenizar a desigualdade, muitas instituições governamentais e não governamentais investiram em ações educativas fora do âmbito escolar. Na maioria das vezes, são projetos que propõem práticas educativas com o intuito de provocar a transformação da sociedade através da educação social (MOURA; ZUCHETTI, 2006).

Quando pensamos em práticas educativas, nos remetemos ao processo de ensino-aprendizagem dentro da escola, explica Machado (2010). Contudo, a concepção de práticas educativas é muito mais abrangente. Quando há o entendimento de que são práticas sociais, compreendemos que a educação acontece em diferentes ambientes na sociedade e de múltiplas formas, como nos CRAS da pesquisa.

Nesse sentido, percebemos, nos relatos das educadoras sociais, que os conhecimentos pedagógicos facilitavam o trabalho no CRAS. De modo geral, contribuía com os planejamentos, nas atividades em grupos e na resposta às demandas dos processos de aprendizagem:

“O pessoal da pedagogia tem muita facilidade em planejamento. Eu vejo que isso acrescenta, porque muitas pessoas têm dificuldade nisso. No CRAS tu trabalhas com grupos, um trabalho bem feito nos grupos tem que fazer um planejamento. Acho que o pessoal da educação tem mais facilidade de planejamento.” E.S.c

“Eu vejo que o papel do educador social envolve muitas questões pedagógicas, essa questão de conviver, de projetos. A pedagogia é muito de projetos. A gente consegue ver isso aqui nos grupos. Conseguimos trabalhar todas as questões que recebemos notificação, trabalhamos a autoestima, a questão cultural e de direitos.” E.S.a

“A gente vem aqui para aprender, já aprendi um monte de coisas (...). Sobre os direitos, sobre os deveres” A.U.1

O trabalho das educadoras sociais era realizado principalmente em grupos e, por isso, consideravam o planejamento importante, em especial por ser uma prerrogativa da graduação em pedagogia. A Política de Assistência Social desenvolve muitos projetos, o que, segundo as educadoras, era uma vantagem aos/às profissionais pedagogos/as os/as quais tinham maior

facilidade para realizá-los. Aprender sobre direitos e trabalhar a autoestima fazia parte do trabalho social desenvolvido com o público atendido nos CRAS.

O conjunto formado pelas parcerias entre órgãos públicos, organizações, movimentos sociais, ONGs, entre outros, mostra-se preocupado com indivíduos que vivem em condições de vida desfavoráveis. Por outro lado, essas parcerias acabam por enfraquecer políticas públicas de responsabilidade do Estado, principalmente no que diz respeito ao atendimento integral e à garantia de direitos de toda a população. Nesse espaço, emergem muitos discursos de como superar diferenças e desigualdades, mas que esbarram em dificuldades históricas, interesses políticos, divisão de esforços, divergências metodológicas, questões financeiras e formação dos profissionais (GOHN, 2009).

Vale destacar que as políticas públicas implicam em ações que buscam solucionar questões sociais, principalmente relacionadas aos direitos garantidos na Constituição Federal, como educação, assistência, saúde e trabalho. A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) estabelece critérios e normas para a assistência social (BRASIL, 1993). A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), implementada em 2004, tem entre seus objetivos: garantir os direitos sociais, de acordo com as distintas desigualdades; promover programas e projetos, a partir das necessidades existentes; contribuir para inclusão de indivíduos; ampliar o acesso a bens e serviços e centralizar suas atividades na família e na convivência comunitária (BRASIL, 2005).

A Assistência Social tem como finalidade a prevenção e o enfrentamento de situações de vulnerabilidade e risco sociais, através de intervenções direcionadas às relações familiares e comunitárias. Para isso, é necessário planejamento, com estratégias e ações que estabeleçam metas compatíveis com as demandas e recursos organizados pelo Sistema Único de Assistência Social nos municípios. O planejamento considera a realidade social e a promoção de mudanças na situação real, de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL 2009c).

Entre as propostas da PNAS, em conjunto com a LOAS, estão ações socioeducativas para a faixa etária de 6 a 24 anos, com o objetivo de proteção social e familiar (ROMERO, 2011). As ações devem ser desenvolvidas de acordo com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos, do Sistema Único de Assistência Social NOB-RH/SUAS, por equipes de referência, compostas por trabalhadores/as responsáveis pelos serviços de proteção social, de acordo com as necessidades do público atendido (BRASIL, 2009c).

Teixeira (2010, p.287), em relação a esse panorama, afirma que:

A LOAS, PNAS\2004 e NOB\SUAS são os marcos legais da Assistência Social, e expressam mudança de paradigma na área, definida como política pública com capilaridade nacional e como direito social, fundado no princípio democrático do controle social e da descentralização política e administrativa, cujas ações, visando superar a fragmentação e segmentação, tomam a família como estratégia de organização dos serviços, como um dos sujeitos beneficiários da assistência social e alvo de trabalho socioeducativo.

Esses fatores ampliam o campo de atuação da assistência social, que oferece uma série de serviços, desde benefícios eventuais, até uma rede de atendimento à família, de forma preventiva ou especializada. Entre os estabelecimentos criados pela PNAS e pelo Serviço Único de Assistência Social (SUAS), instituído em 2005, está o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), um espaço responsável pela proteção social básica, que realiza um trabalho com as famílias em seus territórios de abrangência (TEIXEIRA, 2010). Os/As trabalhadores/as do CRAS organizam o trabalho social, os serviços de proteção básica, suas atividades no âmbito local (BRASIL, 2009c). Suas ações são orientadas pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e são pautadas no trabalho continuado com as famílias, com a finalidade de prevenir e proteger os vínculos estabelecidos e, assim, promover direitos (BRASIL, 2012).

A Assistência Social compreende a família em seu aspecto contraditório, marcado por conflitos, desigualdades e, por vezes, violência. Essa compreensão procura superar a compreensão tradicional de família, de modo que existem arranjos familiares distintos. As famílias também apresentam elementos distintos como: identidades culturais, interesses e necessidades. Assim, o atendimento à família é planejado a partir do conhecimento das necessidades e de como se organizam (BRASIL, 2009c).

Conforme já citamos, a pesquisa ocorreu em três CRAS. Cada um deles apresentava demandas e públicos específicos, que necessitavam de atendimento. Porém, de modo geral, os três CRAS trabalhavam de forma muito semelhante em relação ao fluxo dos atendimentos:

“A porta de entrada do usuário é a recepção. O fluxo de usuários todos os dias é bem grande. Atendemos um público em vulnerabilidade, mas vem muita gente pedir informação e também alguma orientação. Na recepção, quem atende são os estagiários administrativos. Quando eles têm alguma dúvida, frequentemente nos chamam (...). Dependendo do assunto, é encaminhado ou para um serviço que tenha da rede, ou para o próprio acolhimento do CRAS. Quem faz esses atendimentos são os técnicos da psicologia ou do serviço social. Ao identificar algum usuário para o cadastro único, vão fazer o cadastro para entrar em programas, ou até mesmo participar dos grupos de convivência, a gente marca, mas a porta de

entrada é a recepção, mesmo que seja encaminhado por outro serviço.” E.S.c

Elas vêm através dos programas federais, especificamente o Bolsa. Eles vêm atrás de um auxílio financeiro, em primeiro lugar. Muita gente faz propaganda do Bolsa, que tem que cadastrar a família. O pessoal orienta as pessoas, pois tem que trazer os documentos necessários. Dependendo desse cadastro, passa para o acolhimento (...). Esse acolhimento é com o técnico. Esse técnico vai encaminhar essa pessoa ou não para um grupo, ou para algum outro serviço que ele tenha necessidade (...). Antes desse cadastro novo, a gente faz a sala (...). Dá todas as explicações de todos os programas e todos os serviços do CRAS. Então, a pessoa já fica mais ou menos ciente.” E.S.b

Conforme elucidado, o primeiro atendimento ocorria na recepção dos CRAS, onde o público procurava os serviços em busca de programas federais como o Bolsa Família⁴². Na recepção, os/as usuários eram orientados/as em relação aos serviços, aos documentos e encaminhados para o acolhimento do CRAS ou para outro serviço da rede. O acolhimento era atividade exclusiva dos/as técnicos/as, psicólogo/a ou assistente social que realizavam o cadastro dos/as usuários/as e os encaminhamentos necessários.

As demandas dos serviços socioassistenciais, desenvolvidas através do PAIF, transcendem apenas o foco na pobreza e direcionam suas ações para a conscientização da população acerca de seus direitos. Esse avanço está sendo feito por meio da oferta de serviços de convivência e fortalecimento de vínculos familiares, assim como de projetos socioeducativos problematizadores do cotidiano comunitário. Com essa nova demanda para o trabalho social nos CRAS, o trabalho socioeducativo com grupos ganhou força (TEIXEIRA, 2010).

Os conceitos de vulnerabilidade e risco social estão para além da falta de renda. Desse modo, incluem múltiplas desigualdades sociais e compreendem diferentes fenômenos ao longo da história. O conceito de risco social engloba a possível ocorrência de diferentes fatores causadores de algum dano, como a ruptura familiar ou a violação de direitos (TEIXEIRA, 2010; JANCZURA, 2012). Já vulnerabilidade social, como define Romero (2011), pode ser caracterizada como a falta de renda, o desemprego e o difícil ou nulo acesso aos serviços públicos. Couto, Yazbek e Raichelis (2014) explicam que os/as usuários/as da assistência social são definidos/as pela LOAS como “as pessoas que necessitam dela” em uma

⁴² Essa informação foi evidenciada e anotada no diário de campo no dia 15/07/16 e no dia 27/09/16, quando o pesquisador chegou no CRASb e no CRASc.

determinada situação. Geralmente, são sujeitos que se encontram fora do mercado de trabalho, sofrem algum tipo de violência ou carecem de alguma política pública.

A partir do exposto, percebemos que o público prioritário no atendimento dos três CRAS da pesquisa era composto por usuários/as e famílias em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, cadastrados/as nos programas federais, como o Bolsa Família. Entretanto, nem todos/as os/as usuários/as atendidos/as nos grupos, apresentavam esse perfil, pois poderiam ser pessoas cadastradas no Cadastro Único, o qual exige basicamente um limite de renda familiar. Em relação a isso, educadoras da pesquisa afirmavam que:

“O usuário está em vulnerabilidade social por diversos motivos. E o objeto da assistência social é o sujeito social. Então, ela vai trabalhar a autonomia. Eu não vejo uma forma de trabalhar a autonomia sem trabalhar o desenvolvimento dele na educação.” E.S.c

“A maioria é público de Bolsa Família. A maioria tem questões de necessidades básicas. Mas, também, tem a questão da vulnerabilidade social em relação a diversos tipos de violência (...). Tem aquelas situações que não têm gravidade em questão da renda, mas têm na questão social.” E.S.a

Embora fosse o público prioritário, percebemos, ao longo da pesquisa, que nem todos/as os/as usuários/as dos CRAS pesquisados aparentavam estar em risco ou em vulnerabilidade social. Contudo, esses conceitos são muito amplos e complexos. Dessa forma, os/as adolescentes poderiam apresentar essas necessidades, mas não aparentar isso. Entretanto, a pesquisa não aprofundou esse aspecto da vida dos/as participantes.

Dias (2015) nos chama atenção para o fato de que

[...] a adoção de um sistema de políticas sociais focalizadas, exclui-se uma parte da sociedade e direciona-se, a partir de um conceito instrumental e operativo, à seleção dos mais pobres entre os pobres e à nomeação de quem tem direito em detrimento de quem não tem. Essa é uma contradição presente nas sociedades capitalistas que impregnou o modelo de administração pública em nosso país, construindo certa mercantilização da pobreza, deixando de traduzir o real significado do que seriam os direitos sociais universais (p.83).

Esse modelo de políticas sociais ainda é utilizado em projetos sociais pelo país. Pastoniri (2010) explica que, na sociedade capitalista, as mudanças no modo de produção e a desvalorização do/a trabalhador/a, por meio da exploração da mão de obra e da perda dos direitos trabalhistas, resulta em altos níveis de desemprego, de pobreza e no crescimento da desigualdade social. Benelli (2014) considera que esse tipo de exploração destina o lucro para

poucos e produz a miséria de muitos. Por isso, é um dos modos de violência social causada pela classe dominante. A exclusão é mantida e reproduzida e, em consequência, amplia os diferentes tipos de violência, sejam físicas ou simbólicas. Percebemos, em diferentes políticas públicas, não só nas de educação, a existência de diversas formas de ações educativas com o intuito de disponibilizar educação para todos. Secretarias municipais, que não as de educação, oferecem distintos projetos no âmbito educativo. Nesse sentido, torna-se difícil delimitar um campo para ações educativas, já que todas as ações humanas podem ser consideradas educativas. Então, podemos definir, a partir da PNAS, que a assistência social disponibiliza um atendimento educativo denominado “socioeducativo”, o qual relaciona a assistência social e a educação. Tais ações são direcionadas para sujeitos vulneráveis, tanto socialmente quanto economicamente, assim como complementam o ensino regular, auxiliando na busca por um protagonismo social.

Observamos, no campo empírico, que as educadoras sociais procuravam direcionar e desenvolver o trabalho para a realidade dos/as usuários/as e, nesse sentido, ressaltavam a importância da formação e da experiência da prática pedagógica:

“Esse trabalho de orientação de educação é do educador, de promover o conhecimento, a reflexão. Acredito que a questão pedagógica tem muito a ver com isso, de despertar o interesse, de tentar trazer conhecimentos novos de uma forma legal e tem aporte para isso, porque sentimos o jeitinho de cada um, as afinidades de cada um. O pessoal da licenciatura tinha muito mais facilidade para fazer grupo, justamente por ter esse aporte, não que as outras áreas não tivessem, mas é algo de formação, também.” E.S.a

“Porque tu vais ter outro olhar, tu vais ter um suporte, para poder lidar com situações que acontecem. Às vezes, desenvolvemos uma dinâmica e temos que saber lidar com aquilo. Como vai terminar aquela dinâmica? Se é uma pessoa que não tem a experiência, a fundamentação ou algum conhecimento teórico, talvez, vai se atrapalhar.” E.S.b

Ainda que não fosse considerada pelas educadoras uma educação impositiva e institucionalizada como no sistema escolar, o trabalho poderia sofrer avaliações normativas, em decorrência das diretrizes institucionais. Nesse contexto, a importância da formação em pedagogia para fundamentar as escolhas metodológicas era evidente, já que tinham que responder pelos resultados de suas escolhas. Porém, vale destacar que tais atividades no SCFV, com diferentes públicos, só se tornaram possíveis quando foram orientadas institucionalmente.

A história do atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil, decorrentes do descaso e do assistencialismo, só começou a se alterar com a promulgação do ECA, em 1990. De acordo com o que apresentamos anteriormente, os atendimentos a esse público ocorrem em instituições governamentais e não governamentais, em contraturno escolar e tem o/a educador/a social como o/a profissional responsável pela mediação das ações pedagógicas. Nesse ponto, passou a existir, no país, uma acentuada articulação entre a sociedade civil e o Estado, em busca dos direitos das crianças e dos/as adolescentes. Foram criados os Conselhos Tutelares e os Conselhos Estaduais e Municipais de defesa da criança e do/a adolescente. Com o fortalecimento das políticas de cunho neoliberal, proliferaram ONGs no atendimento a crianças e adolescentes em circunstâncias de vulnerabilidade e risco social. Assim, o atendimento a esse público passou a ocorrer, muitas vezes, por meio da iniciativa privada, que dava a impressão de que suas intervenções estavam articuladas com ações governamentais e outras não governamentais. No entanto, essas intervenções são muito distintas das lutas travadas pelos movimentos sociais, nos quais a base consiste nas modificações estruturais e na ampliação de direitos. As ONGs que atuam com crianças e adolescentes praticam atividades complementares à educação escolar, as quais, muitas vezes, são direcionadas para a “profissionalização” e atendem as demandas da classe dominante por novos/as trabalhadores/as. Existem, também, práticas voltadas para sujeitos residentes nas ruas, com o objetivo de apenas ocupá-los para que não se tornem uma “ameaça à sociedade” (NATALI; PAULA, 2008).

Moura e Zuchetti (2006) evidenciam a existência de práticas socioeducativas que, mesmo sendo realizadas em ambientes fora do âmbito escolar, podem ser consideradas práticas formalizadas de educação. Nessas práticas, a questão de obrigatoriedade está presente, pois, frequentemente, são oriundas de determinações judiciais em projetos de atendimento de crianças e adolescentes, no sentido de (res)socialização com caráter educativo por meio de práticas não escolares. São práticas que estão presentes em um Sistema composto por metas, legislações, obrigações, tempo e de caráter intersetorial, regulamentadas pelo Estado. De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), suas ações são empregadas por medidas socioeducativas, que consistem em diferentes tipos de atividades, entre elas, educativas, supervisionadas e orientadas, com tempo determinado, destinadas a indivíduos que cometeram algum ato infracional.

Os movimentos ocorridos no país, para Moura e Zuchetti (2006), após a década de 1970, aproximaram-se do Estado, que disponibilizou recursos públicos para o desenvolvimento de muitos projetos. Nesse caminho, podemos observar que programas

pautados em ações educativas não escolares perderam, ao longo do tempo, características de transformação social e de tomada de consciência. Marques (2012) esclarece que o/a educador/a social é um/a profissional que realiza intervenções no enfrentamento das desigualdades, dentro de um cenário que almeja mudanças. Esse/a trabalhador/a é responsável por transformar situações conflitantes em ambientes que, muitas vezes, não apresentam as mínimas condições de trabalho.

Entretanto, não podemos cair em uma idealização de sociedade em que a educação social é a única maneira de superar situações de vulnerabilidade, em especial, relacionadas à infância e à adolescência. Por outro ponto de vista, não podemos nos tornar imóveis, sem uma reflexão histórico-dialética, à espera de uma revolução social, para depois realizarmos ações com crianças e adolescentes que não possuem as mínimas condições humanas de subsistência (RIBEIRO, 2006).

