

EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PAULA MARÇAL NATALI
VERÔNICA REGINA MÜLLER



EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Paula Marçal Natali
Verônica Regina Müller

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Paula Marçal Natali
Verônica Regina Müller

**EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Chapecó-SC
Livrologia
2021

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco J. de León Ramírez – México
Carelia Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Carmem Regina Giongo – Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Ionara Cristina Albani - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis Livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

N272e Natali, Paula Marçal.
Educação Social no Brasil: formação profissional / Paula Marçal Natali,
Verônica Regina Müller. – Chapecó: Livrologia, 2021.

ISBN: 9786586218442

DOI: doi.org/10.52139/livrologia9786586218442

1. Educação social. 2. Professores - Formação. I. Müller, Verônica Regina. II. Título.

2021-0101

CDD 370.1 (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2021

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais, desde que citada a fonte.
Impresso no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos as educadoras e educadores sociais brasileiros/as e uruguaios/as que participaram da pesquisa, confiando a nós suas preciosas trajetórias na Educação Social. Obrigada por toda a prontidão e pela luta que travam cotidianamente junto às crianças e adolescentes.

DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro aos meninos e meninas que merecem e precisam de um mundo melhor.

Aos meninos e meninas que sempre nos ensinam a boniteza de brincar.

Aos meninos e meninas que são a razão de toda a luta da Educação Social Brasileira.

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo [...].

Paulo Freire, 1998, *Pedagogia da Autonomia*.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	10
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - OS CAMINHOS ÉTICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO SOCIAL	31
1.1 Princípios ético-teóricos	33
1.2 Descrição do tipo de pesquisa	35
1.3 Técnicas de coleta de dados e análise de dados	36
1.4 A dinâmica da constituição da rede de depoimentos:	39
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO URUGUAI: APROXIMAÇÕES	47
2.1 Contexto Uruguaio da Educação Social	50
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS SOBRE ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL, ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR E EDUCADORA SOCIAL	73
CAPÍTULO IV - EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	105
4.1 Destrezas basilares	109
4.2 Cultura Política	120
4.3 Leitura da realidade	134
4.4 Inserção Comunitária	144
4.5 Diversidade de Experiências Sociais	152
4.6 Amorosidade e vínculo	160
4.7 Considerações sobre os subsídios para a formação de educadores e educadoras sociais	167

CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
APÊNDICE A - Quadros Produções Teóricas Sobre Educação Social e Formação	209
ANEXO A - Projeto de Lei Nº 5346 de 2009 PROJETO DE LEI N.º 5.346-B, DE 2009 (Do Sr. Chico Lopes)	238
ANEXO B - Substitutivo ao Projeto de Lei 5346/2009	243
ANEXO C - Projeto de Lei do Senado Federal Nº 328 de 2015	246
ANEXO D - Carta do Fórum Paranaense pela Regulamentação da Profissão do Educador e Educadora Social	250

PRÓLOGO

Traer al presente algo de lo que anhelamos, del futuro que deseamos, es el principal desafío de los educadores y las educadoras. Componer unas prácticas que transpiren esas formas de relación y encuentro que soñamos como forma de vivir juntos, entre iguales, con justicia, no es tarea fácil. Menos aun cuando se trata de trabajar con aquellas personas que más sufren los efectos de la injusticia y la desigualdad que acucian en nuestros países latinoamericanos. Vaya desafío que tenemos educadoras y educadores sociales, que se renueva cotidianamente en un sinfín de propuestas multicolores.

Hay muchas aristas para abordar esta cuestión, pero hay una que nos resulta central y es por la que optan profundizar las autoras de este libro: la necesaria preparación de las personas que asumen esta ardua tarea.

Y es una tarea ardua porque parte de una inconformidad, porque exige una continua revisión de nuestras propias convicciones como parte de una sociedad que produce y reproduce injusticia. Esto implica que la educadora y el educador, en alguna medida deben ir en contra de la sociedad, necesitan tomar distancia para poder verla críticamente y tomar posición en ella. Una posición que es profundamente política porque da cuenta en todo momento de una forma en que queremos vivir juntos que no tenemos en el presente.

Este libro habla de encuentros entre personas desveladas por este desafío. Forma parte de una trama que venimos construyendo desde hace años, que pone en diálogo a educadoras y educadores sociales de Brasil, Argentina y Uruguay en el imperativo de construir un pensamiento situado, desde el suelo que habitamos, sin lo cual es imposible asumir una posición desde la que desplegar nuestras acciones y reflexiones. Esta investigación recorre minuciosamente testimonios de educadoras y educadores de los tres países en un fecundo diálogo con diversos autores, para ir construyendo una trama conceptual que da pistas para pensar en la formación de esta figura profesional.

En estos años de encuentros con colegas que ya son amigas y amigos de Brasil, hemos disfrutado de un diálogo e intercambio permanente, y hemos aprendido a ser cuidadosos con las palabras, ya que en no pocas ocasiones palabras en apariencia similares, son usadas de forma diferente en

cada sitio con sentidos distantes y a veces contradictorios. Por supuesto, esto hace parte del diálogo fraterno que venimos construyendo y no hace más que provocar situaciones divertidas, que van enriqueciendo nuestros intercambios y haciéndonos sentir cada vez más parte de una patria grande latinoamericana. De esto da cuenta este libro escrito en portugués con intervenciones de educadores y autores en español, en un diálogo entre lenguas que multiplica la alegría que nos produce la invitación recibida a prologarlo.