Nessa perspectiva, a educação social busca oferecer uma formação crítica aos cidadãos, mas não aprofunda a questão em relação a uma sociedade que produz suas próprias vulnerabilidades e exclusões. Dessa forma, o Estado, por meio dos/as educadores/as, omite o conceito de educação popular, conceito permeado de histórias de lutas dos movimentos sociais por uma educação pública de qualidade. Essa ocultação demonstra a força das políticas neoliberais, já que a educação popular, no Brasil, é uma iniciativa que acontece especialmente a partir dos movimentos sociais ou de suas demandas, enquanto a educação social é oriunda de instituições da iniciativa privada e do Estado, mesmo nos momentos em que demonstra participação social (RIBEIRO, 2006).

Garrido (2012) considera que o meio social demonstra aos/às educadores/as as dificuldades da população frente às situações socioeconômicas, culturais e sociais. Em função disso, o/a profissional pode analisar a movimentação das desigualdades e exclusões para propor possíveis intervenções. Assim, cabe ao/à educador/a incluir em suas ações intervenções educativas que propiciem questões políticas e éticas, relações sociais e culturais, que desenvolvam aspectos solidários, cooperativos e democráticos e que possam colaborar na formação de sujeitos conscientes de sua realidade social, histórica, política e cultural (SANTOS; PAULINO, 2008).

Nesse contexto, destacamos que, por meio das diferentes mediações, as educadoras sociais entrevistadas identificavam as demandas educativas ou sociais dos/as usuários/as nos CRAS. Esse fato proporcionava ações modificadoras da compreensão do sujeito acerca da realidade. Um trabalho aprendido no fazer, na prática, de acordo com o contexto apresentado:

“A mediação pedagógica é muito válida, porque nos grupos a gente faz isso, identifica uma demanda que, às vezes, não é só de um adolescente, mas de vários, e a gente vai trabalhando aquele assunto fazendo essas mediações.” E.S.c

“É a questão do transformar, do fazer pensar, do refletir.” E.S.a

As mediações se configuravam como uma forma de identificar e intervir nas demandas que permeavam o trabalho das educadoras. Identificar as demandas, tanto individualmente quanto nos grupos, era o primeiro passo de intervenção na realidade. Dessa forma, ocorria o planejamento da atividade social, com a finalidade de transformar a demanda apresentada.

Couto, Yazbek e Raichelis (2014) relatam que na bibliografia especializada sobre políticas sociais, no Brasil, as práticas são pouco eficientes socialmente, pois são subordinadas aos interesses neoliberais e se mostram deficientes na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social. A Assistência Social, no decorrer de muitas décadas, foi marcada por ações clientelistas, apadrinhamentos, assistencialismos e, por ser uma área sem interesse político libertador, muitas vezes, marginalizada ou renegada, tratada como uma política pública secundária. Barbosa (2013) explica que, apesar da criação de políticas sociais como uma resposta do Estado aos conflitos sociais, o governo continua separando a economia do social, já que se preocupa mais com uma regulação do que com uma transcendência real.

Na última parte deste subcapítulo, percebemos que o trabalho das educadoras sociais participantes da pesquisa com os grupos do SFVC, nos CRAS, era facilitado pela formação em pedagogia. De acordo com as entrevistas, a graduação em pedagogia contribuía no planejamento, na execução e na reflexão sobre as atividades. Além disso, a Política de Assistência Social implementou, ao longo de sua existência, projetos educativos, os quais propiciam, aos/às profissionais pedagogos/as vantagens em sua execução. No entanto, para isso, a PNAS orienta que o trabalho seja planejado com metas, procedimentos e métodos que considerem a realidade local, portanto, institucionalizando educadores/as e usuários/as, dentro de um modo de trabalho. Nesse cenário, as mediações apareceram como formas de identificar e intervir nas demandas apresentadas pelos sujeitos ou grupos participantes do CRAS em seu território.

4. MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO DAS EDUCADORAS SOCIAIS

A Assistência Social tem como público prioritário, conforme já mencionado, pessoas e famílias que necessitam, em alguma fase da vida, de seus programas, projetos e benefícios, temporários ou permanentes. Nesse contexto, os/as trabalhadores/as que fazem parte da Assistência Social buscam interpretar a realidade social e utilizar mediações em suas práxis a fim de transformar a realidade concreta dos/as usuários/as. Dentro dessas mediações, encontram-se as mediações pedagógicas, constituídas por diferentes instrumentos, situações e relações, dentro de determinado contexto. As mediações são voltadas à reflexão e à aplicação de diferentes conhecimentos implicados na realidade social, econômica e cultural no território de abrangência.

As educadoras sociais participantes da pesquisa procuravam seguir a Política de Atenção Básica de Assistência Social e as diretrizes de funcionamento do CRAS e do trabalho socioeducativo do SCFV, buscando, assim suprir as necessidades e demandas dos/as adolescentes, estabelecidas por suas experiências, pela política social e o modo de produção capitalista. Essas situações, espontâneas ou direcionadas, eram ligadas aos fatores socioeconômicos, culturais e demográficos da realidade de cada um dos CRAS.

Ao longo das entrevistas e das observações nos CRAS do município, percebemos que as educadoras sociais utilizavam encaminhamentos, grupos, visitas domiciliares e suas experiências para identificar situações que necessitavam da intervenção de mediações pedagógicas. Essas mediações eram percebidas, muitas vezes, como demandas.

Neste capítulo, descreveremos e analisaremos as mediações pedagógicas no trabalho das educadoras sociais, a relação entre educação, trabalho, experiência e formação profissional das educadoras e a relação entre as mediações pedagógicas e os conceitos de *uso de si*, normalização e renormalização, oriundos da ergologia.

4.1 MEDIAÇÃO: UMA CATEGORIA ESTRUTURANTE

Antes de discorrermos sobre as mediações pedagógicas no trabalho das educadoras sociais, consideramos necessário retomar o conceito de mediação como categoria estrutural. Para Pontes (2016), a mediação está presente nas expressões construídas que mediam as relações entre os homens e as mulheres e nas suas relações com a natureza, ao longo da história. A categoria mediação, de acordo com Cury (2000), surgiu no processo de interação de elementos em sua existência dinâmica e, por isso, relaciona-se de forma dialética e

contraditória. Essa interação permite ao sujeito transformar a natureza e construir conceitos sobre a própria natureza. A cultura resultante desse processo passa a ser o conjunto de elementos mediadores das relações entre os homens e as mulheres com o mundo. Socialmente, as mediações criam ideias, significam e proporcionam transformações. Na relação com a educação é uma categoria básica, pois modifica ideias, modela, executa ações e possibilita a superação das aparências.

A mediação se caracteriza por uma multiplicidade conceitual. Está relacionada com a difusão de normas culturais, códigos, valores, através de um processo educativo que desenvolve diferentes características nos sujeitos. Portanto, é mais do que uma simples interação, é um processo transformador, capaz de modificar e construir o ser humano. Assim, o conceito de mediação abrange tanto as interações entre os processos educativos quanto os significados compreendidos e percebidos pelos/as educandos/as (LOSSO, 2014). A mediação é um processo caracterizado na relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos e acontece no espaço relacional entre educador/a e educando/a (REGO, 2011; BERNI, 2006).

Mediação, na perspectiva marxista, é o estabelecimento de relações do sujeito com o mundo por meio de um mediador. Como uma categoria fundamental da dialética, a mediação busca suprir as interrogações entre o conhecimento imediato e o mediato (BOTTOMORE, 2013). Para Oliveira (2012), no processo mediador o/a educador/a precisa estar atento/a ao analisar a realidade social do/a educando/a, a realidade familiar e o território, pois diversos fatores influenciam na mediação. Isso ocorre quando o/a educador/a ouve os/as educandos/as de forma dialógica e possibilita a libertação da ideologia dominante de forma questionadora e crítica. Os conteúdos trabalhados pelo/a educador/a, de acordo com Berni (2006), apesar de fazerem parte da cultura da comunidade, foram produzidos historicamente e carecem de contextualização. O trabalho se desenvolve através da mediação na relação com a realidade local. Nesse processo, a “mediação assume um sentido de ‘gestão’ ou valorização pedagógica criativa dos conflitos e das heterogeneidades e de todos os elementos gerados pelas práticas sociais (ADAMS, 2010, p.38)” e está presente nas mais distintas experiências dos sujeitos.

Losso (2012) considera que homens e mulheres, no decorrer de suas vidas, recebem informações, intencionais ou voluntárias, que influenciam e modificam suas ações e decisões. Essas mudanças ocorrem de forma mediada, já que os sujeitos não nascem com determinadas características, as quais são desenvolvidas por meio de significações na interação social. Nesse contexto, forma-se o movimento dialético, no qual os sujeitos, ao mesmo tempo em que são constituídos pela cultura, produzem mudanças na sociedade ao longo da história,

sobretudo por que as transformações ocorrem através de mediações, que instrumentalizaram homens e mulheres para as atividades.

Nesse cenário, a educação pode ser compreendida como um processo de mediação histórico-social entre a realidade e a existência humana. Pode ser entendida como uma relação entre técnica e política, perpassada por uma teoria intencional e que constrói um campo formado pela sociedade, pelo trabalho e pela política. Diante disso, pode se tornar a consolidação mediadora de distintas faces sociais e dissolver os mecanismos ideológicos através da tomada de consciência, de modo que possa evitar que os mesmos se multipliquem e se disseminem por um processo de alienação dentro da sociedade (SEVERINO, 2000). Refletir em relação à mediação, em uma perspectiva dialética, para Lenz (2015), é compreendê-la como uma forma de transformação da consciência com base em processos pedagógicos na relação do imediato com o mediato.

Nesse sentido, a dialética se constitui como um método, no qual a mediação se faz no sistema de relações dos processos educativos. O processo de aprendizagem acontece nas conexões entre os sujeitos, permeados por suas histórias socioculturais, oriundas de ambientes familiares, sociais e de trabalho. Em função disso, as mediações podem ser influenciadas pelos contextos, com maior ou menor interação com as condições materiais, na construção de caminhos dialéticos capazes de sustentar práticas pedagógicas para manter ou criar novas realidades sociais (ADAMS, 2007). Dessa forma, a mediação não tem um significado simplesmente harmônico, pois evidencia as contradições dentro das relações. Suas articulações e tensões ocorrem dentro da totalidade composta pela conjunção histórica, social, econômica, cultural e política do fenômeno analisado.

4.2. MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTAIS, SITUACIONAIS E RELACIONAIS

A partir desse ponto, nos dedicaremos a descrever e analisar as mediações pedagógicas no trabalho das educadoras sociais participantes da pesquisa. As mediações pedagógicas, de acordo com Masetto (2012, p. 145), apresentam as seguintes características:

[...] dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos; fazer a

ponte com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem tenha programado, colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.

Para Masetto (2012), as mediações pedagógicas apresentam uma ampla variedade de possibilidades e podem estar em múltiplos contextos. Vivian (2008) esclarece que as mediações pedagógicas rompem com o conceito de transmissão de conhecimento nas ações educativas porque se conceituam como um processo relacional. De acordo com Joenk (2002), a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. As mediações mediam as relações entre os indivíduos e com o mundo, no interesse de ambos, no processo de criação e operação do real.

Para Adams (2010),

[...] mediações pedagógicas são constituídas por contextos, circunstâncias, processos sempre relacionais, sejam eles conflitivos ou de complementaridade solidária. São práticas sociais incluindo as pedagógicas, com maior ou menor grau de intencionalidade e intervenção problematizadora, crítica e propositiva, com aporte de elementos (in) formativos e (des)veladores de contradições da vida real, geradores de estímulos ou rupturas que resultam em aprendizados[...] (p.42).

O autor destaca, ainda, que existem dois tipos de mediações pedagógicas: as “intrínsecas (‘espontâneas’- informais) ou extrínsecas (metodologicamente planejadas por agentes educadores em processos de educação não-formal ou formal) atuam nestes ‘interstícios’ da dinâmica social” (ADAMS, 2010, p. 38).

Baseado na divisão criada por Adams (2010) e nas três classes de mediadores desenvolvidos por Vygotsky *apud* Lucci (2006), signos e instrumentos, atividades individuais e relações interpessoais, construímos e dividimos as mediações pedagógicas encontradas no processo empírico da pesquisa, no trabalho das educadoras sociais, em três subcategorias: instrumentais, situacionais e relacionais. Demonstraremos, também, o contexto em que elas ocorreram e a forma como elas se inter-relacionavam no trabalho socioeducativo.

Apesar da subdivisão das mediações pedagógicas em três grupos distintos, todas apresentavam constante relação e interdependência. Como as categorias, dividimos as mediações pedagógicas com o objetivo de melhor explicá-las, mas nenhuma ocorria de modo isolado, pelo contrário, todas eram concomitantes no trabalho das educadoras sociais, em um movimento dialético, dentro de uma determinada realidade social. Assim, independente da

subcategoria, os instrumentos, situações e relações só são mediações pedagógicas quando estão no espaço relacional entre os sujeitos e com o interesse de ambos.

4.2.1 Mediações pedagógicas instrumentais

As mediações pedagógicas instrumentais se configuravam, muitas vezes, como objetos utilizados pelas educadoras sociais, como: lápis, caneta, papel, filmes, jogos de tabuleiro, objetos esportivos e, também, passeios⁴³. De modo geral, ocorreram em todos os grupos de SCVF de adolescentes da pesquisa. Diferentemente dos demais subgrupos de mediações pedagógicas, apareciam no planejamento das atividades das educadoras sociais e nos processos e escolhas metodológicas.

“A gente vai ao teatro, não vamos lá simplesmente para ver o teatro, vamos tentar fazer um trabalho em cima disso. Uma reflexão sobre a visita, uma reflexão sobre a festa.” E.S.a

“Eu faço passeios, eu sou uma pessoa assim, eu não gosto de ficar parada. Gosto de estar em movimento. Então eu fiz um planejamento de passeios.” E.S.b

“Jogar, assistir filme, brincar e participar. A gente conversa sobre o que vai acontecer e sobre o que aconteceu (...). Vamos fazer jogo hoje e depois vamos olhar filme. Daí conversamos sobre os passeios que vão ter.” A.U.1

As mediações instrumentais estavam presentes em todos os grupos observados, embora, quando na forma de objetos, não foram mencionadas nas entrevistas das educadoras, foram relatadas pelos/as adolescentes e observadas no trabalho no SCFV⁴⁴. Nesse contexto, ocorre o processo de internalização, que consiste em uma reconstrução interna a partir da interação que o sujeito faz com diferentes objetos. Segundo Masetto (2012), instrumentos, quando apresentam características que desenvolvem a totalidade humana, podem ser considerados mediações pedagógicas.

Esse grupo de mediações está relacionado com a tradicional relação entre professores e alunos, que podem reproduzir, por vezes, essa relação de sala de aula. Esse aspecto pode se

⁴³ Os “passeios” entraram nesse grupo de mediações porque, mesmo não sendo objetos, apresentavam-se como instrumentos mediadores que, assim como os demais, só se tornaram mediações quando passaram pelo processo de ação-reflexão-ação, por meio do diálogo.

⁴⁴ No grupo de SCFV, do dia 14/07/16, informações do diário de campo dizem respeito ao que os/as adolescentes contaram no decorrer da atividade, especialmente que adoravam assistir a filmes e passear. Depois da atividade, sempre havia uma “conversa” sobre o que tinham feito e o significado disso na vida deles/as.

configurar como uma contradição dentro da realidade estudada, já que as concepções de educação e seus objetivos pedagógicos, por parte das educadoras, eram opostos aos das salas de aula. Gostaríamos de esclarecer que o objeto pelo objeto não se constitui como uma mediação pedagógica, ele deveria estar no espaço destinado ao processo de mediação e no interesse entre as educadoras e os/as usuários/as do CRAS. Para Adams (2007), as mediações propiciam condições para o aprendizado, constroem caminhos e a interação entre estruturas objetivas e subjetivas.

Nesse mesmo sentido, Alves (2012, p. 178) salienta que:

A mediação pedagógica é um instrumento através do qual a práxis pedagógica se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento e se coloca com uma intencionalidade clara, com um conteúdo compromissado com o desvelamento da realidade e a construção da consciência crítica e ativa, ao colocar-se na relação sujeito-objeto [...].

Dessa forma, ao desenvolver o pensamento crítico, o sujeito pode ser capaz de conhecer, refletir e construir o mundo. A interação e a internalização acontecem através de mediações que modificam os processos internos e constroem o pensamento. Não é transferência, mas criação da consciência. Além disso, a relação entre sujeito e objeto não é só de interação, é, também, dialética, contraditória e mediada. O mundo para o sujeito é o mundo que ele conhece através de construções sociais, históricas, culturais e dos instrumentos de mediação. É um sistema de interação social no qual a linguagem constitui um papel fundamental para formação de conceitos, através do desenvolvimento do pensamento (CAVALCANTI, 2005).

Conforme já citado, as mediações pedagógicas instrumentais perdem sentido se analisadas de forma fragmentada. As mediações instrumentais estão ligadas à realidade dos sujeitos porque possibilitam a construção concreta das informações por meio da leitura e da escrita. No caso desta pesquisa, objetos como vídeos (filmes), jogos de tabuleiro, materiais didáticos, simulavam situações cotidianas presentes no campo interativo e interpretativo entre as educadoras sociais e os/as adolescentes. Todavia, cabe destacar que, mesmo quando usadas em simulações ou como passeios, as mediações instrumentais necessitam de um processo de reflexão constante e de construção de caminhos nas experiências dos sujeitos. Caso isso não ocorra, esse grupo de mediação se torna apenas uma forma de repetir e reproduzir um cotidiano fragmentado, ou fora da totalidade construída no capitalismo⁴⁵.

⁴⁵ Duas anotações, uma no diário de campo e outra no roteiro de observação participante, dizem respeito a essa passagem do texto. A primeira, no dia 02/09/16, no CRASa, e a segunda, no dia 26/09/16, no CRASc, ambas

Nesse grupo de mediações instrumentais é possível mencionar, ainda, as encenações artísticas observadas no SCFV de idosos⁴⁶, que, assim como os passeios, eram atividades que careciam de problematizações, reflexões, questionamentos e ações concretas sobre a práxis empregada para serem consideradas mediações. Os instrumentos, materiais ou não, por si só não são mediadores.

4.2.2 Mediações pedagógicas situacionais

As mediações pedagógicas situacionais se apresentavam nas situações vividas pelos/as usuários/as e nas demandas experienciadas e interpretadas em suas realidades. Violência, vulnerabilidade social⁴⁷, mercado de trabalho e alfabetização são elementos presentes nesse conjunto de mediação, os quais ocorreram em todos os grupos de SFCV de adolescentes da pesquisa.

Diferentemente das mediações instrumentais, as mediações situacionais poderiam, ou não, aparecer no planejamento das atividades das educadoras sociais. Quando não estavam nos processos e nas escolhas metodológicas, surgiam como forças capazes de modificar o trabalho socioeducativo planejado. As mediações pedagógicas situacionais exigiam uma percepção e respostas imediatas às demandas e necessidades dos/as adolescentes, o que possibilitava romper ou não com o conceito dominante de ensino e aprendizagem, caso interferisse na realidade concreta.

Entre as mediações pedagógicas situacionais em evidência na pesquisa, podemos destacar o mercado de trabalho. Essa mediação situacional faz parte da totalidade observada e esteve presente em todos os grupos de adolescentes. O mercado de trabalho estava diretamente relacionado à situação de desemprego, marcada dentro de uma realidade econômica voltada às grandes indústrias, e à realidade social, composta por famílias em situações de vulnerabilidade e risco social. O mercado de trabalho foi identificado pelas educadoras sociais, nos três CRAS, como um dos principais interesses nos grupos.

A partir disso, as educadoras procuravam diferentes tipos de atividades, como rodas de conversa, simulações e dinâmicas, para desenvolver as mediações situacionais. Com base nas

referentes aos SCFV dos/as adolescentes. As mediações pedagógicas estavam presentes na forma de objetos nos dois grupos em que o tema do encontro era entrevista de emprego e confecção de currículos. Se esse grupo de mediações não estivesse em uma relação dialética, elas apenas reproduziriam a perspectiva capitalista.

⁴⁶ No dia 01/07/16, ocorreu a festa junina do CRASa. Na festa, houve uma encenação de um casamento caipira, feito pelo grupo de idosos do SCFV.

⁴⁷ Não foi nossa intenção dizer que as educadoras sociais desenvolviam a violência ou a vulnerabilidade social, mas que são elementos situacionais mediadores nos grupos de SCFV.

experiências de vida dos/as adolescentes em relação ao mercado de trabalho, em conjunto com os conhecimentos pedagógicos, as educadoras inventavam situações problema em que os/as usuários/as criavam soluções e novos significados para problematizar as situações em questão de forma colaborativa. Porém, nesse processo, as educadoras sociais necessitavam de atenção para não caírem na contradição de apenas propagarem o pensamento neoliberal sobre o mercado de trabalho e tornar os/as adolescentes somente reprodutores/as de um conhecimento pronto em relação ao trabalho.

Nos trechos que seguem, podemos observar como, talvez, a atual situação limite de desemprego pode ser a causa do mercado de trabalho ter se apresentado como uma mediação pedagógica situacional:

“Vou falar dos adolescentes. Estávamos com esse grupo muito focado para a questão do mercado de trabalho. Pela questão da idade deles. Então, a gente tava muito com essa questão do mercado de trabalho.” E.S.a

“Temos bastante essas demandas, violência, drogadição tem muito. Mas uma coisa que trabalhamos muito com os adolescentes é a orientação para o mercado de trabalho.” E.S.c

“Hoje iríamos fazer do mercado de trabalho, ela ia ensinar como se comportar numa entrevista.” A.U.2

“Sobre tudo, sobre trabalho, como se portar numa entrevista, sobre drogas, sexualidade.” A.U.4

As mediações pedagógicas situacionais eram pautadas no contexto social e cultural dos sujeitos, visto que eram decorrentes das experiências dos/as participantes. Dessa forma, as educadoras sociais necessitavam de conhecimento sobre a realidade, sobre os mais diferentes assuntos, pois, como os encontros não eram totalmente previsíveis, implicavam equilíbrio na relação com a práxis, entre o planejado e o que surgia no grupo de SCFV⁴⁸.

Outro tema importante a ser destacado acerca das mediações situacionais consiste no fato de que apresentavam um universo próprio, posto que se relacionavam, às vezes, com um indivíduo e, às vezes, com os interesses de um grupo. Em algumas situações, de acordo com as educadoras sociais, havia um planejamento dessas mediações quando identificavam determinadas conjunturas ou demandas que “precisavam ser trabalhadas”. Entre as

⁴⁸ No grupo do dia 26/09/2016, a E.S.c precisou alterar seu planejamento, pois a atividade seria dividida com os/as adolescentes e começaria com uma aula de hip-hop com o oficinairo de música. No entanto, horas antes do início do grupo, ela foi informada de que o oficinairo tinha sofrido um acidente e não compareceria. Assim, seu planejamento para o grupo teve que ser reelaborado.

metodologias utilizadas, podemos mencionar as dramatizações que simulavam experiências e serviam para investigar situações e desenvolver a consciência crítica sobre o assunto mediado.

4.2.3 Mediações pedagógicas relacionais

O grupo das mediações pedagógicas relacionais diz respeito ao cuidado, ao vínculo, à orientação e à amorosidade presentes nas relações entre os/as adolescentes e as educadoras sociais na prática. Foi o grupo mais complexo de observar e registrar, pois as mediações relacionais aconteciam de forma implícita, sutil e não verbalizada e, por vezes, envolviam objetos e situações específicas, não restritas a comportamentos. Além disso, tais mediações permitiam um aprofundamento no contato entre a educadora social e os/as adolescentes usuários do SCVF.

“Eu amo o que eu faço. É muito bom tu poder estar, de certa forma, fazendo um pouquinho parte da vida dele (...). A partir do momento que o educando consegue enxergar, lembrando aquilo que tu trouxeste. Então temos muito esse papel, com educação acabamos criando o vínculo.” E.S.a

“É como se eu fizesse parte daquele grupo. Entendeu? O entrosamento é muito grande, eu estou ali brincando, fazendo as atividades. É o conjunto, não é eu aqui e eles lá.” E.S.b

“Procuramos fazer essa orientação de explicar o que é o trabalho, por que se trabalha, explicar a importância do trabalho. Para o desenvolvimento não só pessoal, mas para o desenvolvimento do todo, da sociedade.” E.S.c

“Todo mundo se dá. Porque é uma família aqui. Eu acho isso muito incrível, nos sentimos em casa, conversamos muito. Eles dão liberdade para gente falar” A.U.3

De acordo com Nicolodi (2002), as mediações pedagógicas apresentam como característica a interatividade relacional, própria do processo dialético, na vida dos sujeitos. Com essa perspectiva, Adams (2007) mostra que:

[...] as mediações pedagógicas também podem ser práticas sociais que se tornam fontes e meios construtores de sociabilidades e saberes, especialmente quando os sujeitos envolvidos assumam uma postura reflexiva sobre os contraditórios e interativos processos vividos. O potencial dessas mediações se amplia na medida em que as práticas interagem com os diferentes espaços

estruturais da vida cotidiana, seja no nível local como no mais amplo, num ambiente de globalização (p.194).

As mediações pedagógicas relacionais se encontravam nas experiências afetivas que preenchiam os espaços na relação das educadoras sociais com os/as adolescentes. Nesse sentido, tais mediações foram observadas nos vínculos, nos cuidados e nos afetos estabelecidos nas experiências do trabalho social. Esses sentimentos criavam laços e atribuíam significado às relações de confiança, credibilidade e autoestima. Contudo, essas relações não eram neutras, posto que eram vinculadas e influenciadas por questões políticas, culturais e de gênero, assim como não eram isoladas, pois encontravam-se dentro de um contexto micro, mas influenciadas por uma sociedade macro.

Entre as mediações pedagógicas relacionais de maior visibilidade estava a orientação. Apesar da concepção dessa mediação, por parte das educadoras sociais e dos/as adolescentes, assumir um sentido de amorosidade, de solidariedade e de responsabilidade social, essa mediação poderia se tornar opressora se as educadoras sociais tomassem como referências apenas seus próprios padrões relacionais com o mundo, com o objetivo de guiar e orientar os sujeitos a partir de seus valores ou de uma realidade que não a dos/as adolescentes.

Conforme já destacado, independentemente se o conjunto de mediações pedagógicas fossem instrumentais, situacionais ou relacionais, todas estavam conectadas e funcionavam conjuntamente na relação dialética entre as educadoras e os/as adolescentes. Portanto, essas subcategorias foram desenvolvidas a partir das observações do trabalho social das educadoras sociais nos CRAS e das entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa.

4.3 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA “ARTICULAÇÃO” ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DAS EDUCADORAS SOCIAIS NOS CRAS

Neste subcapítulo, discorreremos sobre as relações entre educação e trabalho e como as mediações pedagógicas se materializam nessas relações no trabalho das educadoras sociais.

A educação e o trabalho são identificados por Saviani (2007), como atividades essencialmente humanas, capazes de transformar o meio onde vivem. No entanto, esses procedimentos não são naturais ou divinos, mas produzidos pelos sujeitos de diferentes formas através da história. O ser humano não nasce sabendo ser homem ou mulher, ele se constrói como ser por meio de um processo educativo em que produz sua existência.

A existência da humanidade está diretamente interligada ao trabalho, à sociedade e à cultura, que se completam e se relacionam através das interações que os sujeitos estabelecem a partir de suas necessidades. Dessa forma, o fenômeno educacional é interpelado por relações históricas. Nesse processo, a economia capitalista, as elites e os grupos internacionais impuseram uma realidade para grande parte da sociedade que vive em condições precárias (SEVERINO, 2000).

A crescente produção capitalista, através do deslocamento da população do meio rural para as cidades, impulsionou a industrialização, constituiu um modo de produção caracterizado pela exploração da força de trabalho, desvalorizou o/a trabalhador/a e provocou desigualdades sociais (SOUZA JUNIOR, 2015). De acordo com Saviani (2007), a apropriação privada da terra e as mudanças nos processos do trabalho contribuíram para a divisão do trabalho e para criação de duas classes sociais básicas, e, portanto, construíram duas formas distintas de educação, uma para a classe dominante e outra para a classe dominada. Nesse sentido, no contexto capitalista, a escola tende a ser um mecanismo de propagação da ideologia do sistema de produção capitalista, mas pode, também, contribuir para trabalhar uma cultura contra-hegemônica.

Através das transformações realizadas, o humano constrói a sociedade e faz a história. Criar, pensar e inventar são atividades humanas desenvolvidas na prática social. O trabalho não é só produtor de mercadoria, mas atividade que possibilita a socialização humana e suas contradições, ou seja, através do trabalho o sujeito se constitui e essa atividade é considerada um princípio educativo. De forma dialética, compreender o trabalho, em uma perspectiva de práxis social, nos remete a pensá-lo em um sentido emancipador, relacionado à prática educativa. Assim, os processos formativos possibilitam que a práxis social torne-se práxis transformadora (QUARESMA; MENEZES NETO, 2011). Ribeiro (2009) nos lembra, ainda, que o trabalho pode ser emancipador, construtor e transformador da realidade, mas, também, pode ser um aparelho alienante do ser humano, responsável pelo prazer ou pelo sofrimento, de acordo com as relações estabelecidas no trabalho e com o valor que a sociedade emprega ao mesmo.

Frigotto (2012) complementa que:

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa dentro de um mercado (de trabalho) (p.21).

Para Marx e Engels (1998), a história não acontece no campo das ideias abstratas. Ao construir sua própria história, a humanidade precisou de condições materiais para poder viver, comer, entre outras coisas. Essas condições, conforme explicam os autores, criaram novas necessidades e tornaram a sociedade e o trabalho as bases para o processo de transformação da realidade. Nesse processo, criam formas diferentes de relações de trabalho. As necessidades dos indivíduos formam um intercâmbio e, por sua vez, um modo de produção material particular. Assim, as relações entre forças produtivas e seus modos de produção formam as primeiras concepções sobre o materialismo histórico e dialético.

Na concepção marxista, as ideias não são capazes de modificar a realidade material, pois somente a prática é capaz de causar mudanças. A prática se manifesta por meio das ações, dos experimentos e da produção, relacionada a uma compreensão, um significado. Não podemos esquecer que toda teoria nasce de uma prática. A prática é um processo que modifica o real e nos permite conhecer, perceber a realidade, construir conhecimentos que proporcionam novas práticas e, nesse sentido, é impossível dissociar trabalho de educação (TRIVINOS, 2006).

Em relação ao trabalho socioeducativo dos/as educadores/as sociais nos CRAS descritos na literatura acadêmica, as educadoras entrevistadas apresentavam desde um total desconhecimento, até um relativo conhecimento. Embora conhecessem a profissão de outros locais, ou por meio de pesquisas individuais, as atividades de trabalho do/a educador/a social que elas realizariam não lhes eram familiares antes de suas nomeações ao cargo, pois só a partir da realidade social encontrada em cada CRAS, as educadoras sociais começaram a construir, individual e coletivamente, suas práxis.

“Eu conhecia, não daqui, já tinha ouvido falar, já tinha visto em pesquisas o educador social. Educadores sociais em áreas específicas. O educador social na área de música, o educador social na área de capoeira, eu conhecia dessa forma, por já ter visto em reportagens, pesquisas, mas a prática, o dia a dia do educador eu não sabia.” E.S.a

“Eu nem sabia que existia esse trabalho. Então, vai se moldando e vai trabalhando.” E.S.b

“Quando surgiu o concurso para educador social me identifiquei muito com as atribuições. Fui pesquisar, porque ninguém sabia o que era, (...). Então, quando eu fui chamada eu já sabia das atribuições.” E.S.c

As orientações técnicas do CRAS, do ano de 2009 (BRASIL, 2009c), estabeleceram como umas das funções dos educadores sociais a mediação dos processos grupais, nos SCFV, oferecidos no CRAS. O relato das educadoras demonstrava que elas, quando assumiram o cargo, inicialmente não conheciam todas as funções técnicas dos/as educadores/as sociais. Assim, o trabalho foi construído e adequado à realidade concreta. Além disso, constituiu-se por meio de pesquisas na literatura.

Desse modo, o trabalho se constitui como um conjunto de normas construídas e reproduzidas, passíveis de renormalizações, capazes de modificar o ato laboral (HOLZ; BIANCO, 2014b). Sales e Oliveira (2012) apontam que o processo produtivo, com base na experiência exercida no trabalho, tem, na sociedade capitalista, diferentes desdobramentos na vida do trabalhador. Portanto, a produção do trabalhador e da trabalhadora, da qual é extraída a mais-valia, pode ou não suprimir seu processo criador e reflexivo. A mais-valia está no centro das relações sociais e representa a contradição do sistema formado por classes sociais em polos opostos (VIEGAS, 2013).

De acordo com o edital do concurso realizado no município, no ano de 2010, o/a educador/a social deveria adaptar seu trabalho de acordo com o programa em que fosse inserido/a. Entre as atividades que deveria realizar estava o trabalho com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, a orientação e o acompanhamento de crianças, famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade, a fim de inseri-los em programas sociais, entre outras. Entre os requisitos para assumir o cargo estavam possuir o ensino médio e, no mínimo, cursar ensino superior nas áreas de educação ou ciências sociais (GRAVATAÍ, 2010). Nesse aspecto, existe uma importante contradição, visto que, apesar de já previsto no edital o trabalho com crianças, adolescentes, famílias e comunidade, segundo as educadoras sociais entrevistadas, os/as primeiros/as educadores/as nomeados/as trabalhavam na recepção ou na área administrativa nos CRAS. De acordo com elas, o trabalho previsto no edital só começou no ano de 2013, a partir do reordenamento⁴⁹ do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), conforme pactuado na Comissão Intergestores Tripartite (CIT) e deliberado pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Em relação ao trabalho no SCFV, o reordenamento possibilitou o planejamento da oferta de serviços de acordo com a demanda local e organizou o trabalho com grupos, conforme o público e com as necessidades de cada território. No reordenamento, o/a

⁴⁹ O reordenamento do SCFV, no âmbito do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), visa dar autonomia ao município e ao DF na utilização dos repasses dos recursos financeiros e a otimização dos recursos humanos, de acordo com as características locais, na organização do serviço socioassistencial voltado às crianças, aos adolescentes e às pessoas idosas (BRASIL, 2013).

educador/a social, assim como na resolução CNAS, é denominado/a como Orientador Social e dele/a é exigido, no mínimo, o nível médio de escolaridade. Além de assumir a responsabilidade pela execução do SCFV, seu trabalho deve ser destinado aos grupos.

Como já citado, os/as primeiros/as educadores/as sociais a assumirem o cargo no município não exerciam as funções do edital do concurso. Somente após o reordenamento do SFCV, em 2013, passaram a exercer as funções descritas, desde o ano de 2010, no edital⁵⁰. A esse respeito, as educadoras declararam que:

“O pessoal também estava buscando informações (...). Muitos trabalharam na recepção, trabalharam com questões que não eram da educação social. O pessoal, no início, estava com entendimento errado que o educador social tinha que trabalhar na recepção. Passamos por isso aqui no início, fomos atrás de informações antes do MDS fazer o reordenamento. O reordenamento colocou o educador social nos grupos, só que, desde o início, tínhamos esse entendimento.” E.S.c

Podemos perceber que os/as primeiros educadores/as sociais realizavam nos CRAS um trabalho distante do que era previsto nos manuais de orientação técnica. O contraditório é que o edital do concurso aparenta ter utilizado esses manuais para descrever as funções dos/as educadores/as. No entanto, só após o reordenamento, em relação ao trabalho no SCFV, as educadoras sociais mencionaram que o trabalho começou a se pautar nos manuais técnicos e na realidade dos/as usuários/as do serviço. Assim, com o reordenamento, as educadoras sociais passaram a trabalhar com os grupos de SFCV e as mediações pedagógicas instrumentais, situacionais e relacionais observadas na pesquisa se construíram nessa relação de trabalho:

“Bom, nós temos um grupo, o grupo traz uma demanda tal. Vamos procurar trabalhar algo que eles realmente queiram e conseqüentemente eles vão aproveitar muito mais. Porque eles estão com sede daquilo ali, eles estão com fome daquilo ali. É diferente de uma criança chegar na escola (...). Então, vai muito ao encontro, eu acho que traz muito da realidade deles.” E.S.a

“Agora que as coisas estão se organizando, estou tomando conta dos grupos, participando de um monte de coisas, mas ainda existe aquela resistência. Tipo é meu, o que tu queres? É bem complicado.” E.S.b

⁵⁰ Em conversas informais, descritas no diário de campo, as educadoras contaram que, no edital de concurso posterior ao que elas foram nomeadas, o cargo de educador/a social não estava no edital, apenas o de cuidador/a social. Assim, como o concurso de 2010 já expirou, novos/as educadores/as sociais não poderão ser nomeados/as até que se realize novo concurso.