Resulta tentadora la idea de traducir algunas de las potentes ideas que plantea el texto, pero creemos que vale el esfuerzo por entendernos en nuestras propias lenguas. No vamos a adelantar las conclusiones a las que arriban las autoras, pero si hacer una invitación o más que eso, exhortar a la lectura de este libro que sin duda se volverá ineludible para aquellos que estamos ocupados en la formación de los educadores y las educadoras sociales. Para esto, retomamos algunas cuestiones que nos resuenan en el diálogo con esta publicación tan valiosa que tenemos el honor de prologar.

“Educação Social no Brasil: Formação Profissional” resulta altamente relevante para la reflexión acerca de la formación de educadores y educadoras sociales para nuestros países y para todos aquellos que quieran asumir este desafío.

En primer lugar, resaltamos el profundo respeto con que se abordan los testimonios recogidos, colocándolos en primer plano para a partir de ellos ir tejiendo una trama teórica que da lugar a profundas y variadas reflexiones. Esto nos da algunas pistas sobre las posibilidades de una relación fecunda entre los espacios de formación y las prácticas educativas que acontecen en el seno de proyectos educativo sociales de diversa índole.

La lectura de esta investigación reabre la pregunta acerca de la relación entre la universidad, o la academia con la sociedad. O mejor aún, acerca de cuál es la posición de la universidad en la sociedad, ya que es parte de ella. Una posición que al igual que la de los educadores y las educadoras es también política, cuestión en ocasiones difícil de asumir en el terreno académico, que puede ser en diálogo cercano con unas prácticas o distante, alejada del barro de las prácticas cotidianas. Aunque parezca contradictorio, siempre es más sencillo desarrollar miradas panorámicas, que tracen mapas amplios de la realidad y que por este motivo, no pueden dar cuenta de las especificidades que producen en cada territorio, en cada práctica educativa. Estos mapas sin duda son útiles y nos permiten orientarnos, pero no los podemos confundir con el territorio, que es donde se expresan las contradicciones que nos exigen tomar posición en todo momento como educadoras y educadores.

Este texto da cuenta de la necesidad de una universidad cercana a las prácticas, empapada por ellas, embarrada en ellas, para desde ahí producir pensamiento *con* sus protagonistas y no *para* ellos. Para nosotros lo que sucede en Brasil es altamente inspirador donde los movimientos sociales cuentan con una gran trayectoria y relevancia, permeando la universidad y generando un tipo de relación fecunda, como de la que se da cuenta en este texto.

En segundo lugar, como docente de la formación de educadores y educadoras sociales que existe en Uruguay, nos interpelan en forma particular las conclusiones a las que arriban las autoras del trabajo, dejando una serie de pistas o de aspectos que no deberían descuidarse en las propuestas formativas. Nos interpelan porque desde hace un tiempo estamos preocupados por la relación que se construye entre una ocupación y una formación, es decir, entre unas prácticas que se llevan adelante cotidianamente y la demarcación de una propuesta que debería cualificar para el desarrollo de estas prácticas. En el caso de nuestro país, resulta clara la potencia de contar con un espacio de formación profesional específica, reconocido desde el Estado, para la formación y titulación de educadoras y educadores sociales. Esto ha permitido claros avances en el reconocimiento de la profesión y en el acceso creciente de personas tituladas a trabajar en el campo de la educación social. Pero también, en algún modo, lleva a movimientos en la forma de entender a este profesional y a su práctica, al entrar en diálogo la academia y sus lógicas, no siempre en la cercanía necesaria de las prácticas que mencionábamos anteriormente. Además, como profesión nueva del campo educativo, siempre se ve en la necesidad de la explicación constante de qué hace como profesional y sus fundamentos, frente a las profesiones educativas tradicionales.

Por esto, nos preocupa que cuestiones fundantes del trabajo histórico de educadores y educadoras sociales se vean soslayadas en las discusiones que cruzan la formación académica desde priorizaciones que se alejen de los problemas que plantea la práctica. Esta investigación propone unas dimensiones a considerar como matriz para la construcción de una formación en Brasil por demás interesantes, ya que logran recoger la complejidad que implica la práctica de este profesional, volviendo inadmisibles una formación que la reduzca a simples procedimientos o técnicas.

Dos consideraciones que reafirman lo que se plantea en este libro, la primera, el carácter profesional del educador y la educadora social. Su tarea no se trata ni única ni prioritariamente de la aplicación de técnicas o el conocimiento de protocolos, se trata de estar preparados para componer unas prácticas educativas en diversas situaciones, con la responsabilidad de asu-

mir éticamente la posición de educador/a, lo que implica el mayor esfuerzo en concebir y llevar adelante las mejores prácticas educativas posibles. Esto que se dice sencillo, es de la mayor relevancia y complejidad porque un educador no puede entonces contentarse con lo que hizo, ya que aunque resulte del modo en que desea, siempre debe estar pensando en cómo mejorar la próxima vez. Educación social es continuo movimiento, continua creación y reinención de la propia práctica.