Ao analisarmos as falas anteriores, percebemos que, ao mesmo tempo em que o reordenamento colocou as educadoras nos grupos de SCFV, tirou-as de outras atividades, como o acolhimento, o que provocou uma nova divisão do trabalho nos CRAS.

A divisão do trabalho, de acordo com Marx e Engels (1998), está em todo o desenvolvimento histórico da humanidade. Começou pelo trabalho nas tribos, com a divisão entre os sexos, depois baseado nas diferenças físicas e posteriormente entre o trabalho no campo e na cidade. A divisão do trabalho, ao separar, de maneira ilusória, o trabalho manual do trabalho intelectual, torna o trabalho intelectual privilégio da classe dominante, que fica com o “pensar”. Porém, na realidade concreta, essa divisão dicotômica entre manual e intelectual não existe.

Nesse cenário, Saviani (2007) mostra que a escola pode servir como um ambiente de socialização dos indivíduos, onde são capacitados com o intuito de serem inseridos no processo produtivo, sendo o ensino nas escolas dividido entre formação geral e formação profissional. O impacto da Revolução Industrial colaborou para dividir o trabalho humano em dois grandes sistemas: o sistema formado pelas profissões ditas manuais, em que se investia apenas em uma formação básica e nas quais o homem era limitado à execução de tarefas, e o sistema formado pelas profissões intelectuais, que formava as classes dominantes, com um amplo amparo teórico. Todavia, o trabalhador e a trabalhadora não são simplesmente executores de técnicas ou tarefas, mas seres impregnados por relações sociais, pelas vivências e pelas emoções, abertos a uma gama de possibilidades.

No mercado de trabalho capitalista, o tempo de reflexão é substituído e ressignificado como mercadoria. O saber sobre o trabalho constrói uma relação de sentido e permite, assim, que o trabalhador seja capaz de visualizar o seu fazer e de construir espaços para novas potencialidades, de modo que possa produzir a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho precisa estar aberto a constantes relações e trocas entre o saber, a experiência e o produzir. Mesmo quando o trabalho está direcionado a exigências de produtividade, ele é passível de criação, do aprender e desenvolver um saber e de transformar a experiência (SANTOS, E. 2000). O trabalho é um lugar de formação para os/as educadores/as, mas, muitas vezes, não é valorizado como produtor de conhecimentos por meio da práxis (SANTOS, 2005).

Nos CRAS da pesquisa, as educadoras sociais participavam de todos os grupos, não só os do SCFV. O trabalho nos grupos era um trabalho de transformar as experiências em

criação, realizado individualmente ou em duplas com outros/as profissionais, educadores/as ou não. O trabalho prioritário das educadoras ocorria nos grupos do SCFV, mas, também, era realizado através de oficinas, digitação de currículos para os/as usuários/as do CRAS, visitas domiciliares e o que chamavam de sala de espera⁵¹, direcionado as pessoas que aguardavam para fazer o cadastro único.

As atividades realizadas pelas educadoras, descritas nas falas, estavam relacionadas às necessidades dos serviços e às funções de outras profissões. Alguns projetos, como a sala de espera, foram criados pelas próprias educadoras e se configuravam como estratégias e metodologias de trabalho em vista da realidade social, econômica e cultural local, que abrangia situações no trabalho de maneira relacional com os/as usuários/as:

“Eu faço grupo de idosos, de adolescentes, o ser criança. Fora isso, eu faço os currículos. Hoje, o acolhimento que vai encaminhar, eu fazia (...). Hoje, não posso mais fazer, começou a ser restrita essa parte.” E.S.b

“Tinha uma educadora que trabalhava aqui que saiu, eu fiquei sozinha, eu assumi sozinha, foi bem na época que saíram os oficinairos, também. Então, tive que fazer uma mudança nos meus horários para pegar todos os grupos.” E.S.c

“Tu consegues a partir disso trabalhar muitas coisas. E, talvez, seja essa minha paixão, não tem uma rotina, não é algo nivelado. Tem que ser flexível, te virar nos trinta, ter uma carta na manga. E isso me desafia muito, essa questão do não fazer tudo bonitinho. Tu não sabes o que vai acontecer é a questão da flexibilidade, tu tens que ser muito forte, porque se não tu não consegues.” E.S.a

Observamos que o trabalho das educadoras era visto por elas como flexível, no seu modo de fazer. Careciam de um plano de trabalho alternativo que pudesse suprir as necessidades do momento. Podemos relacionar esse aspecto do trabalho com as mediações pedagógicas situacionais, que não estavam previstas e faziam com que as educadoras repensassem a atividade socioeducativa.

Assim, o trabalho se caracteriza como o processo pelo qual os sujeitos suprem suas necessidades, criam, transformam, adaptam e planejam suas ações. Contudo, não podemos deixar de citar que, no capitalismo, em muitos casos, o trabalho é contraditório, já que pode

⁵¹ A sala de espera foi um projeto criado e desenvolvido pelas educadoras sociais, que consistia na realização grupos com os/as usuários/as que aguardavam para fazer o cadastro único, nos CRAS. Elas davam informações e respondiam às dúvidas sobre os serviços.

retrair o sentido criativo do sujeito porque responde a outros interesses que não só o dos/as trabalhadores/as, o que torna o trabalho fragmentado (TEIXEIRA, 2010).

Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho das educadoras estava inteiramente relacionado às possibilidades existentes, tanto nas relações humanas quanto institucionais. Nesse cenário, os conhecimentos oriundos de suas experiências, assim como o das mediações pedagógicas, relacionavam-se com as práxis das educadoras sociais nos CRAS. Logo, podemos pressupor que as mediações pedagógicas observadas na pesquisa passaram a se constituir no momento em que as educadoras deixaram o trabalho administrativo e passaram a organizar e realizar o trabalho socioeducativo com os grupos do SCFV.

4.3.1 O trabalho como experiência e a experiência como trabalho na formação das educadoras sociais

No subcapítulo que segue, discorreremos a respeito das experiências no trabalho e na formação das educadoras sociais e, também, sobre a relação entre as mediações pedagógicas e as experiências das educadoras entrevistadas.

A experiência contribui no processo de formação tanto para quem está “formando” quanto para quem é “formado”, desde que se possa refletir sobre esse processo sem o considerar como transmissão de conhecimento. Nesse contexto, a experiência forma o sujeito em suas relações no trabalho, sejam elas materiais ou sociais. As experiências definem conhecimentos capazes de proporcionar diferentes entendimentos sobre determinadas situações. Contudo, a experiência não é a acumulação de um saber, é um movimento que proporciona a construção de saberes e de conhecimentos e encontra-se nos fracassos e sucessos, nas alegrias e sofrimentos, isto é, em todos os processos. O trabalhador e a trabalhadora criam suas normas em conjunto com os protocolos para realizarem as tarefas que lhes são atribuídas. Para tanto, utilizam suas experiências como suporte. Esse processo é denominado renormalização⁵². Trabalhar é estar na balança, em que de um lado está o normalizado⁵³ e, do outro, as escolhas feitas pelo *uso de si*⁵⁴ (SCHWARTZ, 2010).

O trabalho como experiência relaciona os saberes decorrentes das relações de trabalho com o fazer e o pensar dos/as trabalhadores/as. Todo trabalho é mediado pelo *uso de si por si*,

⁵² Renormalização é a reconfiguração das normas e da organização no trabalho, devido ao embate entre as normas antecedentes e o desejo e o conhecimento dos/as trabalhadores/as (VIEGAS, 2013).

⁵³ As normalizações são normas e regulamentos anteriores à realização do trabalho (VIEGAS, 2013).

⁵⁴ *Uso de si* decorre da compreensão do trabalho, do desejo e da expressão humana por parte do/a trabalhador/a (VIEGAS, 2013).

ou o *uso de si pelos outros*. De tal modo, o trabalho é renormalizado no encontro do que foi planejado, regulado como algo não previsto, pelo *uso de si* do/a trabalhador/a (SCHWARTZ, 2010). Logo, para Losso (2012), a compreensão do trabalho estará diretamente relacionada às mediações pedagógicas presentes na relação que o sujeito faz com o trabalho e, por meio dessa relação é que será possível analisar a construção e a reconstrução do ser social.

Para as educadoras sociais da pesquisa, a experiência, em suas compreensões, no sentido de ato ou história de vida, estava presente em suas práxis e tinha um caráter fundamental em suas formações pessoais e profissionais. As educadoras, como exposto nas entrevistas, entendiam que as experiências, tanto acadêmicas quanto pessoais, formavam, fortaleciam e colaboravam com a criação e o desenvolvimento das atividades no trabalho no CRAS:

“Eu acho que a experiência vai te fortalecendo, te desenvolvendo, até por situações (...), não só das tuas experiências profissionais, mas das pessoais.” E.S.a

“Eu uso bastante, dependendo dos casos. Nas atividades, nas dinâmicas, conforme a resposta. Às vezes, eu vejo algumas coisas parecidas, que eu já lidei. Isso vem muito à tona, influencia bastante no lidar com esse grupo, com atividades, com dinâmicas, influencia bastante, são bem fortes, valem muito mais que as graduações, as experiências que eu tive.” E.S.b

“O principal é minha experiência na faculdade e acho que o conhecimento que eu adquiri dentro da pedagogia, eu uso direto tudo que aprendi. Alguma experiência de vida não tem como não ter relação.” E.S.c

Quando observamos o trabalho das educadoras sociais e analisamos as entrevistas, percebemos que suas experiências e as dos/as usuários/as encontravam-se presentes em todos os grupos observados. As experiências estavam em permanente relação com as mediações pedagógicas, pois, através da experiência, as mediações instrumentais, situacionais e relacionais eram planejadas, reformuladas e problematizadas no SCFV⁵⁵.

Nessa conjuntura, o trabalho do/a educador/a está na múltipla experiência dialógica, vivida em todos os momentos através de situações que proporcionam a troca de conhecimentos entre cada um dos envolvidos no processo. A experiência envolve seu trabalho e sua vida, possibilita um movimento capaz de criar novos conhecimentos (BRANDÃO;

⁵⁵ O processo de planejamento, reformulação e problematização foi observado nos grupos de SCFV, nos dias 14/07/16 e 02/09/16, no CRASa, e no dia 26/09/16, no CRASc.

BORGES, 2008). Através da experiência, o sujeito é capaz de refletir e transformar seu destino, podendo rever suas ações e construir sua existência (CAETANO; SOUZA, 2015).

De acordo com Thompson (2002), a experiência modifica, de forma sutil ou radical, todo o processo educativo e, como a educação se faz em um campo dialético, o/a educador/a não vai encontrar os/as educandos/as como frascos vazios nos quais serão depositados conhecimentos. Caetano e Souza (2015) consideram que o fazer educativo não é qualquer tipo de experiência, pois está relacionado com sentimentos, emoções, reflexões e com afetividade, a partir dos quais reelaboramos nosso fazer. Nesse sentido, a experiência pode se apresentar de duas formas: quando estamos acomodados em nosso conhecimento ou quando somos alertados sobre um novo conhecimento que nos permite uma percepção aparente da realidade. Tal concepção demonstra que o conhecer e o ensinar não são fixos, pois implicam flexibilidade e reelaboração, especificidades que nos tornam propensos a aprender o tempo todo. As experiências são percebidas, vividas e, quando refletidas, transformadas.

As experiências das educadoras no trabalho com os/as usuários/as dos CRAS construíram suas práxis profissionais para além de algo mecânico. Como refere Minella (2012), as experiências não ocorrem com sujeitos vazios, mas já compostos por muitas outras experiências anteriores, experiências que se formam na vivência com outras pessoas e não de forma individual.

A construção das práxis das educadoras sociais relacionava as experiências delas com as dos/as usuários/as que atendiam. Como apresentado nos trechos e observado nas práticas profissionais, o trabalho e as experiências faziam com que elas conhecessem os/as usuários/as e a realidade local. Isso permitia que, em conjunto com a política social e seus referenciais teóricos, pudessem estruturar suas práticas:

“Conforme tu vais trabalhando, tu vais conhecendo a rotina do CRAS, tu vais conhecendo os outros CRAS e a política fica muito mais fácil de compreender.” E.S.a

“Tudo isso estava dentro de mim, eu não raciocino foi ‘fulano, foi beltrano’. Eu juntei tudo e fiz minhas teorias e juntei com minhas experiências. Não saberia dizer: ‘Olha, eu analiso assim’. Está na minha frente e a partir daí eu vou criar.” E.S.b

Nessa perspectiva, as mediações pedagógicas contribuía de forma significativa na relação dialética com as experiências. Ambas serviam como instrumentos no processo dialético, capazes de mediar a relação com os/as usuários/as. Usuários/as com uma ampla

gama de experiências, as quais necessitavam ser compreendidas para que o trabalho das educadoras fosse realizado no SCVF.

Santos e Castro (2014) pensam a prática como uma sistematização de experiências através de processos históricos produzidos pelos sujeitos. Desse modo, o processo de sistematização é desenvolvido pelos/as educadores/as sociais no sentido de refletir e de construir uma identidade profissional, como também de possibilitar um conhecimento baseado no sentido reflexão-ação-reflexão. As práticas educativas não escolares utilizadas por esses/as educadores/as valorizam a experiência como instrumento em seu trabalho, as quais permitem a reflexão e a construção de sociedade em seu trabalho. Thomaz (2010) aponta que o/a educador/a social não desenvolve seu trabalho a partir de um vazio, mas que vale-se de sua história de vida como ferramenta na formação da práxis e está relacionado com as necessidades da comunidade.

Nessa relação entre trabalho como experiência e experiência como trabalho, homens e mulheres experimentam relações produtivas por diferentes ângulos, em afinidade com interesses pessoais ou não. Além do mais, utilizam essas experiências em situações determinadas e das mais diferentes formas (THOMPSON, 1981). Para Thompson *apud* Vendramini (2006), a experiência é fundamental no processo de formação social através da vida material, do vivido nos acontecimentos, mantendo uma relação constante entre o concreto e o pensamento. Dessa forma, ao analisarmos a singularidade dos fenômenos ligados às experiências dos trabalhadores e trabalhadoras em suas atividades, muitas vezes alienantes e exploratórias, não podemos esquecer sua totalidade, sua historicidade, seus aspectos objetivos e subjetivos. Nesse sentido, existem diversas formas de analisarmos o aprender com as experiências, individuais e coletivas, nos processos de trabalho.

Para além das experiências acadêmicas e profissionais, as educadoras sociais valorizavam muito suas experiências pessoais como auxílio no trabalho com os/as usuários/as nos CRAS. As situações experienciadas pelos/as usuários/as ressonavam nas das educadoras, que as utilizavam em seu trabalho social:

“As minhas experiências me influenciam, com certeza. Inclusive minha experiência de vida. Daqui a pouco, como eu vim de uma família mais humilde, eu já passei por experiências que eu vejo hoje que muitos usuários passam, ou estão passando, isso me ajuda a entender. Acho que toda experiência é válida (...). E depois outras experiências de trabalho, principalmente com os adolescentes, dificuldade do primeiro emprego, tudo isso são coisas que eu já passei. Acho que facilita o nosso trabalho.” E.S.c

“Se eu for analisar a questão social, eu fui aos pouquinhos. Porque questão social não é uma realidade bonita de se ver. É algo que te exige um controle emocional, uma racionalidade. A minha experiência foi contribuindo para eu fazer um trabalho melhor hoje. Eu trago muita coisa da minha época de grupo de adolescente, de grupo de jovens.” E.S.a

Ao observarmos as falas anteriores, analisamos que as educadoras percebiam nos/as adolescentes usuários/as dos CRAS, situações da vida cotidiana com as quais se identificavam, o que ajudava em seu trabalho. Essas identificações em relação às experiências poderiam ocorrer através dos três subgrupos de mediações pedagógicas. Por meio das mediações instrumentais, através de um filme ou passeio em algum local específico; das mediações situacionais, ao tratar de um tema relevante para as educadoras e os/as usuários/as; e, também, das mediações relacionais, como a E.S.a explanou na fala anterior, em relação ao que chamou de “questão social”. Assim, as relações de identificação construídas no coletivo mediavam e criavam experiências e constituíram o trabalho social no SCFV.

Thompson *apud* Vendramini e Tiriba (2014) compreende que o ser social condiciona a consciência social por meio de experiências nas esferas materiais, sociais e culturais. A experiência é de suma importância para se compreender a realidade, pois apresenta um sentido histórico que influi no pensamento e conceitos objetivos e subjetivos da vida material dos sujeitos, no qual devemos analisar suas contradições, se quisermos entender a produção da vida social e suas mudanças. Vendramini (2004) explica que a experiência não surge sem o pensamento, mas após a reflexão dos sujeitos sobre o que ocorreu na realidade, em suas práticas sociais em diferentes contextos. Em função disso, é um importante elemento para pensar e problematizar a organização social constituída por meio do trabalho. Nesse sentido, para Dias (2002), o trabalhador e a trabalhadora se produzem e são produzidos através de mediações e experiências. Portanto, apropriam-se do contexto laboral de forma individual ou coletiva e se expressam por meio de seus comportamentos e suas práticas.

Conforme já destacado, as educadoras sociais consideravam as experiências importantes, não só as do trabalho nos CRAS, mas as de suas trajetórias profissionais, de modo geral. O trabalho das educadoras entrevistadas estava relacionado com as experiências em diálogo com as dos/as adolescentes, experiências que marcavam e constituíam as atividades socioeducativas para além das orientações técnicas. As educadoras relatavam, ainda, uma ampla gama de experiências profissionais anteriores ao trabalho nos CRAS. Entre

as percebidas e mais significativas na construção de suas práxis estavam as com crianças e jovens:

“Total, porque na verdade eu sempre trabalhei com pessoas. Antes mesmo eu já atuava em grupos de jovens. Tinha um pouco dessa de social, também, de estar fazendo projetos, tudo gradativamente foi contribuindo para que eu tenha essa visão que eu tenho hoje.” E.S.a

Ao analisarmos o contexto anterior, podemos compreender que, para as educadoras sociais participantes da pesquisa, as experiências profissionais foram responsáveis pelas suas formações para além da graduação em pedagogia. Essa formação, como já citamos, era construída no trabalho diário nos CRAS e em empregos anteriores.

De acordo com o manual de orientações técnicas do CRAS, é desejável que o/a educador/a social, no manual denominado agente social, tenha nível médio de escolaridade, experiência em programas socioassistenciais; conhecimento da PNAS; conhecimento sobre direitos; sensibilidade e capacidade de se relacionar (BRASIL, 2009c). No ano de 2014, uma resolução do CNAS (BRASIL, 2014) definiu as ocupações profissionais de ensino médio e fundamental que compõem as equipes de referência do SUAS. Profissões como a de educador/a social são consideradas como de ensino médio e desempenham funções de apoio aos serviços do SUAS.

O primeiro projeto de Lei nº 5.346/2009 (BRASIL, 2009a), e seu Substitutivo, estabelecem o ensino médio como o nível de escolarização mínima para o exercício dessa profissão. Estranhamente, o Substitutivo refere que a educação social é a profissão do/a educador/a social e do/a pedagogo/a social, o que teoricamente exigira a escolaridade de nível superior. Em sua justificativa, o relator do Substitutivo argumentou que colocar a educação social como profissão do profissional com formação específica em pedagogia social possibilitaria legitimar o/a educador/a social a obter um título de curso superior em instituições de ensino brasileiras. Entretanto, não menciona quais instituições oferecem esse curso de graduação.

Nos países em que a profissão de educador/a social foi regulamentada, foram criadas diferentes exigências, atividades e sentidos para o trabalho desse profissional. Foram cunhadas legislações e códigos de ética, discriminando tarefas e intervenções específicas e compartilhadas com a equipe de trabalho (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012).

Como, no Brasil, as atribuições do/a educador/a social ficam a cargo de seus contratantes, setores privados e públicos, muitos/as desses/as educadores/as são oriundos/as

de diferentes áreas do conhecimento, com ou sem formação acadêmica de nível superior e, além disso, alguns/mas são estagiários/as. Mesmo sem ser obrigatório, é importante que o/a educador/a social tenha uma ampla formação, principalmente em relação ao conhecimento acerca de educação, legislação e políticas públicas relacionadas à crianças e adolescentes. A partir dessa conjuntura, compreendemos que a formação desse/a profissional, que não ocorre em cursos superiores específicos, é construída através das atividades desenvolvidas no trabalho. Dessa forma, os/as educadores/as necessitam refletir permanentemente sobre o seu fazer, sobre suas ações educativas frente à realidade cotidiana para constituir sua formação na prática (NATALI; PAULA, 2008). Contudo, a profissão de educador/a social, como compreendida na pesquisa, ainda passa por uma série de equívocos dentro das Secretarias Municipais, quando estas direcionam suas funções para atividades distantes das socioeducativas. Contudo, o CNAS só sistematizou suas atividades por meio de resolução no ano de 2014.

Quando questionadas em relação ao projeto de lei que regulamenta a profissão exigir apenas o nível médio de formação, as educadoras sociais não acharam possível seu trabalho ser realizado por um profissional com apenas essa escolaridade:

“Eu acho muito inviável, acho que não tem possibilidade de ser só ensino médio. Quando entramos aqui no CRAS, eu tinha o entendimento, porque eu tinha pesquisado. Só que os outros profissionais não tinham esse entendimento. Houve muitas questões equivocadas que tivemos que passar. Então, o pessoal também começou a dar uma estudada sobre o que era o cargo do educador social.” E.S.c

“Eu nem sabia que existia esse trabalho. Quando eu entrei, há dois anos e meio, mais ou menos, que começou a participação do educador social, não podia participar de grupo.” E.S.b

Nas passagens anteriores, também, percebemos o desconhecimento e a procura por informações quanto ao trabalho do/a educador/a social nos CRAS. As educadoras afirmavam a importância de curso superior para ocupar o cargo. Contudo, o trabalho dessas profissionais, embora institucionalizado, há pouco foi sistematizado por resolução. Assim, como podemos compreender, não foi só o curso superior que formou as profissionais entrevistadas. O curso auxiliava, mas a formação só ocorreu no processo constituído no trabalho. Nesse sentido, as mediações pedagógicas foram fundamentais na relação dialética entre os indivíduos.

Moura e Zuchetti (2006) salientam que a formação desse/a profissional ocorre por meio do próprio trabalho, na relação com outros/as profissionais, nas práticas com os/as usuários/as, ou seja, na busca de diferentes olhares e aportes teóricos sobre a realidade que possibilitem efetivas mudanças. Entretanto, Teixeira (2010) lembra que o trabalho social não depende só dos referenciais teóricos dos profissionais/as, mas, também, das orientações técnicas do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, de gestores/as e coordenadores/as, tornando sua autonomia relativa.

É interessante observar que, mesmo constituído nas experiências, o trabalho das educadoras sociais nos CRAS era pautado pelas normas e orientações institucionais vigentes, tanto que relataram que só começaram a trabalhar com os grupos quando foram orientadas para isso. No entanto, as educadoras também procuraram informações sobre o cargo e foi ofertado um curso pela prefeitura para os/as primeiros/as educadores/as nomeados/as no cargo. Contudo, o curso oferecido na época, de acordo com as entrevistas, foi direcionado para o cargo de cuidador/a e pouco colaborou para a compreensão e a realização das atividades socioeducativas dos/as educadores/as nos CRAS:

“Quando nós chegamos não sabíamos o que fazer, tivemos uma capacitação que orientou muito mais os cuidadores dos abrigos do que os educadores. Foi um processo de união dos educadores, de correr atrás, de fazer pesquisa e fazer reunião. Tipo, o que nós estamos fazendo aqui? Cada um dentro da sua área, o que pode fazer? Não vou dizer que foi um processo muito fácil. Porque tu tens tua formação, tu tens tua identidade, num momento tu podes fazer, no outro não, tu és educador, tu não és pedagogo. Tu és educador, tu não és advogado.” E.S.a

“De educador social, especificamente não. Teve uma época que buscamos. Os primeiros educadores chamados fizeram uma capacitação, mostrando como funciona a assistência social. Junto com alguns colegas adquirimos livros, falando sobre educador social, acho que li uns três livros específicos. Esses livros ajudaram bastante.” E.S.c

A pesquisa foi realizada com educadoras sociais formadas em pedagogia, fato que inicialmente parece que pouco colaborou para a compreensão e o exercício do cargo de educador/a social. A formação acadêmica não era suficiente para todas as necessidades que a profissão apresentava. No caso das educadoras da pesquisa, a formação complementar, composta por cursos, literaturas e em especial pelas experiências constituídas no trabalho, tornaram-se sua estrutura.

O reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (BRASIL, 20013) orientou que os/as profissionais que compõem o SCFV fossem capacitados/as sistematicamente. No decorrer do ano de 2016, a coordenadora municipal do SCFV passou a articular reuniões de capacitação interna, conforme cada faixa etária contemplada no SCFV. As reuniões ocorriam uma quinta-feira por mês, com os/as educadores/as sociais do município formados/as em diferentes graduações.

A formação do/a pedagogo/a, de acordo com Nascimento et al. (2010), é pautada, especialmente, pelo trabalho em equipe, pelo desenvolvimento do ser humano e pelos processos de ensino e aprendizagem. Fora do ambiente escolar, a práxis do/a pedagogo/a envolve trabalho em equipe, planejamento, orientação e transformações dos sujeitos por meio de práticas pedagógicas. Vale lembrar que devem ser práticas diferenciadas e que façam sentido no local e para a comunidade onde atua. Segundo Santos (2005), é fundamental que o/a educador/a consiga pensar nas necessidades dos grupos com os quais trabalha. É nesse sentido que a formação ocorre na experiência, pois não existe uma formação básica para educador/a social.

Entre os momentos importantes para constituição profissional relatados pelas educadoras sociais dos CRAS estavam aqueles que possibilitavam o que elas chamavam de “troca de experiências”, como uma reunião que acontecia, no ano de 2016, em uma quinta-feira de cada mês. Essas reuniões, segundo elas, foram uma conquista, porque compartilhavam experiências com as outras educadoras em um espaço que proporcionava um aprendizado coletivo. Essa interlocução se configurava como uma aprendizagem coletiva na construção da práxis profissional. Essa reunião, denominada “reunião das educadoras”, era considerada um momento importante, de encontro entre as profissionais, no qual dialogavam sobre o trabalho delas nos CRAS⁵⁶:

“Troca de experiências (...), hoje é uma reunião para trocar experiências com os colegas, aquilo que tu está fazendo, não está fazendo, Chamamos de capacitação interna, porque acaba nós mesmos passando as experiências um para o outro, mas é mais uma troca de experiências.” E.S.c

“Eu entendo como reunião, porque, na verdade, reunimos para trocar, eu vejo mais como uma reunião de troca. Estamos

⁵⁶ O pesquisador participou de uma dessas reuniões, que ocorreu e foi anotada no diário de campo no dia 14/04/16, por motivos explicados na metodologia da pesquisa. Participaram da reunião quatro educadoras sociais, entre elas as ESa ESb, participantes da pesquisa. Nesse encontro, a Coordenadora do SCFV apresentou o pesquisador às educadoras e foi apresentado por ele o projeto desta pesquisa.

reformulando os projetos dos grupos, então, acabamos estudando junto, trocando, discutindo algumas coisas, refletindo.” E.S.a

O momento da reunião servia para dialogar e planejar projetos, relatar experiências sobre atividades realizadas, falar sobre o que deu certo ou não e sobre as atividades que desejavam realizar. Entre as educadoras sociais que estavam na reunião citada, duas eram formadas em pedagogia e as outras tinham diferentes formações profissionais. Isso demonstrou que os/as educadores/as sociais dos CRAS eram trabalhadores/as com diferentes profissões de origem e que esses/as profissionais procuravam articular em conjunto o trabalho social dos/as educadores/as nos serviços do município.

Para Gadotti (2012b), a educação social tem um caráter interdisciplinar, pois o trabalho ocorre em equipes e os/as educadores/as são constituídos/as por profissionais de diferentes áreas. Consequentemente, faz-se necessário diferentes conhecimentos. Em relação à formação, Araujo e Luvizotto (2012) complementam que se faz necessária uma consciência social e política, de modo que o/a educador/a social seja capaz de interagir com as diferentes formas e linguagens dos sujeitos com os quais ele/a trabalha. Além do mais, é necessário, também, estabelecer conhecimentos por meio de suportes dialógicos.

Nesse momento de reflexão, chegamos ao que Groppo e Coutinho (2013) chamam de práxis educativa, fundamentada no ensinar e no aprender coletivos com o objetivo de transformar a realidade. O sentido dessa práxis está na relação e no diálogo com e entre os sujeitos que criam espaços para que novos conhecimentos sejam construídos. Trata-se de um diálogo capaz de refletir, questionar e instaurar novas práxis por meio dessa mediação. Portanto, observamos que a práxis das educadoras sociais no SCFV, nos CRAS, era fundamentada em uma relação dialógica, construída na relação entre o trabalho, as experiências e as mediações pedagógicas. Um aprender omnilateral, oriundo da relação entre as partes envolvidas:

“Todos nós estamos em constante aprendizagem, eu aprendo muito com eles. Tem encontros que digo assim: Eu que aprendi, eu que ganhei hoje. Tem encontros que são muito, muito bons.” E.S.a

“Todos os dias que eu venho aqui é um aprendizado.” A.U.1

“Não sei explicar, mas como eu aprendo com ela, ela aprende comigo. Como eu falei do CIEE para ela, eu vou trazer coisas para os alunos. Isso ela valorizou, também.” A.U.2

O aprender omnilateral e no coletivo, relatado tanto pelas educadoras quanto pelos/as adolescentes nos CRAS, encontrava-se nas relações existentes entre os sujeitos, em decorrência das mediações pedagógicas. As mediações proporcionavam um espaço capaz de dialogar sobre diferentes conhecimentos. Isso exigia que as educadoras, no trabalho no SCFV, tivessem que fundamentar suas atividades em diferentes conhecimentos, que não faziam parte dos currículos escolares.

Com base nisso, é possível sublinhar, conforme evidencia Canastra (2011), que a formação básica dos/as educadores/as sociais implica a contribuição de várias disciplinas, em especial conceitos teóricos provenientes da pedagogia social. Entre suas prerrogativas estão atividades socioeducativas com pessoas em vulnerabilidade; mediações na relação família, escola e sociedade; desenvolvimento comunitário por meio de serviços públicos ou privados. Nesse sentido, Garrido (2012) aponta que o/a educador/a social tem percorrido um longo caminho em busca de sua consolidação profissional, pois suas atividades, durante muito tempo, foram confundidas com trabalho voluntário ou realizado por pessoas sem outra ocupação. No Brasil, é um/a profissional diretamente identificado/a com ambientes e pessoas que apresentam diferentes formas de exclusão, em uma sociedade que negligencia grande parte de sua população. Além do que, o trabalho pedagógico por si só é muito complexo. É impossível dimensionar sua abrangência em todo o processo que envolve a formação humana, pois considera o ser humano em todos os seus aspectos. Então, cabe ao/à profissional que se dedica a esse campo apropriar-se de seu lugar e ter referenciais sustentadores de sua atuação e de sua afinidade com o meio, em consideração ao contexto (NASCIMENTO; et al., 2010).

O/A educador/a social está distante de ser reconhecido/a socialmente como trabalhador/a docente porque é visto, muitas vezes, como um/a profissional que realiza atividades secundárias. Um/a trabalhador/a sem papel definido porque não é regulamentado/a nem protegido/a por legislação própria e que, por isso, enfrenta formas precárias de contratação. Dessa forma, um projeto de lei que regulamente essas relações trabalhistas é muito pertinente, pois colabora para ampliar o debate na relação entre o ensino e a sociedade dentro de novos contextos educativos (MARQUES, 2012).

O/A educador/a social é um/a funcionário/a assalariado/a, não protegido/a por leis próprias, o que o/a confunde com outros/as profissionais com características muito parecidas de trabalho (RIBEIRO, 2006). No serviço público, seus afazeres ainda são influenciados por mudanças de gestão, por diferentes concepções sobre o seu trabalho e por distintas atividades laborais (BOTTECA; MERLO, 2010). Diante disso, no que se refere aos desafios de gestão, é necessário constituir e firmar um perfil para esse/a trabalhador/a, que agrupe seus interesses

profissionais com o interesse público através da consolidação de direitos, por meio de uma relação democrática (BRASIL, 2008).

Em relação à identidade profissional, as educadoras sociais se colocavam como formadas em pedagogia, mas no cargo de educador/a social. Quanto à profissão, se diziam educadoras sociais e que utilizavam muito da sua formação em pedagogia no trabalho socioeducativo. Ao serem questionados/as, os/as adolescentes não sabiam o que era e quem eram os/as educadores/as sociais. Compreendiam os/as educadores/as como professores/as, psicólogos/as ou assistentes sociais:

“Hoje, eu sou educadora social. A minha formação é pedagogia, mas hoje eu sou educadora social.” E.S.c

“Sou os dois, porque eu sou educador que é o cargo que tenho, um cargo. Mas acho que uso muito a pedagogia para lidar com os grupos, tu aprendes a fazer grupo, tu tens um olhar diferenciado, dentro do cargo de educador social.” E.S.b

Na literatura que compõe a pesquisa e no trabalho empírico, compreendemos que a profissão de educador/a social, em comparação a outras profissões que fazem parte dos recursos humanos do SUAS, é pouco conhecida do grande público. Esse fato, além da comparação dos/as educados/as sociais com professores escolares e da escola como único espaço educativo, pode explicar o não entendimento ou a não percepção de quem eram as educadoras sociais por parte dos/as adolescentes e a valorização do curso de graduação como identidade profissional.

O trabalho socioeducativo, para Canastra (2011), pode ser realizado por profissionais da educação ou da área social. O/A educador/a social é um/a profissional que presta serviços pedagógicos no serviço social e que tem como público pessoas nas mais diferentes situações de vulnerabilidade. Por isso, realiza um trabalho direcionado por intervenções educativas em contextos não escolares. Sua profissionalização e seu reconhecimento social só irão ocorrer quando os/as profissionais da área privilegiarem suas intervenções como profissionais da educação e não como profissionais sociais.

O trabalho educativo e pedagógico, como realizado hoje, é muito recente dentro das políticas públicas da área social. Isso está presente nos relatos das educadoras, que concebiam o trabalho como algo em construção, que lhes possibilitava a conquista de seus lugares e o desenvolvimento de suas práxis profissionais. Como demonstramos no decorrer da pesquisa,

o trabalho das educadoras sociais foi construído aos poucos, em conjunto e com as atuais orientações governamentais:

“Então foi bem trabalho de formiguinha, nos descobrindo aos poucos.” E.S.a

“Eu estou conquistando o meu lugar dentro do CRAS, estou sendo respeitada, não que eu queira ser melhor do que ninguém. Não é isso. O meu trabalho eu faço porque eu gosto, eu não quero receber elogios, eu quero trabalhar, participar, isso é fundamental. Mas estamos conquistando lugar, também. O educador social tem aquelas atribuições, não é uma coisa solta.” E.S.b

O reordenamento do SCFV abriu novas possibilidades de trabalho para as educadoras da pesquisa. Contudo, o reordenamento também não deixou de ser uma forma de institucionalizar o trabalho desses/as profissionais, de controlar e subverter os/as usuários/as dos serviços de acordo com uma nova ordem governamental. Vale lembrar que a educação social, quando institucionalizada, perde, em boa parte, suas origens pautadas pela educação popular, deixa seu lado “subversivo” e passa a ser instrumento do Estado.