La segunda consideración es que la alta implicancia de este trabajo educativo requiere una gran disposición, en tanto que un trabajo que es con otros se vuelve, ineludiblemente, un trabajo con uno mismo. En este sentido los aportes que se hacen en el capítulo en el capítulo cinco son centrales, en los “*subsídios para a formação profissional*” se propone un interesante equilibrio entre el dominio técnico metodológico con que debe contar un educador y cuestiones que, haciendo parte de una formación profesional, la trascienden centrándose en la persona, asumiendo la imposibilidad de separar la práctica educativa de quien la lleva adelante. Es así que la “*amorosidade e vinculo*”, tienen la misma relevancia que las “*metodologias e os conteúdos*”, en conjunto con la necesaria vinculación de la educadora y del educador social con la cultura en un sentido amplio, siendo un contemporáneo en el sentido que plantea Giorgio Agamben, parte de la vida comunitaria y política, pero con la capacidad de tomar distancia crítica de la sociedad de su tiempo.

Planteado así el desafío que tienen ante sí las educadoras y los educadores sociales, es clara la necesidad de contar con una formación profesional que combine en forma equilibrada teorías con experiencias prácticas, pero que sobre todo ponga a trabajar las ideas en relación con los territorios donde acontecen las prácticas educativas. Una formación que tiene ante sí el desafío de desarrollar y promover un *pensar situado*, como el que se lleva adelante en esta investigación, comprometido con los problemas de su tiempo.

Pero además, una formación que colabore en el reconocimiento social de la profesión, colocando la inmensa cantidad y variedad de experiencias educativo sociales que se desarrollan día a día a la vista de la sociedad. Esto conlleva trabajar para y desde una concepción más amplia de la idea de educación, trascendiendo aquella que la reduce y la iguala con el sistema educativo formal.

Por último, y por eso lo más importante, una formación profesional que promueva que las prácticas que se llevan adelante sean respetuosas de las personas a las que se dirigen, profundamente comprometidas con el ejercicio de sus derechos sin olvidar nunca que partimos de una situación de

injusticia, que estamos inmersos en sociedades que no hemos logrado volver justas. El respeto, mirar dos veces, darse tiempo para mirar al otro sin caer en rápidos juicios, es condición *sin e qua non* para una práctica educativa. No hay formación que pueda garantizar esto, pero una formación profesional de grado universitario con las características que se delinean en esta publicación, sin dudas colocará a sus egresados en mejores condiciones para lograrlo.

Este texto con el que nos tomamos el atrevimiento de dialogar, que nos regalan Paula Marçal Natali y Verônica Regina Muller, es fruto de un arduo trabajo de investigación; abona la lucha por el reconocimiento del educador y la educadora social, desde la necesidad de contar con una formación profesional que dé cuenta de la compleja tarea a la que se enfrenta. Cumple con creces lo que planteábamos al principio acerca de las prácticas educativas, trae al presente algo de lo que queremos para el futuro, desde una reflexión profunda y situada, abriendo caminos de posibilidad, construyendo hoy algo de ese futuro deseado. No nos queda más que agradecer la generosa invitación de las autoras a escribir este texto y desearles a ustedes, lectores y lectoras, que el libro les resulte tan sugerente e interesante como lo fue para nosotros.

Marcelo Morales
*Professor da Faculdade de Humanidades
y Ciencias de la Educación - UDELAR*

INTRODUÇÃO

A Educação Social e a formação necessária ao/á profissional que atua nesse tipo de educação é a temática de que trata à nossa investigação. No Brasil, especialmente após os anos 1990, cresceu o número de instituições e projetos governamentais e não governamentais que atendem a crianças e adolescentes com direitos violados ¹no âmbito da Educação Social.

Tal forma de atendimento da infância e da adolescência, que já existia desde os anos 1970 no país, foi estimulada a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). O Estatuto é fruto de pressões populares e dos movimentos sociais ligados à infância. Inaugurou uma nova perspectiva em relação à defesa da proteção integral das crianças e dos adolescentes, buscando superar o modelo corretivo constante no Código de Menores de 1927 e o mais assistencial, no de 1979, pretendendo assumir um paradigma educativo nas políticas referentes à infância e à adolescência. Desse cenário emergiu uma figura profissional na educação, o Educador e Educadora Social, que são nomeados(a) de diferentes formas no Brasil, como por exemplo, técnico(a), instrutor(a), educador(a), recreador(a), animador(a).

Quando se pensa no termo educação, no Brasil, é quase inevitável remeter-se à educação escolar. Entretanto, o termo educação ultrapassa os limites da educação escolar considerada formal e pode ser compreendido em suas diversas possibilidades. Uma delas é a Educação Social.

Para explicarmos o entendimento de Educação Social adotado na pesquisa, apropriamo-nos da definição de Nuñez (2004, p.26):

Se trata de una apuesta social sobre su futuro: la incorporación de cada sujeto particular a las redes normalizadas de época. La educación social promueve la sociabilidad del sujeto para posibilitar su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios. [...] Se trata de acciones particulares en las que un agente de la educación realiza la transmisión de contenidos (del patrimonio cultural amplio) juzgados como necesarios para un sujeto de la educación (NUÑEZ, 2004, p. 40).

¹ A terminologia 'sujeitos(as) com direitos violados' é usada ideologicamente pelo Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA/UEM, com o intuito de chamar à atenção essa condição das pessoas, mas não se encontra seu uso corriqueiro nas instituições ou nos documentos.

A Educação Social trata, então, da potencialização das pessoas em direção às construções culturais da sua época. O domínio dos sistemas político, econômico e cultural presentes em nossa organização social atual resulta em injustiça, desigualdade e exclusão. A partir desse quadro, o papel da Educação Social é estimular o/a sujeito/a no tempo presente, a fim de que possa se instrumentalizar para enfrentar os desafios da sua vida e modificar o seu contexto, a partir da leitura da sua realidade e do seu passado (MÜLLER et al, 2010).