O processo que envolve as práticas de educação social tem sido alvo de muitas críticas, já que tais práticas não têm se mostrado eficazes no que se comprometem. Outra questão é que essas práticas têm se distanciado progressivamente do conceito de educação popular, aderindo às normativas empregadas pelo Estado. Essas práticas educativas estão sendo, aos poucos, conduzidas pela lógica governamental e não por uma política pública emancipadora (MOURA; ZUCHETTI, 2006).

As ações socioeducativas podem funcionar como práticas disciplinadoras e normativas, com o intuito de gerir as famílias e seus recursos, já que o simples acesso aos serviços não retira o sujeito de uma relação subalterna e de tutela. Dessa forma, cabe ao/à profissional refletir sobre as metodologias de trabalho para abarcar as reais necessidades da comunidade. Como também, questionar as teorias funcionalistas de como as famílias devem viver e agir, afim de trabalhar questões preventivas e dificuldades do cotidiano através de programas e projetos convergentes com as demandas das famílias (TEIXEIRA, 2010).

O processo de constituição da práxis das educadoras nos CRAS também procurava romper com formas enraizadas na educação e na assistência social. Logo, não basta criar novas metodologias de trabalho, é imprescindível atribuir sentido às práxis contraídas na relação entre essas áreas. Percebemos, em muitas falas, a questão do espaço profissional conquistado e das atividades que as educadoras construíram no trabalho, no entanto, é

importante que essas práticas possam construir um caminho, um sentido para as educadoras sociais e para os/as usuários/as, por meio de um processo de ação-reflexão-ação:

“Eu estou conquistando um espaço que nenhum conquistou, não pelo que eu falo, é pelas minhas ações. Eu vou indo aos pouquinhos e isso vai sendo conquistado. Eu vou deixar um caminho para os próximos (...).” E.S.b

“Fomos por esse viés de estudar, de pesquisar, de tentar ler. Hoje, eu vejo o quanto isso evoluiu. O quanto o educador conseguiu conquistar o espaço dele, conseguiu se reconhecer como profissional. Chegamos pisando em ovos, tipo ‘o que fazemos?’ Uma hora pode fazer uma coisa, outra hora pode fazer outra, isso aqui acho que pode ser do educador. Lembro que fizemos alguns projetos, projeto da sala de espera que tem até hoje, que são as orientações para quem vai fazer o cadastro novo, isso foi algo que a gente entrou num consenso de que isso é uma atribuição do educador”. E.S.a

Ao término deste subcapítulo, compreendemos que, para as educadoras sociais da pesquisa, as experiências profissionais e pessoais eram fundamentais para suas formações e se faziam presentes em todos os grupos que foram observados. Na relação com as mediações pedagógicas, as experiências construíram, de forma dialética, o trabalho com os/as usuários/as nos CRAS. Assim, o trabalho e as experiências se relacionavam na formação das educadoras, para além da graduação em pedagogia. O curso universitário auxiliou as profissionais, mas suas formações como educadoras sociais só ocorreram no trabalho nos CRAS. O reordenamento do SCFV se tornou uma forma de institucionalizar o trabalho desses/as profissionais. Dessa forma, é importantíssimo que as educadoras sociais não se esqueçam do processo de ação-reflexão-ação em suas atividades socioeducativas e na construção do pensamento crítico sobre a realidade.

No próximo subcapítulo, analisaremos as mediações pedagógicas no trabalho normalizado e renormalizado e como ocorreu o *uso de si* por parte das educadoras no SCFV, nos CRAS.

4.3.2 As mediações pedagógicas e o *uso de si* no trabalho normalizado e renormalizado das educadoras sociais

A ergologia é uma abordagem que procura compreender e analisar na realidade a atividade de trabalho humana. Para a ergologia, em toda atividade de trabalho existe um saber

e fazer pessoal, o qual preenche e movimenta o espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho real e que se expressa em uma relação social. Esse saber é oriundo da história pessoal e das experiências profissionais e sociais do indivíduo (TRINQUET, 2010). Para dialogar sobre o trabalho e as questões relacionadas a ela, a ergologia não utiliza o conceito de sujeito nem o de subjetividade, mas o de “*corpo-si*”, que consiste em uma entidade resistente em ser objetivada, um gestor nas escolhas constantes que o/a trabalhador/a faz entre trabalhar “por si” ou “pelo outros” (HOLZ; BIANCO, 2014a).

Na perspectiva ergológica, o trabalho é um *uso de si*, engloba a individualidade de cada trabalhador/a e suas escolhas mediadas pelo *corpo-si*, enfrenta as normas e as reformula de acordo com seus valores e experiências de vida, sempre renormalizado por *usos de si* no trabalho. O trabalho é visto como um princípio educativo, no qual os saberes práticos preenchem os saberes técnicos, que podem se confrontar, porque estão sempre inacabados e passíveis de reformulação no singular ato de trabalhar sem seguir modelos prescritos (HOLZ; BIANCO, 2014b).

Além de suas dimensões históricas, o trabalho também pode ser analisado por meio das experiências do *uso de si* pelos/as trabalhadores/as, que constroem suas normas, valores e conhecimentos quando seus saberes e desejos entram em conflitos com as normas e situações apresentadas no trabalho. Nesse contexto, é sempre desafiador abordar o trabalho, considerando suas muitas dimensões e complexidades, traduzido aqui como atividade humana atravessada por escolhas e contradições. Essas informações devem ser consideradas em todo o processo de trabalho e relacionadas em seu tempo e espaço. Desse modo, a ergologia oferece um referencial capaz de integrar os diferentes conhecimentos produzidos pelas complexas relações do sujeito com o trabalho (CUNHA, 2010).

De acordo com Viegas (2013), para que possamos compreender o conceito do *uso de si*, não podemos separá-lo dos conceitos de normalização e de renormalização no trabalho. O conceito de *uso de si* é decorrente da atividade realizada pelo/a trabalhador/a, é a sua expressão de humanidade, em que o indivíduo utiliza de sua experiência na realização de uma determinada tarefa e emprega seu lado humano para se expressar como ser na ação que está realizando. Dessa forma, para a ergologia, de acordo com Cunha (2007), sempre existe um hiato entre o que foi planejado e o que foi realizado. Portanto, para realizar uma atividade é necessário que o/a trabalhador/a faça uma ação na qual seja possível entrar em contato com o seu lado subjetivo.

Com essa perspectiva:

Os novos saberes oriundos da reflexão e busca de soluções dos desafios surgidos no trabalho vão se mesclando com saberes já existentes, através do processo educativo proporcionado pela dialética problematização-reflexão-ação... As “situações limites” tornam-se temas geradores, e estes oportunizam mediações pedagógicas capazes de gerar “inéditos viáveis” enquanto práticas, posturas e novos saberes que fortalecem relações econômicas de comensalidade, de cooperação e reciprocidade (ADAMS, 2007, p. 224).

O sistema não encontra na sociedade um/a trabalhador/a passivo/a na concretização de sua atividade, sem história ou relações sociais. Quando expomos o processo laboral como o *uso de si* pelo/a trabalhador/a, nos mencionamos a uma problemática na qual não é só o sistema que opera com o/a trabalhador/a, ou seja, o *uso de si pelos outros*, mas, também, o que o/a trabalhador/a faz com o seu *uso de si* no processo de trabalho (SCHWARTZ, 2000). “A possibilidade do ‘*uso de si*’ mostra que todo ato de trabalho possui forma ambígua: pode-se ter o ‘*uso de si*’ por outros ou o ‘*uso de si*’ por si mesmo.” (DIAS, 2002, p.128). O/A trabalhador/a sempre reorganiza seu trabalho, faz escolhas e executa suas atividades da maneira como sente e percebe a realidade. Os indivíduos são únicos e suas histórias de vida e suas experiências intervêm na concretização do seu trabalho, o que consagra à atividade de trabalho um *uso de si por si* ou um *uso de si pelos outros* (HOLZ; BIANCO, 2014a).

O *uso de si por si* no trabalho das educadoras sociais no SCFV, nos CRAS da pesquisa, transcorria no que elas chamavam de flexibilidade, nas atividades que modificavam de acordo com suas experiências e com a sensibilidade para sentir o momento, a realidade dos grupos. O *uso de si pelos outros* parte do princípio de que as educadoras da pesquisa não trabalhavam sozinhas, já que ocorriam reuniões de equipe nas quais o trabalho era planejado, orientado e normalizado, também, pelas normas e tarefas prescritas pelos/as gestores/as. Contudo, no ato da atividade socioeducativa, as escolhas e procedimentos estavam presentes na singularidade individual das educadoras, por meio das experiências e nas relações com e entre as mediações pedagógicas, instrumentais, situacionais e relacionais:

“Eu detesto coisa fixa, detesto ficar parada em um lugar. Quanto mais mudar, vai ficar melhor (...). Eu estou sempre em mudança, eles estão mudando eu estou mudando. E isso a experiência me ensinou a ser assim. Eu era muito cheia, muito rígida (...). É assim que eu penso, sem regras e normas. Claro, a gente tem que ter os limites.”
E.S.b

“Eu gosto muito de trabalhar com os grupos, é o que eu mais gosto, desde que eu comecei a trabalhar no CRAS. Fomos fazendo, inventando, eu sou muito criativa. Eu sempre busquei atividades voltadas para o educador social, dentro do meu entendimento. Trabalhamos com o que é hoje o reordenamento.” E.S.c

Notamos como as experiências marcavam o *uso de si* por parte das educadoras sociais. As experiências proporcionavam a invenção, a criação do trabalho. As mediações pedagógicas também eram formas de perceber e trabalhar com a realidade dos/as adolescentes no SCFV. Pelas muitas possibilidades fornecidas no *uso de si por si* e no *uso de si pelos outros*, observamos, no reordenamento, como o Estado utiliza e normaliza o trabalho das educadoras. Como elas mencionaram, existia um limite e o reordenamento tornou-se um dos limites, um novo ordenamento.

As normalizações são compostas por normas e regulamentos organizacionais que precedem à realização do trabalho. Podem ser instituídas pelo grupo de trabalhadores/as como condição prévia ao trabalho. Além disso, são orientações para realização do trabalho, constituídas por normas oriundas das instituições (VIEGAS, 2013). Santos (2005) explica que, ao mesmo tempo em que os/as educadores/as aguardam que as instituições normalizem seu trabalho, os/as profissionais buscam transpor com as normas. Esse fato demonstra a contradição existente entre o trabalho normalizado institucionalmente e os desejos dos/as educadores/as em exercer seu trabalho mediado pelas suas experiências profissionais e suas histórias de vida.

A sistematização das atividades dos/as educadores/as sociais pelo CNAS (BRASIL, 2014) também pode ser considerada como uma normalização. Na resolução do ano de 2014, os/as educadores/as são orientados/as a: identificar e registrar as necessidades e demandas dos/as usuários/as; apoiar e planejar as atividades; acompanhar, orientar e monitorar os/as usuários/as na execução das atividades; entre outras. As educadoras sociais da pesquisa relataram que receberam os manuais normativos quando começaram a trabalhar nos CRAS. Isso representava outra forma de normalização do trabalho dessas profissionais:

“De cara, no primeiro dia, eu já recebi todos os manuais. O de tipificação, o que é o CRAS, tudo. Então eu tive que fazer meio que um curso intensivo para entender.” E.S.a

“Quando entramos no CRAS, a gente lê a tipificação, que é o funcionamento do CRAS, são as regras do CRAS, isso temos que saber, tem que entender a política da assistência. Quando eu iniciei no CRAS, o pessoal estava caminhando com essa de registro, então, isso é um costume, estamos acostumadas com planejamento e registro.” E.S.c

Ainda que o registro de informações referentes aos usuários e às atividades tenha aparecido em algumas falas como uma metodologia de trabalho iniciada pelas educadoras sociais nos CRAS, esses registros, que não deixam de ser mais uma forma de normalizar as atividades, estão presentes no manual de orientação técnica do CRAS (BRASIL, 2009c), no reordenamento do SCFV, do ano de 2013, e na resolução do CNAS, do ano de 2014, assim como em ambos os projetos de lei de regulamentação da profissão. Basicamente, esses instrumentos normativos do trabalho prescrito justificavam o registro com o intuito de assegurar direitos dos/os usuários/os, garantindo a participação social em respeito ao ciclo de vida de cada um, de forma a monitorar e instrumentalizar os atendimentos realizados no CRAS.

Ao mesmo tempo em que existiam mecanismos normativos no trabalho, existiam processos renormalizadores. De acordo com as normativas do trabalho, as educadoras sociais adequavam suas atividades e renormalizaram o trabalho. A renormalização é um processo movido pelo desejo do/a trabalhador/a, uma forma de resistência em que ele/a se expressa por meio de seu corpo e seu pensamento. Assim, normalizações e renormalizações são conceitos e ações inseparáveis. A primeira está relacionada com a necessidade das organizações de controlar, de certa forma, os/as trabalhadores/as bem como de disciplinar seus processos subjetivos. A segunda está relacionada com a resistência dos/as trabalhadores/as em serem subjugados/as pelas normas instituídas (VIEGAS, 2013).

Nesse sentido, as educadoras sociais destacaram que eram realizadas reuniões de equipe, que buscavam o planejamento e a avaliação das atividades do CRAS, incluindo a do SCFV. O trabalho era planejado, mas não era feito conforme prescrito, pois era adequado pelas educadoras sociais, em decorrência de novas realidades que emergiam no processo, fossem institucionais ou humanas:

“Então, sempre tentamos relacionar tudo, por mais que não estivesse no planejamento, mas eu vou tentar ver o que dá para trabalhar de acordo com o que temos que trabalhar.” E.S.a

“Está expandindo, estamos passando daquele limite que tinham imposto. Eu vou na comunidade, estou juntando os grupos, coisa que nunca se fez, misturando, adolescentes com idosos.” E.S.b

“Difícilmente tu vais conseguir fazer teu planejamento conforme pontinhos, como escrito, é diferente de uma escola, que é engessado. Tu tens que ter o planejamento (...). Tem que ter uma atividade para seguir, mas se surgir alguma outra questão, e isso acontece com

frequência, tu vais seguir aquela demanda, tu vais fazer modificações, daqui a pouco tu não vais conseguir fazer nada do teu planeamento naquele dia no grupo, porque surgiu outra questão.” E.S.c

Compreendemos, através dos registros das observações e das entrevistas com as educadoras sociais, que, ainda que fossem respeitadas as normativas técnicas do trabalho social, não era possível seguir um planeamento engessado. As atividades socioeducativas se moldavam em decorrência das necessidades do momento, das experiências e das mediações pedagógicas na relação dialética⁵⁷.

Não somente nesse espaço público/governamental, mas, também, em outros ambientes de trabalho, para sobreviver, o trabalhador e a trabalhadora dispõem de suas forças de trabalho e se submetem ao sistema capitalista, sistema que os separa dessas forças. Essa separação pode causar alienação do sujeito sobre si mesmo. De acordo com a ergologia, a atividade está relacionada com o *uso de si pelos outros* e o *uso de si por si*, constituídos por histórias de vida que estão em constantes contradições, fato esse produzido pela economia capitalista, por meio da mais-valia e das relações sociais e de produção. O processo de renormalização é inerente à atividade de trabalhar, implica na humanidade do trabalhador que coloca sua vida no processo, formando uma relação contraditória entre o *uso de si* e do *uso de si pelos outros*. A renormalização consiste em um processo que subverte a norma. A ergologia possibilita compreender uma forma de romper com a atividade imposta pelo sistema, constituído por regras já estabelecidas, e possibilita diferentes formas do *uso de si* pelo/a trabalhador/a (VIEGAS, 2013).

Adams (2007) elucida que o trabalho não é só um espaço de produção, mas um lugar de mediações pedagógicas, as quais ampliam o sentido que os sujeitos fazem do trabalho em suas vidas. Por isso, concluímos que as mediações pedagógicas estão no processo relacional, que preenchem o espaço entre as histórias de vida e as atividades realizadas pelos/as trabalhadores/as, das quais culmina um novo conhecimento. Porém, não podemos deixar de destacar que os/as trabalhadores/as estão inseridos/as em ambientes de tensões e conflitos, e que isso pode marcar o processo com progressos e retrocessos: “A atividade promove a mediação com o meio através dos valores, possibilitando associar individual e coletivo, bem como os níveis macro e micro da vida social” (CUNHA, 2002, p.4).

Com o intuito de aumentar a produtividade, o sistema capitalista procura submeter os trabalhadores e trabalhadoras aos mais diferentes tipos de normalizações. Para tanto, enquadra

⁵⁷ Os processos de normalização e renormalização estavam em todos os grupos de SCFV pesquisados e foram registrados do diário de campo e roteiro de observação participante, nos dias 14/07/16 e 02/09/16, no CRASa, e no dia 26/09/2016, no CRASc.

suas atividades em padrões mais exigentes de produção. Dessa forma, o aumento da produtividade e da intensidade do trabalho provoca o crescimento da mais-valia e do *uso de si*. A mais-valia consiste na relação social de exploração da força de trabalho pelo sistema capitalista, enquanto que o *uso de si* está implicado no trabalho ao longo da história (VIEGAS, 2013). Nesse processo, a educação se caracteriza como formação para o trabalho normalizado, posto que submete o/a trabalhador/as às normas prescritas pelo sistema capitalista (ROSA, 2000).

Apesar de as educadoras sociais não terem o trabalho regulamentado em lei, suas atividades prerrogativas são normalizadas por diretrizes e resoluções, além das orientações técnicas do trabalho, nos CRAS. Desse modo, assim como outros/as trabalhadores/as sociais, esses/as profissionais renormalizam suas atividades de trabalho através do *uso de si*, mediado pela resistência do *corpo-si* e suas experiências de vida e de trabalho.

Enfim, compreendemos que o *uso de si* no trabalho das educadoras sociais no SCFV, nos CRAS da pesquisa, fazia-se presente na flexibilidade criativa nas atividades, de acordo com as experiências nos grupos, assim como também, nas escolhas e procedimentos presentes no coletivo, na singularidade das experiências e nas mediações pedagógicas. As mediações pedagógicas possibilitavam muitas formas de *uso de si por si* e de *uso de si pelos outros*.

A sistematização das atividades pelo CNAS, o reordenamento do SCFV, os manuais técnicos e as reuniões também foram consideradas formas de normalização do trabalho das educadoras sociais nos CRAS. No entanto, mesmo planejado, sistematizado e organizado, o trabalho não se constituía somente como prescrito, pois era renormatizado em decorrência das mediações pedagógicas, das experiências e das questões institucionais ou humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas científicas necessitam de uma sólida base teórica. Esta pesquisa tem como concepção epistemológica o materialismo histórico e dialético, que se constitui como um método de compreender a realidade como mediada por processos de apreensão do conhecimento, no sentido de explicar os fenômenos sociais. A compreensão materialista fundamenta-se na dialética da realidade, parte do princípio de que o mundo é formado por um conjunto de coisas incompletas. A partir disso, o materialismo histórico e dialético, como metodologia, busca compreender a produção social da existência com o pressuposto de que nela há uma existência concreta e um conhecimento produzido pelos sujeitos. Portanto, esta realidade que o materialismo histórico e dialético estuda é composta por contradições, tensões e mudanças existentes na vida dos sujeitos, o que torna as ideias entendimentos da realidade, que pode ser modificada pela práxis de homens e mulheres. O materialismo histórico e dialético como uma forma de análise parte de uma postura de transformação da realidade, em um transcurso que começa na reflexão e culmina em mudanças, não se restringindo à análise crítica (GOMIDE, 2013).

No decorrer da pesquisa, observamos que as compreensões de educação das educadoras sociais estavam relacionadas a um processo de transformação da realidade do indivíduo na sociedade. As educadoras buscavam que os/as usuários/as se tornassem reflexivos/as, capazes de desenvolver sua autonomia. Nesse sentido, educação e pedagogia estavam diretamente relacionadas em suas práxis, especialmente pelo fato de as educadoras sociais serem formadas em pedagogia.

Nesse movimento, observamos a *totalidade* como presente em todo o contexto, micro e macro. Embora a investigação tenha ocorrido em três CRAS de um município, que faz parte de um estado brasileiro, a totalidade foi analisada como um todo, já que todas as partes constituíram e produziram as contradições, por meio das relações sociais, econômicas e políticas. Dessa forma, compreendemos que a categoria *contradição* estava presente nos processos que envolviam o trabalho, as relações e as mediações pedagógicas no fenômeno educacional pesquisado, pois mostravam o movimento constante da realidade, que é mutável e passível de transformações. Nesse sentido, a categoria *mediação* se materializa por meio das educadoras sociais como agentes mediadoras nas suas relações no trabalho e da transformação do real. Por fim, a categoria *historicidade* se fez presente em todo o conhecimento processual histórico desenvolvido e transformado na política de assistência ao longo da sua história no país.

As *práxis* das educadoras sociais estavam fundamentadas em uma relação dialógica, construída por mediações pedagógicas, ou seja, por uma *práxis* pedagógica relacionada a conteúdos diferenciados, orientações, trabalhos com grupos e planejamentos no processo educativo, de modo geral. Contudo, essa *práxis* estava em constante contradição apesar de existir um discurso sobre o processo de ação-reflexão-ação crítico dentro do trabalho. As ações acerca da realidade eram, muitas vezes, institucionalizadas pelo Estado por meio de normas, diretrizes e resoluções. Esse processo de institucionalização da educação social, em conjunto com a formação das educadoras em pedagogia, poderia fazer com que as educadoras condicionassem seu trabalho e limitassem o fator transformador dentro de projetos, orientações e registros sistêmicos solicitados pela Política de Assistência Social.

As educadoras utilizavam seus conhecimentos pedagógicos para facilitar o trabalho nos CRAS, principalmente nos planejamentos e nas atividades em grupos do SCSV com os/as usuários/as. O trabalho das educadoras ocorria conforme as possibilidades existentes, tanto nas relações humanas quanto nas institucionais. Por tanto, conforme as relações de trabalho instituídas. Diante disso, as experiências estavam presentes na constituição de suas *práxis* profissionais, para além de algo mecânico, ligado aos manuais, o que se relacionava com seus entendimentos acerca da pedagogia social.

Para as educadoras sociais nos CRAS, a pedagogia social trabalhava com a realidade dos/das adolescentes em busca de um processo de mudança. A pedagogia já seria, por si mesma social, pois trabalha na socialização. A partir disso, entendiam o seu trabalho como educadoras sociais na assistência social como diferente do trabalho de um/a professor/a em uma escola. As experiências acadêmicas, profissionais e pessoais eram muito valorizadas no trabalho com os/as usuários/as do CRAS. Muitas situações vivenciadas pelos/as usuários/as ressoavam nas educadoras que as utilizavam em suas práticas. Experiências, no sentido de atos ou de histórias de vida, estavam presentes no trabalho e tinham um caráter fundamental na formação pessoal e profissional.

Em relação às mediações pedagógicas encontradas na pesquisa, conforme já evidenciamos, foram divididas em três subcategorias: instrumentais, situacionais e relacionais. Cabe reforçar novamente que, independentemente da subcategoria, só se configuravam como mediações pedagógicas quando estavam no espaço relacional entre os sujeitos, bem como no movimento dinâmico entre elas.

Podemos considerar como sendo mediações pedagógicas instrumentais, os objetos utilizados pelas educadoras sociais. De modo geral, essas mediações ocorreram em todos os grupos de adolescentes de SCFV que participaram da pesquisa e, diferentemente dos demais

grupos de mediações pedagógicas, apareceram no planejamento das atividades das educadoras sociais, nos processos e nas escolhas metodológicas. Nesse contexto, mediavam as relações entre os indivíduos e o mundo no processo de criação e operação do real. Porém, é imprescindível lembrar que os instrumentos, materiais ou não, por si só não garantiam o processo mediador.

As mediações pedagógicas situacionais se apresentavam nas demandas experienciadas e interpretadas em sua realidade e transcorreram em todos os grupos SCFV de adolescentes da pesquisa. Além disso, eram diferentes das mediações instrumentais porque poderiam aparecer, ou não, no planejamento das atividades das educadoras sociais. Nesse sentido, as mediações pedagógicas situacionais eram decorrentes das experiências dos/os participantes. Em alguns casos, as educadoras realizavam planejamentos no trabalho com essas mediações de acordo com as demandas que precisavam atenção.

Já as mediações pedagógicas relacionais marcavam as relações entre os/as adolescentes e as educadoras sociais no trabalho social do SCFV. Esse grupo de mediações aconteceram na prática, de forma implícita e envolveu, por vezes, instrumentos e situações. Foi possível notar que permitiam um aprofundamento no contato entre as educadoras sociais e os/as adolescentes. Esse grupo de mediações foi observado nos vínculos, no cuidado e no afeto estabelecido nas experiências das atividades socioeducativas.

Assim, independentemente da subcategoria, as experiências apareceram como fator determinante em todos os subgrupos de mediações pedagógicas identificadas, especialmente na compreensão e no trabalho com a realidade dos/as usuários/as, para além das práticas pedagógicas. Através das mediações pedagógicas, as educadoras identificavam as demandas para planejarem atividades com o objetivo de modificar a realidade social, toda a vez que assim compreendessem. Em função disso, o trabalho das educadoras sociais era indissociável da relação construída entre elas e os/as usuários/as. As atividades socioeducativas implicavam flexibilidade para abranger o momento, o local, a pessoa ou os grupos de trabalho. Para tanto, as educadoras valorizavam suas experiências como pedagogas em suas diferentes atividades dentro dos CRAS.

Embora conhecessem a profissão de outros locais ou por meio de pesquisas disponíveis na literatura acadêmica, o trabalho social como educador/a, dentro dos CRAS, foi construído pelas educadoras da pesquisa. Dessa forma, desenvolveram o trabalho a partir da realidade encontrada em cada CRAS, de forma individual e coletiva. Apesar de construído por meio de suas experiências, o trabalho das educadoras sociais era normalizado pelas orientações institucionais, sendo que, quando começaram a trabalhar nos CRAS, recebiam os

manuais normativos da Política Social. Além disso, não podemos deixar de mencionar os projetos de lei, que, assim como via de regulamentação da profissão, também se tornarão novos normalizadores da categoria.

Em relação ao *uso de si por si* e ao *uso de si pelos outros*, ambos apareceram no que as educadoras chamavam de “flexibilidade”, ocasiões em que faziam escolhas e utilizavam das mediações pedagógicas para sentir o momento do grupo e interferir na realidade. Além disso, as educadoras sabiam que, mesmo com um planejamento, o trabalho não era feito como prescrito, pois era adequado à realidade dos processos. Diante disso, o trabalho era renormalizado e mediado pela resistência do *corpo-si* e suas experiências de vida.

Como já destacado no decorrer das reflexões, o trabalho das educadoras sociais ocorria de forma dialógica. A educação era mediada pela realidade das relações e das experiências, em um processo de criação, mas, também, de reprodução no agir sobre o social. As educadoras sociais buscavam mediar a forma como os/as adolescentes criavam e operavam com a realidade. Provocavam os indivíduos a saírem de uma realidade aparentemente estática, histórica e sem perspectivas socioeconômicas por meio de reflexões, orientações e experiências.

Apesar de as educadoras sociais se referirem ao seu trabalho como atividades de educação não formal, as observações mostraram contradições. Embora não relacionado com conteúdos e disciplinas escolares, o trabalho era formalizado com registros e planejamentos, necessários para eventuais cobranças. Esses registros sobre usuários/as e atividades estão recomendados por diferentes manuais de orientações técnicas, não foram criados pelas educadoras. Para além de registros e planejamentos, percebemos que o processo de construção da práxis precisa romper com formas tradicionais de trabalho institucionalizadas na assistência social.

Dessa forma, Gomide (2013) explica que, ao mesmo tempo em que o pesquisador deve se atentar à teoria, na procura por responder as perguntas levantadas na pesquisa, ele necessita estar livre para, de forma sensível, conseguir perceber a essência da realidade, assim como o que foi criado e/ou modificado no decorrer do deslocamento do real. Nesse ponto, partindo do princípio de que o homem e a mulher são seres sociais e históricos, que estão em determinados contextos da realidade social. Os estudos que se conduzem na perspectiva materialista pretendem, por meio do processo de criação do conhecimento, a transformação da sociedade. Assim, estabelecem-se relações entre diferentes ângulos do fenômeno, em uma perspectiva de totalidade. Como o materialismo dialético parte da mobilidade, da mudança, o

conhecimento é parcial, histórico, passageiro e relativo, necessitando ser revisto e reedificado continuamente.

Nesse contexto, compreendemos que as educadoras utilizavam as mediações em suas práxis para interpretar e tentar transformar a realidade dos/as usuários/as em seus territórios. Dentro dessas mediações, baseadas nas condições sociais e momentos históricos, encontravam-se as mediações pedagógicas formadas por diferentes instrumentos, situações e relações, em determinada conjuntura. Mediações que tinham a possibilidade de propor reflexões e aplicações de diferentes conhecimentos, implicados na realidade social.

Por fim, cabe evidenciar que algumas questões previstas no projeto ficaram abertas, como a realização de grupos focais, que poderiam enriquecer a análise dos dados. Nesse mesmo sentido, consideramos que faltou material empírico nas entrevistas com os/as adolescentes, para que pudessem ser mais exploradas no processo de análise, deixando essas questões abertas para próximos estudos e publicações.

Assim, gostaríamos de concluir esta dissertação considerando de suma importância destacar que as mediações pedagógicas presentes na pesquisa estavam nas condições sociais, no momento histórico, e eram formadas por diferentes instrumentos, situações e relações de determinado contexto social, econômico e cultural.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2010.

_____. **Educação e Economia (Popular) Solidária: Mediações Pedagógicas do Trabalho Associado na Associação de Recicladores de Dois Irmãos, 1095-2006**. 2007. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007. 356f.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-crítica**. Chapecó: Argos, 2012.

ARAUJO, Joselaine de; LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Educação não formal: uma reflexão acerca do trabalho do educador social**. 2012. 4º Congresso Internacional de Educação. Pesquisa e Gestão. Disponível em: <

<http://isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2727&q=1> > Acesso em: 20 de dez. 2015.

BARBOSA, Juliana Alves. **O trabalho socioeducativo no sistema único de assistência social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. 176f.

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

BARROS, Daniel Feitosa; COSTA, Marta Gomes da. **Prática educativa em ambientes escolares e não-escolares: atribuições profissionais do pedagogo social, empresarial e hospitalar**. IV FIPED Fórum internacional de pedagogia. Disponível em: <

<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/d47c6e42015aa9a683be4a38aa581476.pdf> > Acesso em: 27 de dez. 2016.

BEM ESTAR SOCIAL. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I** trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ed., 1998. Disponível em: <

https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/dicionario_de_politica.pdf > Acesso em: 20 de jan. 2017.

BENELLI, Silvio José. **Entidades Assistenciais Socioeducativas: a trama institucional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**. 2006. Disponível em: <

<http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf > Acesso em: 20 de jul. 2015.

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp Biklen. **Investigação Qualitativa em Educação: um intridução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Carla Juliana Pissinatti. **Perspectivas educacionais em revista:** explorando as interfaces da educação social. 2010. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=MSC0000000092010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em: 20 de set. 2015.

BOTTEGA, Carla Garcia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 259-275, 2010. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25729>. > Acesso em: 2 de jan. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 7, p.12-25, jan./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20096/10728> > Acesso em: 8 de jan. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei da Câmara nº. 5.346-b, de 2009a. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5DC59E20A713988E78A9C2314F14B45D.proposicoesWeb2?codteor=1120423&filename=Avulso+-PL+5346/2009. > Acesso em: 12 de mar. 2015.

_____. Carta do CNAS aos Usuários da Assistência Social, **Orientações aos usuários** - 14 de maio de 2009b. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/cnas/vii-conferencia-nacional/orientacoes-aos-usuarios-14-de-maio-de-2009.pdf/download> > Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS Resolução n. 9, de 15 de abril de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 209, n. 73, 16 abr. 2014. Seção 1, pt. 1. Disponível em: < http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf.>. Acesso em: 04 mai. 2015.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

_____. Lei Orgânica de Assistência Social: Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília: Senado Federal, 1993.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social** (NOB-RH/Suas). Brasília: MDS, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Brasília: MDS, 2009c.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF**. Brasília: MDS, 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**, Brasília: MDS, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: Passo a passo**. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/eventos/Passo%20a%20Passo%20-%20Reordenamento%20SCFV.pdf>. >. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Senado Federal. Projeto de lei do Senado nº.328, de 2015. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>> Acesso em: 16 de jan. 2017.

_____. SUAS: configurando os eixos da mudança. In: CapacitaSuas. São Paulo: IEE/PUC-SP; Brasília: MDS, 2008. v. 1.

CADASTRO ÚNICO (CADÚNICO). Disponível em: < <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico>> Acesso em: 14 de jan. 2016

CAETANO, Hugo da Silva; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Educar pela experiência: aprender para existir no mundo. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 10-18, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28955>. >. Acesso em: 04 mai. 2016

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP**, Ano XII, n.23, 2º Semestre, 2010. Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>.> Acesso em: 14 de dez. 2015.

CANASTRA, Fernando Augusto Coelho. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL**. Americana/SP, Ano XIII, n.24, 1º Semestre. 2011. Disponível em: < <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/23/38>. > Acesso em: 10 de jan. 2016.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educador Social e Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; POLITANO, Isabella; FRANCO, Anamélia Lins e Silva. Vínculo interpessoal: uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.2, p. 233-240, abr – jun. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a08v25n2.pdf> > Acesso em: 13 de abr. 2017

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>. > Acesso em: 14 de fev. 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. > Acesso em 24 de dez. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

COFFERRI, Fernando Fátima; NOGARO, Arnaldo. Competências do pedagogo como educador social – promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. **Perspectiva**, Erechim. v.34, n.128, p. 7-21, dez. 2010. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_134.pdf. > Acesso em: 26 de jan. 2016.

COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS, Raquel. A Política Nacional de Assistência Social e o Suas: aprendendo e problematizando fundamentos e conceitos. In: COUTO, Berenice Rojas. et al. (Orgs.) **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 55-88.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filosofia Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2061/1609>. > Acesso em 24 de nov. 2016.

CUNHA, Daizy Moreira. Ergologia. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-3586-int.pdf>. > Acesso em: 27 de mar. de 2016.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.94-106.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. > Acesso em: 10 de jan. 2016.

DIAS, Deise de Souza. Articulação entre trabalho e escola: uma abordagem a partir da noção de experiência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 10, jan./jun., 2002. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/1265>. > Acesso em 23 de jul. 2016.

DIAS, Karine dos Santos Machado. **Intencionalidades em conflito**: um estudo das práticas educativas em ONGs. 2015. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. 188f.

DOMINGUES, Gleyds silva. **Marginalidade e exclusão social**: a mediação que busca Superação. 2006. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-014-TC.pdf>.> Acesso em: 19 de jan 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2216/1859>. > Acesso em: 16 de out. 2016.

FERNANDES, Renata Sieiro. Pesquisa-ação e Formação de Educadores na/da Educação Não Formal: o registro da prática como elemento de reflexão. In: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antonio Carlos (Orgs). **Educação Comunitária tecendo saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 71-91.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Educação e mudança**. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014d.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

_____, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo. et al. **Trabalho e conhecimento dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2012. p.19-38.

FRIZZO, Kátia Regina. Diário de campo: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: SARRIERA, Jorge Castellá; SAFORCADA, Enrique Teófilo, (Orgs). **Introdução à Psicologia Comunitária**: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 169-187.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 16ªed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Educação popular, educação social, educação comunitária:** conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. 2012b. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200013&script=sci_arttext> Acesso em: 17 de mar. 2015.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 101-130.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. **Educador social:** diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200015&script=sci_arttext> Acesso em: 25 de mar. 2015.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>>. > Acesso em: 25 de jan. 2016.