O/a profissional vetor dessa ação educativa é o educador e educadora social que, segundo Morales (2012), tem o compromisso de melhorar a sociedade em que vivemos, sem buscar que as/os participantes do processo educativo tomem para si os objetivos e as metas dos educadores e educadoras sociais. A ação do educador e da educadora deve se fundamentar em

[...] generar posibilidades para que el otro se construya a sí mismo, a su modo y para que sume elementos que le permitan entender el mundo en que vivimos y elegir el lugar que quiere ocupar en él (MORALES, 2012, p.14).

Tratamos a área como Educação Social. Este é um posicionamento frente à sua constituição histórica, que se origina na ação educativa dos educadores e educadoras sociais de rua e que, no decorrer dos anos e com a expansão do lócus de atuação, se consolidou como a ação educativa dos educadores/as sociais. No Brasil, a área é tratada também por algumas pessoas ou grupos com a nomenclatura de Pedagogia Social e os/as profissionais, de pedagogos e pedagogas sociais. Não utilizamos esse termo, pois nos somamos a Nuñez (2004), quando afirma que a Pedagogia Social é a disciplina que tem por objeto a Educação Social. Portanto, afirmamos que o profissional da área da Educação Social é o educador e educadora social, e não o pedagogo e pedagoga social.

Este livro está organizado a partir da publicação integral da tese de doutorado, Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores e educadoras sociais Latino Americanos, defendida no ano de 2016, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, PPE/UEM, na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

O trabalho foi avaliado e aprovado pelos professores e professoras: Prof^ª. Dr^ª. Verônica Regina Müller – Universidade Estadual de Maringá/UEM, Prof^ª. Dr^ª Jacyara Silva de Paiva – Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Prof. Dr. Vicente Molina Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Prof^ª. Dr^ª. Violeta Nuñez – Universitat de

Barcelona/UB, Prof. Dr. Ailton José Morelli – Universidade Estadual de Maringá/UEM, Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – Universidade Estadual de Maringá/UEM e Prof^ª. Dr^ª. Geiva Carolina Calsa – Universidade Estadual de Maringá/UEM.

Os dados da tese não foram atualizados nesta publicação, pois objetivamos que ela fique como um registro de seu tempo. Os estudos na área continuam em expansão e existem importantes obras sobre a Educação Social publicadas posteriormente à conclusão da tese, como o livro, Educador Social no Brasil: normatização e profissionalização, de Regis Alan Bauli e Verônica Regina Muller (2020), que fazem parte desta série de livros, Educação Social.

Nesta obra, a coautora Verônica Regina Muller foi a orientadora de todo o processo de pesquisa e escrita. Esta parceria entre as autoras, que culminou na tese de doutorado, desvela uma trajetória de trabalho, lutas e estudos na área da Educação Social de aproximadamente 20 anos, forjada na Universidade Estadual de Maringá, na Comissão Local de Maringá do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e na Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá.

As inquietações motivadoras para o desenvolvimento deste estudo, que resultou na tese de doutorado e o envolvimento com as temáticas pertinentes à Educação Social tiveram início ainda na graduação em Educação Física, com a participação da autora no projeto de extensão “Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas, pertencente ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA² da Universidade Estadual de Maringá- UEM, programa do qual a pesquisadora é membro até hoje.

Da união dos estudos teóricos sobre direitos das crianças e adolescentes e da prática como educadora social e como militante resultaram a monografia do curso de especialização em Políticas Sociais: Infância e Adolescência intitulada “Jogos Cooperativos: Olhando a Teoria e Escutando a Prática” (NATALI, 2003), que discutia a ação com jogos cooperativos com adolescentes em uma instituição de Educação Social e a dissertação de mestrado “O Lúdico em Instituições de Educação Não- Formal: Cenários de Múltiplos Desafios, Impasses e Contradições” (NATALI, 2009), que objeti-

² Programa vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Maringá. É um Programa de capacitação, assessoria, intervenção e produção científica. Atua desde 1993 e “[...] trabalha em parceria com organizações do mesmo setor, com organizações estatais, privadas e da sociedade civil, estabelecendo vínculos efetivos nos âmbitos municipais, regionais, estaduais, nacional e internacional, sem perder de vista o seu perfil acadêmico e social” (MARGER et al, 2011, p.188).

vava estudar as ações lúdicas em duas instituições de Educação Social na cidade de Maringá-PR. Após a dissertação, permaneceu o anseio de aprofundar conhecimentos para contestar algumas questões, especialmente em relação à formação e à atuação dos educadores e das educadoras sociais.

A fala dos próprios educadores e educadoras sociais aponta a falta de elementos em sua formação que prejudicam sua atuação junto aos educandos, por muitas vezes nas entrevistas fica explícita a necessidade de engajamento, conhecimento político e também de reflexões sobre a Educação Social (NATALI, 2009, p.94).

No Brasil, vivemos um momento de efervescente – mas pouco conhecida – discussão sobre a Educação Social. As ações dos educadores e educadoras sociais estão ocorrendo em diversos âmbitos para a consolidação da área, que caminha, atualmente, para um movimento de processo de regulamentação da profissão e da efetivação da formação inicial desses/as profissionais.

Estamos em tempo, no Brasil, de refletir sobre a formação de educadores e educadoras sociais, que socialmente estão atuando há muitas décadas em nosso país: o lugar dessa formação e os conteúdos pertinentes são elementos que precisam ser debatidos, como referenda Gadotti (2012, p.13):

Percebemos, então, a fragilidade de sua formação, já que a universidade e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa. Só recentemente é que começam a aparecer os primeiros estudos sobre a pedagogia dos direitos. Só agora a Educação Social começa a ser relevante entre nós, graças ao esforço, dedicação e luta de muitos educadores e educadoras sociais. Daí a necessidade de aprofundar as reflexões, estudos, pesquisas, tão necessários para nos conhecer melhor, quanto para elaborar nossas teorias e práticas.

A formação inicial do educador e educadora é vista por Natali et al (2013) como um fator preocupante na Educação Social brasileira, pois nem sempre é um pré-requisito ou uma exigência para que se atue. Além de uma formação ampla, a dissertação assinala, como fundamental, o conhecimento do educador e da educadora sobre as especificidades da Educação Social, bem como uma sólida formação política.

Nossa inserção na Educação Social e no trabalho desenvolvido pelo PCA/UEM destacou, na América Latina, o Uruguai como um país cujo sistema público da Educação Social é organizado e reconhecido socialmente. Assim, conhecer a constituição e as características daquela realidade pareceu-nos fundamental, pois nos permitiria aprender com uma experiência consolidada, em uma instância da educação cuja concretização ainda estamos buscando no Brasil.

No Uruguai, segundo Ribeiro (2006, p.8), a Educação Social

[...] começa a estruturar-se em 1985 dentro do processo de redemocratização do país, que se encontrava, como o Brasil, num regime de ditadura”. A formação inicial de educadores e educadoras sociais se oficializa em nível terciário³ e é reconhecida pelo Ministério da Educação e de Cultura uruguaio desde 1997 (CAMORS, 2009).

Lá, o educador e educadora social “[...] debía trabajar en el sistema de atención permanente a niños y adolescentes en internados y luego a las demás modalidades de atención social no escolar” (CAMORS, 2009, p.121). A princípio, essa formação tinha uma orientação extremamente voltada para as questões não escolares. Entretanto, o contato com as experiências da França, no que se refere à educação especializada, e com a Espanha, sobre a Educação Social, assim como a vinculação à Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), resultaram na formulação de outras propostas educativas para a área, no país.

Camors (2009) afirma, também, que as trocas de experiência com a AIEJI na América Latina e com as vivências acumuladas na região, especialmente junto à Educação Popular de Paulo Freire, proporcionaram debates entre educadores e educadoras e trabalhos interessantes na América Latina.

Tratando ainda da América Latina, na Argentina, a conjuntura da Educação Social também foi fortemente marcada pelos anos de ditadura. Atualmente, segundo a educadora Julia, na Província de Buenos Aires há duas possibilidades de formação inicial de educadores e educadoras sociais, uma no âmbito terciário, no Instituto de Recreação e Tempo Livre e outra no Sindicato de Professores. De acordo com Krichesly (2011), a partir de 2003 a Argentina obteve significativos avanços no que se refere ao direito à educação nos diferentes quadros educacionais, inclusive impulsionado por programas socioeducativos.

Na Educação Social brasileira, existem inúmeros lócus de intervenção, como em hospitais, presídios, centros esportivos, movimentos sociais, entre outros. Entretanto, o atendimento às crianças e aos adolescentes acontece frequentemente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV, e se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e/ou profissionalizantes, no horário contrário à ida dos educandos/as à escola. Os adultos e adultas que ali atuam têm pouca ou nenhuma formação para trabalhar na área; muitos deles/as aprendem sobre a Educação Social quando já exercem a função na área educacional.

No Brasil, não existe uma formação inicial específica para educado-

³ A formação terciária é a formação não universitária realizada após o término do ensino médio no Uruguai.

res e educadoras sociais, como em alguns países como Espanha, Uruguai, Alemanha, Finlândia, Canadá, Itália, Filipinas, Holanda, entre outros. As pessoas que desenvolvem ações educativas no Brasil, muitas vezes, nem são chamadas de educadores e educadoras e vêm de diversas áreas de formação. Dentre elas, destacam-se a Psicologia, a Pedagogia, a Educação Física, o Serviço Social, entre várias, e até educadores e educadoras sem curso universitário, pois não é uma exigência para a atuação na Educação Social no Brasil. Ou ainda, a formação do educador e da educadora acontece no trabalho, como especifica Pereira (2009), quando exemplifica que, no Projeto Axé, existia uma formação semanal sistemática, por meio da reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas junto as pessoas do projeto.

A Educação Social, como área profissional, de estudos, pesquisa e ações está em constituição no Brasil. Para precisarmos seu estado atual, dedicamo-nos a percorrer o cenário de produções científicas na área (elaboramos um quadro que se encontra ao final da introdução com as produções sobre formação e Educação Social).

A busca pelo que os grupos de pesquisa, estudiosos e estudiosas e educadores e educadoras pensam e produzem sobre a formação de educadores e educadoras sociais se faz imprescindível, pois partimos do princípio de que uma área em construção apresenta múltiplas facetas, que devem ser evidenciadas e valorizadas.

Sendo assim, buscamos as obras que debateram sobre a Educação Social no Brasil. Se estendêssemos a pesquisa para outros países, teríamos resultados diferentes, pois em países como Portugal, Espanha e Uruguai, a Educação Social se encontra em outro estágio de desenvolvimento, pelo menos no que se refere ao tempo de existência da área no âmbito da formação institucionalizada. A restrição da pesquisa das produções sobre Educação Social e Formação ao cenário brasileiro configura-se como uma das limitações deste estudo, mas é inviável, neste momento, adentrar nas produções sobre o tema em diferentes países.