_____. **Educação não formal e o Educador Social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed.. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. 2013?. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. > Acesso em: 23 de mar, 2017.

GRACIANI, Juliana Santos. Interfaces da pedagogia social em programas socioeducacionais. **Revista Dialogos: 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/3917>> Acesso em: 24 de jan, 2016.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. 4.ed, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Pressuposto para a construção da história pública da pedagogia social no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200010&script=sci_arttext>. > Acesso em: 20 de set. 2015.

GRAVATAÍ. Secretaria de Administração. Dispõe sobre Concurso Público sob regime estatutário - Lei nº 681, de 26 de dezembro de 1991 e alterações, para provimento de vagas do

quadro geral dos servidores da Prefeitura Municipal. 2010. Disponível em: < <https://objetivas.com.br/concurso/506> > Acesso em: 20 de jan. 2016.

GROPPO, Luís Antonio; COUTINHO, Suzana Costa. A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 20-33, jul./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/24401>. > Acesso em: 23 de jan. 2016.

HOLZ, Edvalter Becker; BIANCO, Mônica de Fátima. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Caderno EBAPE.BR**, v. 12, Edição Especial, artigo 6, Rio de Janeiro, Ago. 2014a. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000700008. > Acesso em 29 de nov. 2016.

_____. O conceito de trabalho na Ergologia: da representação à atividade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.157-173, mai-ago, 2014b. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1791/1507> > Acesso em: 25 de fev. 2016.

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/viewFile/12173/8639>. > Acesso em: 26 de jan. 2016.

JANTKE, Regina Vazquez Del Rio. **Educador Social: formação e prática**. 2012. Dissertação (Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LENZ, Adriana Janice. **Mediação de conflitos escolares nas práticas da orientação educacional**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. A mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos. **Revista Unifreire**. São Paulo, v.2, n., 2, dez, 2014. Disponível em: < www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_2.pdf > Acesso em: 25 de jul. 2016.

_____. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. 369f.

LUSSI, Marcos Antonio. A proposta de vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 2. 2006. Disponível em:< <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. > Acesso em: 18 de ago. 2016.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-graduação da em Educação da Universidade

de Federal de Santa Catarina), Universidade de Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. 242f.

_____. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha.** 2014. Tese (Programa de Pós-graduação da em Educação da Universidade de São Paulo), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. 304f.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada:** Análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, II, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais: USC, 2004. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/IIcipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. > Acesso em: 23 de set. 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07>. > Acesso em: 22 de jun. 2015

MARQUES, Marcelino. Educador Social: trabalhador docente? **Revista 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/viewFile/3919/2396> > Acesso em: 22 de jan. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** EDIÇÃO São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASETTO, Marcos T. Mediações pedagógicas e o uso da tecnologia. In: MARON, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais.** IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível em:< <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/966/126> > Acesso em 15 de set. 2016.

MEDIAÇÃO. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista.** Rio de Janeiro, RJ; Zarad, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINELLA, Jorge Lucas Simões. Experiência e dialética histórica: sua operação nas pesquisas de E. P. Thompson sobre os motins de fome na Inglaterra do Século XVIII. **EmTese.** v. 9 – n. 2– julho-dezembro/2012. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2012v9n2p62>. > Acesso em: 10 de nov. 2016.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO. Programa Bolsa família. Disponível em < <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e> > Acesso em: 14 de mar. 2017.

MORAES, Josiane; MARTINELLI, Maria Lúcia. A importância categoria mediação para o serviço social. XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social, 2012. Disponível em: < <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X17oOE584R0e.pdf>. > Acesso em: 17 de ago. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: < https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1 > Acesso em 24 de jan. 2016.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participante e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.447-463, maio/ago, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16999> > Acesso em: 16 de ago. 2016.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.10, n.3, p. 228-236, set./dez. 2006. Disponível em < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065> > Acesso em: 24 de out. 2015.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília M. A. Teixeira de. Educadores sociais atuantes nas ongs: reflexões sobre a formação profissional.2008. Disponível em: < www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/301_117.pdf > Acesso em: 20 de dez. 2015.

NASCIMENTO, Aretha Soares. et al. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010. Disponível em:< <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4481/4606> > Acesso em 24 de set. 2016.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas. **Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade EAD**. 2012. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. 160f.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**, Porto Alegre, v. 4, nº 1, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. A mediação pedagógica como prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e demais correntes pedagógicas. **Revista eletrônica; LENPES-PIBID de ciências sociais**, Londrina, v.1, n.2, jul/dez. 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/DIEGO%20-%20para%20publicar%20revista%20lenpes.pdf>. > Acesso em: 25 de jan. 2016.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vidências e experiências produzidas na educação social de rua:** desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. 245f.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. **A Pedagogia Social na Educação:** análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. 2009. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100005&script=sci_arttext > Acesso em: 10 de nov. 2015.

PEREIRA, Antonio. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. **Revista Metáfora Educacional.** Feira de Santana-Bahia, n. 15, jul./dez. 2013. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4699149.pdf>. > Acesso em 22 de jan. 2016.

PILONI, Thiago. **A intervenção social do terceiro setor no contexto do neoliberalismo:** o fetiche da participação democrática e da solidariedade voluntária. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Política Social do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. 140f.

PINEL, Hiran Pinel; COLODETE, Paulo Roque Colodete; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. **Conhecimento em Destaque,** Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/11/3> > Acesso em: 13 de dez. 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação.** Botucatu, v.1, n.1, p. 83-93, 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. > Acesso em 20 de fev. 2016.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social:** um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ. Disponível em: < <https://gravatai.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/2> > Acesso em 18 de fev. 2016.

PRATES, Jane Cruz. **Possibilidades de mediação entre a teoria marxiana e o trabalho do assistente social.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

QUARESMA, Adilene Gonçalves; MENEZES NETO, Antonio Julio de. O caráter ontológico do trabalho: implicações para a relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, v.20, n.2, p.63-75, mai./ago.2011. Disponível em < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/687>. > Acesso em: 24 de jul. 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan/abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>. > Acesso em: 14 de nov. 2015.

RIBEIRO, Ricardo. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas Reflexões. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.18, supl.2, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>. > Acesso em: 12 de fev. 2016.

ROMERO, Nayara Magri. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços de assistência social. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP**, Ano XIII, n. 24, 1º Semestre/2011. Disponível em: < <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/34>. > Acesso em: 21 de jan. 2016.

_____. **Práticas de educadores como política de assistência social: os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 120f.

ROSA, Maria Inês. Trabalho- nova modalidade de uso de si e educação: debates/confronto de valores. **Pro-posições**, Campinas, v. 1, n. 5 (32), jul., 2000. Disponível em:< <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/32-artigos-rosami.pdf>. > Acesso em: 13 de fev. 2016.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. A unidade teoria-prática em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.21, n.1, p.143-152, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/708>. > Acesso em 22 de jan. 2016.

SANTOS, Ana Cristina dos. **O processo de formação de educadores sociais na área da infância e juventude**. 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06430int.pdf>. > Acesso em: 20 de dez. 2016.

SANTOS, Antonio R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Eloisa Helena. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.7, jul/dez. 2000. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1686>. > Acesso em: 24 de jun. 2016.

SANTOS, Karine dos; CASTRO, Amanda Motta. Sistematizar experiências para pensar a prática na educação social. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 36-48, jul./dez. 2014. Disponível em: <

<http://www.seer.ufr.br/index.php/reveducpop/article/view/26221>. > Acesso em: 14 de jul. 2016.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: _____. (Orgs.) **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan/abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. > Acesso em 12 de dez. 2015.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. A educação e as transformações da sociedade. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.13,n. 2,pp. 101-112, dez. 2005. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550/549>> Acesso em: 12 de dez. 2015

SCHUCH, Noemia; MERIGO, Janice. **As ações socioeducativas desenvolvidas pelo programa cidadão crescente no CRAS Santa Rita no município de Rio do Sul**. 7º Semana Integrada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v. 01, p. 01-20, 2010. Disponível em: <http://www.egem.org.br/arquivosbd/basico/0.830943001324991966_as_acoas_socioeducato_vas_desenvolvidas_pelo_programa_cidadao_crescente_no_cras.pdf. > Acesso em: 10 de dez. 2015.

SCHWARTZ, Yves. A Experiência é Formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.35-48, jan/abr, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030> > Acesso em 23 de jan. 2016.

_____. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, Campinas, v.5, n.1, p.34-50, 2000. Disponível em: < <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto446.html> > Acesso em: 23 de jan. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, trabalho e cidadania a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 65-71, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010 > Acesso em: 14 de fev. 2016.

_____. Metodologia do trabalho científico. 23.ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Carlos da. Educação e alienação em marx: contribuições teórico- metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art07_19.pdf > Acesso em: 15 de fev. 2016.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MÜLLER, Verônica Regina. Educador social: conceitos fundamentais para sua formação. EDUCERE – IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, outubro de 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2658_1385.pdf. > Acesso em: 20 de fev. 2016.

SOUZA, Jemmerson Antonio de; TAVARES, Helenice Maria. O educador contemporâneo nos espaços educativos não escolares: desafios e possibilidades. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.8, p.41-54, jan./dez. 2009. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20160> > Acesso em: 26 de Nov. 2015.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de. As origens da ontologia do ser social: a questão do método. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.1, p.143-155, jan./abr., 2015. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2304>. > Acesso em: 26 de set. 2016.

SOUZA, Sonia Aparecida da Silva de; GONÇALVES, Suélen Felipe. **Política de assistência social: uma breve análise de seus avanços e retrocessos**. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2º Seminário de Direitos Humanos. Capitalismo Contemporâneo na América Latina: políticas sociais universais? UNIOESTE, setembro de 2014. Disponível em < http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_POL_ASSIST_SOCIAL_BREVE_ANALISE_AVANCOS_RETROCESSO_S%20.pdf > Acesso em: 13 de abr. 2017.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade**. Curitiba, Paraná: CRV, 2014.

_____. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.1, p. 243-257, 2012. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337> > Acesso em: 24 de jun. 2016.

TEIXEIRA, Solange Maria. Trabalho Interdisciplinar nos CRAS: um novo enfoque e trato à pobreza? **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 286 - 297, ago./dez. 2010. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fass/article/view/7032> > Acesso em: 25 de fev. 2016.

THIOLLENT, Michel. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo Romeu.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org) **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba, Paraná: CRV, 2014. p. 15-25.

THOMAZ, Wagner de Oliveira. **O Educador Social: relato de uma experiência na comunidade**. 2010. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092010000100027&script=sci_arttext > Acesso em: 12 de mar. 2015.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In:_____. **Os românticos – A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2002.

_____. **A miséria da teoria, ou, Um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. Disponível em: < <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753> > Acesso em: 20 de nov. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.02, p. 121-142, maio/ago., 2006. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2899/1535>. > Acesso em: 14 de mar. 2016.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.10, n.2, p.123-129, maio/ago., 2006. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6051/3225> > Acesso em: 4 de jul. 2016.

_____. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços**, Florianópolis, v.11, n.12, p.26-36, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/344>. > Acesso em: 4 de jul. 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina; TIRIBA, Lia. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 54-72, mar, 2014. Disponível em: < <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>. > Acesso em: 4 de jul. 2016.

VIEGAS, Moacir Fernando. Apontamentos sobre a categoria práxis na teoria crítica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 20. n.02, p.443-465, jul./dez. 2002. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10441>. > Acesso em 6 de mai, 2016.

_____. Aproximações entre o conceito de uso de si e a teoria da mais-valia de João Bernardo. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, São Paulo, v.16 , n. 1, p. 107-117, 2013. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77746>. > Acesso em 4 de fev, 2016.

VIVIAN, Danise. **Mediações Pedagógicas:** entre a educação de jovens e adultos e o trabalho. 2008. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 114f.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010. Disponível em:

< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100002 >
Acesso em: 20 de jan. 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO DE MENOR

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido, que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM E NO TRABALHO DO/A EDUCADOR/A SOCIAL NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber:

- Você estuda? Está em que ano?
- Em que turno frequenta o CRAS?
- Você sabe o que é um educador(a) social?
- Como é sua relação com os educadores(as) sociais?
- Quais as atividades que você participa no CRAS?
- Sabe o que é uma atividade socioeducativa?
- Dentro das atividades que participa, percebe ações educativas? Quais?
- Suas experiências de vida são consideradas pelo educador(a) dentro dos grupos que participa?
- Como é sua relação com outros usuários do CRAS?
- Sua família participa de alguma atividade no CRAS?

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 14 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita nos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS onde as crianças vão responder uma entrevista semiestruturada e participar de grupos focais. Para isso, será usado um gravador, caneta e papel. O uso desse material é considerado seguro, mas é possível ocorrer algum imprevisto. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 519774XXXX do pesquisador Elton Luis da Silva Petry. ou 51-8460XXXX, da professora pesquisadora Cheron Zanini Moretti. Mas há coisas boas que podem acontecer como podemos conversar sobre todas as coisas que você aprende no CRAS com os educadores(as) sociais. Se você morar longe do CRAS, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados e utilizados apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a pesquisador/a Cheron. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM E NO TRABALHO DO/A EDUCADOR/A SOCIAL NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE”, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

XXXX, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM E NO TRABALHO DO/A EDUCADOR/A SOCIAL NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE.

I – Partindo das experiências acadêmicas e profissionais dos pesquisadores sobre estudos que abordam paradigmas emergentes na Educação brasileira, podemos observar que o educador/a social é um profissional pouco estudado e problematizado no contexto acadêmico. Dessa forma, acreditamos ser pertinente pesquisar quais são as mediações pedagógicas com e no trabalho desses profissionais. Nesse contexto, a pesquisa tem ainda como objetivos: compreender e analisar o que os educadores/as sociais entendem por educação e pedagogia na experiência do seu trabalho; verificar quais são as mediações pedagógicas e analisar suas relações, no processo existente, entre o trabalho normalizado e renormalizado; a partir das mediações pedagógicas encontradas, analisar como os educadores/as as utilizam em seu trabalho nas políticas de assistência social.

II - Essa proposta de pesquisa será realizada nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre. Os participantes serão quatro Educadores/as Sociais e quatro usuários de 14 a 17 anos de idade, que participam de atividades socioeducativas nos CRAS. A identificação dos participantes será preservada assim como estarão protegidos pela Resolução 466/12. A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa de caráter exploratório, descritiva-analítica. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados: diário de campo, observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise de documentos.

III - Os eventuais riscos para os participantes da pesquisa são mínimos, visto que os instrumentos de coleta de dados utilizados buscam proporcionar um bem-estar aos seus participantes e serão utilizados dentro dos CRAS, ambiente frequentado pelos mesmos. Como todos os participantes da pesquisa são voluntários, diminui-se inclusive a possibilidade de ocorrer algum constrangimento.

IV - Os benefícios para os participantes da pesquisa são consideráveis, visto que os resultados da mesma podem proporcionar reflexões que ocasionem mudanças nos processos e ações educativas utilizadas pelos educadores/as sociais, em seu trabalho com os usuários.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;

- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Os Pesquisadores Responsáveis por este Projeto de Pesquisa são Elton Luis da Silva Petry (51-9774XXXX) e Cheron Zanini Moretti (51-8460XXXX). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com os pesquisadores responsáveis. O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

Data __ / __ / 2016

Nome e assinatura do Voluntário

Nome e assinatura do Responsável Legal, quando for o caso.

Nome e assinatura do responsável pela obtenção do presente consentimento

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
EDUCADORAS SOCIAIS.**

Nome: _____ Idade: _____
Local da entrevista _____ Data: _____ Sexo: _____
Estado Civil: _____ Grau de escolaridade: _____
Tempo no serviço: _____ Carga horária semanal: _____
Você tem outro emprego? _____
O que você entende por educação e pedagogia? _____
Qual o seu aporte teórico-metodológico? _____
O que entende por mediações pedagógicas? _____
Quais mediações pedagógicas você identifica em seu trabalho? _____
Você já participou de cursos de formação de educador(a) social? Qual? _____
Você participa de algum grupo, encontro, sindicato ou associação de educadores(as) sociais?
Qual? _____
O que você entende por atividade socioeducativa? _____
Quais suas atividades de trabalho no CRAS? São planejadas? Como? _____
Você conhece o processo de regulamentação de sua profissão? Qual sua opinião? _____
Qual a população que você atende? E como ocorre a relação educador/a
usuário/a? _____
Considerando as mediações pedagógicas, como e onde elas estão presentes em seu
trabalho? _____
Qual sua opinião sobre ações educativas dentro da Política Nacional de Assistência
Social? _____
O que você entende por exclusão, inclusão e cidadania? Como essas categorias estão
presentes em seu trabalho? _____
Suas experiências colaboram em suas atividades laborais? De que forma? _____
De que forma seu trabalho é normalizado? _____
Partindo do princípio de que o trabalho do educador/a social é normalizado por resoluções,
orientações, planejamentos, reuniões técnicas, entre outros, você consegue identificar em que
ponto e de que forma o uso de si é utilizado na renormalização de seu
trabalho? _____

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS
USUÁRIOS DO CRAS.**

Nome: _____ Idade: _____
Local da entrevista: _____ Data: _____ Sexo: _____
Você estuda? _____ Está em que ano? _____
Em que turno frequenta o CRAS? _____
Você sabe o que é um educador/a social? _____
Como é sua relação com os educadores/as sociais? _____
Quais as atividades que você participa no CRAS? _____
Sabe o que é uma atividade socioeducativa? _____
Dentro das atividades que participa, percebe ações educativas? _____ Quais? _____
Suas experiências de vida são consideradas pelo educador/a dentro dos grupos que
participa? _____
Como é sua relação com outros usuários do CRAS? _____
Sua família participa de alguma atividade no CRAS? _____

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Local: _____

Data: _____

Grupo: _____

Participantes: _____

Qual atividade socioeducativa proposta? _____

Como ocorrem e quais mediações pedagógicas estão presentes na atividade? _____

Como ocorre o processo de normalização e renormalização? _____

Qual a participação do pesquisador na atividade do grupo? _____

Outras observações: _____