A investigação que realizamos sobre as produções teóricas na Educação Social envolveu quatro âmbitos:

- o primeiro: os livros e os documentos publicados na área que localizamos por meio do Google, do Portal da Capes e da biblioteca do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA;
- o segundo: teses e dissertações produzidas sobre o tema no BDTD- Banco de Teses e Dissertações da Capes;
- o terceiro: os artigos científicos no Portal de Periódicos da

Capes e no Google;

- o quarto: os anais da 23ª até a 36ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e nas produções dos I, II, III e IV Encontros Nacionais de Educação Social - ENES.

A pesquisa foi realizada e atualizada até o dia 15 de dezembro de 2015.

Os descritores que buscamos nas produções foram Educação Social e Formação e Pedagogia Social e Formação, podendo ser reconhecidos em qualquer trecho do texto, já que constatamos, na leitura prévia de materiais da área que, no Brasil, a maioria das produções está identificada por esses dois termos. Adotamos o critério de que, quando os artigos, livros, teses ou dissertações repetiam-se na pesquisa entre os dois descritores, anotamos o total de achados na pesquisa, sem repetir o conteúdo dos achados nos quadros, para que a leitura não se tornasse cansativa.

Organizamos quadros (apêndice C, p.202), onde trazemos informações mais detalhadas sobre os dados referentes ao levantamento. Nos quadros, que estão ao final do trabalho, identificamos: título da produção; autor(es); tema (assunto) e ano da publicação.

-Sobre a publicação de livros: A pesquisa teve início pelo Portal de Periódicos da Capes (Busca Avançada), para localizar os livros produzidos na área, dos quais selecionamos

- a) qualquer ano, como data de publicação,
- b) livros como tipo de material,
- c) qualquer idioma e
- d) que tivesse o termo exato em qualquer lugar do livro.

O resultado foi de que não encontramos registro de nenhuma obra no descritor Educação Social e Pedagogia Social.

Investigando livros que tratam da temática, fizemos uma consulta também no site de buscas Google, com os descritores Educação Social, Formação, Livros e com o refinamento de pesquisa: páginas em português. Além desses critérios, utilizamos um critério de inclusão que trata de abarcar livros exclusivamente sobre a temática da Educação Social e que abordam, de alguma forma, o tema da formação de educadores e educadoras sociais. A partir disto, encontramos dez publicações, sendo sete livros, um capítulo de livro e duas resenhas.

Na pesquisa sobre livros com os descritores Pedagogia Social e Formação no site de buscas Google, encontramos nove livros, dois dos quais se repetem na pesquisa com o descritor Educação Social. Destarte, conside-

ramos apenas as produções que ainda não foram relacionadas na pesquisa com o descritor Educação Social, ou seja, vamos registrar sete achados na pesquisa. Com esses descritores, temos o total de sete livros, cinco com acesso aos textos completos e dois com acesso às resenhas sobre os livros.

Encerramos a busca pelos livros com os descritores Educação Social, Formação e Livros e Pedagogia Social, Formação e Livros, quando as obras indicadas na pesquisa começaram a se repetir e quando, por duas páginas seguidas de pesquisa no site Google, esgotou-se o material que nos interessava para este estudo.

No que se refere aos livros sobre a temática Educação Social e Formação e Pedagogia Social e Formação, efetuamos a pesquisa também na biblioteca do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA e localizamos 12 livros e outras publicações. Adotamos o critério de não incluir na pesquisa da biblioteca do PCA os livros que havíamos elencado na pesquisa em outros âmbitos, como o Google e o Portal da Capes.

A pesquisa referente a livros publicados sobre a formação de educadores e educadoras sociais evidenciou-se escassa. Em geral, as obras trazem elementos constituintes da Pedagogia Social e da Educação Social, mas ainda não é notável uma bibliografia específica e aprofundada sobre a formação dos educadores e educadoras sociais. O motivo pode estar relacionado ao fato de que a produção sobre Educação Social e Pedagogia Social no Brasil é recente e, por isso, a maioria dos livros concentra-se em discutir a temática em âmbitos mais gerais e também refletir a partir de experiências práticas de Educação Social.

Se ponderarmos a respeito da formação de educadores e educadoras sociais, teremos um distanciamento considerável em números e tempo de produção em relação às reflexões sobre a formação de professores para a escola, fato que pode ser justificado pela diferença no tempo de consolidação das áreas no país: “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular [...] (SAVIANI, 2009, p. 143).

As reflexões e as produções sobre a formação de professores/as datam de muito mais tempo que as reflexões e produções sobre a formação de educadores e educadoras sociais no Brasil - que, na maioria, emergiram a partir do ano 2000. Poucas produções são anteriores a essa data: são algumas produções ligadas, principalmente, ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Outro fato que assinalamos como contribuinte para este cenário é o de que, no Brasil, não existe ainda uma formação inicial específica para o educador e educadora social. Dessa forma, a produção do conhecimento sobre a área também se constitui como limitada. Os livros que abordam o tema dedicam-se, então, a encaminhar propostas e evidenciar fundamentos importantes para a formação de educadores e educadoras sociais, explicitando diversas vezes a necessidade da consolidação e da formalização dessa formação.

-Sobre teses e dissertações: Na pesquisa referente à produção sobre Educação Social e Formação e Pedagogia Social e Formação em teses e dissertações, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes- BDTD, que começou a ser estruturado a partir de 2001. A ferramenta permite

[...] ao usuário consultar o repositório BDTD para realizar buscas simples ou avançadas, recuperando resultados resumidos ou detalhados e ter acesso ao repositório de origem da tese ou dissertação para leitura, impressão ou download do arquivo.

Na consulta com os descritores Educação Social e Formação e Pedagogia Social e Formação, não encontramos nada especificamente sobre a área. Então, refinamos a pesquisa com o descritor Educação Social como assunto, no título e no resumo de teses e dissertações em Português. Encontramos uma tese e seis dissertações sem o tema principal da pesquisa, isto é, a formação de educadores e educadoras sociais.

Na pesquisa no Banco de Teses e Dissertações com Pedagogia Social, nos itens assunto, título e resumo, com refinamento em estudos no Brasil e textos em português, os resultados levaram a oito produções, sendo que uma delas se repete e havia sido relacionada na pesquisa anterior, referente ao descritor Educação Social. Identificamos duas teses e cinco dissertações na busca.

No que se refere à pesquisa sobre teses e dissertações com os descritores Pedagogia Social e Educação Social, constatamos que a maioria é feita por pesquisadores/as que vamos denominar aqui de implicados, pois seus trabalhos de investigação expressam suas angústias e questionamentos sobre a Educação Social.

Em muitos estudos, os termos Educação Social e Pedagogia Social mesclam-se no desenvolvimento dos textos. Muitos deles não se preocupam em diferenciar os termos e, por vezes, usam-nos como sinônimos. Em uma das dissertações, prevalece o termo: educadores populares (PAULO, 2013), que não apareceu em nenhum outro trabalho. Entretanto, o termo Educação Popular e sua produção do conhecimento aparece em quase todos os traba-

lhos listados.

-Sobre artigos científicos publicados em periódicos e anais de eventos: Elaboramos, também, uma pesquisa que versa sobre artigos publicados em português na área, tanto em periódicos quanto em anais de eventos científicos. No Portal de Periódicos da Capes, com os descritores Educação Social e Formação, não houve nenhum resultado. Dessa forma, ampliamos a pesquisa para o descritor Educação Social e selecionamos quatro artigos que abordavam, em algum local do estudo, a formação de educadores e educadoras sociais.

Na pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, no material artigos, também não encontramos nenhuma ocorrência com os descritores Pedagogia Social e Formação. Ampliamos a busca, então, para o descritor Pedagogia Social. Nessa pesquisa predominaram produções científicas em outras línguas, que não o português. Como nosso objetivo eram os artigos publicados em português que tratassem, em algum momento, sobre a formação de educadores e educadoras sociais, listamos três trabalhos. Entretanto, um deles repete-se na pesquisa anterior, com o descritor Educação Social.

Dando continuidade à pesquisa sobre artigos científicos, estendemos a busca ao site de pesquisa Google. Utilizamos, primeiramente, os descritores Educação Social e Formação. Como refinamento, selecionamos apenas resultados na língua portuguesa e artigos que, em nossa análise, discutiam aspectos sobre a formação de educadores e educadoras sociais. Localizamos 19 publicações.

Na pesquisa sobre artigos com os descritores Pedagogia Social e Formação no site de buscas Google, também refinamos a pesquisa para páginas em português, haja vista que nosso objetivo é o panorama da produção do conhecimento na área no Brasil. Nessa pesquisa, encontramos 19 estudos, sete dos quais se repetiam com os da pesquisa com o descritor Educação Social.

Na pesquisa no site de buscas Google, como é sua característica, vimos diversas referências aos descritores como propagandas de cursos, de congressos e artigos que tratavam de Educação Social e Pedagogia Social.

Pela leitura desse material, assinalamos que as obras são baseadas em experiências práticas de Educação e Pedagogia Social, como por exemplo, em ARAUJO E LUVIZOTTO (2012); GRACIANI (2012); PEREIRA (2013); RIBAS MACHADO e PAIVA (2013); SILVA e FREIRE (2012) entre outros. A principal base teórica para a discussão sobre a formação de educadores e educadoras sociais é a Educação Popular, especialmente Paulo Freire. Como já constatara Paula (2007, p.4), “[...] a fundamentação teórica

básica desta área está baseada nas obras de Paulo Freire”, quando investigamos as produções da educação das classes populares fora do contexto escolar na realidade educacional brasileira.

Segundo Oliveira (2004, p.88), a recorrência da teoria de Paulo Freire como um referencial para o desenvolvimento da Educação Social brasileira está intimamente ligada ao fato de que:

[...] As ideias de Freire respondiam não só as necessidades dos Educadores de Rua de encontrarem uma pedagogia que desse conta dessas contradições socioeducacionais e pudesse fazer justiça a uma população que a escola tradicional ignorava e perante a qual sua pedagogia burocrática e autoritária sistematicamente falhava. Freire respondia também politicamente, com sua projeção no cenário nacional-já havia ocupado vários cargos políticos em governos progressistas-com sua postura corajosa e sua habilidade de negociação.

As produções pesquisadas aqui, quando se referem aos educadores e educadoras sociais, tratam de suas ações educativas com a infância, a adolescência e a juventude. Esse dado leva-nos a registrar uma característica presente na Educação Social brasileira: a maioria de suas ações educativas centra seus trabalhos nas categorias geracionais citadas acima, evidenciando a fragilidade e a violação de direitos vivenciada por essa parcela da população no país.

Conduzimos a pesquisa nos anais das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Tivemos acesso aos anais da 23ª até a 36ª reunião, pois o material estava disponibilizado online. Buscamos trabalhos que foram apresentados nas reuniões em dois grupos de trabalhos (GTs), o GT 03- Movimentos Sociais e Educação e o GT 06- Educação Popular, considerando que, na Associação, não existe um grupo de trabalho específico para a Educação Social ou para a Pedagogia Social. Partimos da premissa de que, nessas duas temáticas, poderíamos identificar pesquisas que abordassem os descritores Educação Social/ Pedagogia Social e Formação. Nos trabalhos apresentados nas edições da ANPEd, nos grupos de trabalho pesquisados: Movimentos Sociais e Educação e Educação Popular, detectamos três pesquisas que fazem interlocução com a Educação Social e com a Pedagogia Social. Esses textos repetem as características de outros trabalhos apontados aqui, onde predominam estudos sobre educadores e educadoras sociais que trabalham com a infância e a adolescência e cujo referencial teórico predominante é Paulo Freire e a Educação Popular.

A investigação sobre os quatro encontros nacionais de Educação

Social ocorridos no Brasil foi baseada no livro de 2007 intitulado “Encontros Nacionais de Educação Social- ENES”, organizado pela coordenação do evento. A obra reúne as reflexões concretizadas nos ENES: em 2001, na cidade de São Paulo-SP, em 2002, em Maringá-PR, em 2004, na cidade de Colatina-ES e em 2006, na cidade de Belo Horizonte- MG. O encontro também foi realizado em 2008, na cidade de Olinda-PE e em 2012, em Goiânia-GO. O foco da revisão foram as discussões concretizadas nos ENES que tiveram como tema a formação de educadores e educadoras sociais.

No levantamento sobre as discussões nos Encontros Nacionais de Educação Social, observamos uma preocupação e um movimento do grupo organizador dos encontros com a temática da formação, visto que, nas quatro edições do ENES estudadas aqui, a formação foi tratada com relevância dentro da estrutura do evento, sendo até tema do ENES de 2004. Identificamos, especificamente sobre o tema Educação Social e formação, o desenvolvimento e o relato de três mesas redondas, uma conferência e uma mesa temática. Nos relatos do encontro, as discussões sobre a formação do educador e educadora social são permeadas pelos relatos sobre as experiências da ação educativa dos educadores e educadoras sociais. Tratam, em geral, das ações com a infância e a adolescência e discutem as relações da formação com o cenário dado naquele momento de busca por políticas de consolidação dos direitos das crianças e os adolescentes/direitos humanos.

Elaboramos um quadro⁴ (Quadro 01) com o resumo das produções encontradas nesta pesquisa:

CRITÉRIOS DA PESQUISA	AUTOR(ES)/ANO	NÚMERO DE TRABALHOS
Google/Livros/Educação Social/Formação	CALIMAN, BOLWERK, SANTOS, SOUZA e THIEL (2012); BARROS (2012); RAMOS, ROMAN (2011); SILVA (2004); GOHN (2010); OLIVEIRA (2004); GARRIDO, MATOS e SANTIAGO (2010); GOHN (2011), PAIVA (2015), MULLER, et al (2014).	7 Livros 1 capítulo de livro 2 Resenhas de livro
Google/Livros/Pedagogia Social/Formação	CARIDE (2005); CALIMAN (2006); ROMANS, PETRUS, TRILLA (2003); SOUZA NETO, SILVA, MOURA (2009); SILVA, SOUZA NETO, MOURA (2011); GRACIANI (2011); GRACIANI (2014).	5 livros 2 Resenhas de livro
Biblioteca PCA/Educação Social e Formação; Pedagogia Social e Formação	MÜLLER, RODRIGUES (2002); GIRALDI, HENNART, BOEVÉ (2008); MAGER, MÜLLER, SILVESTRE e MORELLI (2011); BOEVÉ, TOUSSAINT (2012); MÜLLER (2012); GARCIA (2012); Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynamo Internacional (2010), Coordenação Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1998); Educadores e Colaboradores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1991); Educadores e Colaboradores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1992); Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1995); Centro de Formação e Apoio aos Educadores do Pólo Sul- MNMMR (2003).	8 livros 4 publicações e documentos
Banco de Teses e Dissertações/Educação Social	FRAGA (2010); DIETZ (2013); SAMBA (2007); SOUZA (2010).	CUNHA SOUZA SOUZA
Banco de Teses e Dissertações/Pedagogia Social	BELLINATO (2012); WEGNER (2008); VIEIRA (2007); COLEVATE (2012); PAULO (2013); PEREIRA (2009), RIBAS MACHADO (2014).	2 teses 5 dissertações
Portal de Periódicos da CAPES/Artigos/Educação Social	LIBERALESSO, GRABUSKA (2004); BAPTISTA (2012); GILLET (2011); RIBEIRO (2006).	4 Artigos

⁴ Quadro inspirado na organização do artigo “A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações” (ZAIAS; PAULA, 2010).

Portal de Periódicos da CAPES /Artigos/Pedagogia Social	PAULA, RIBAS OLIVEIRA (2007)	MACHADO
Google/Artigos/ Educação Social e Formação	SOUZA, MÜLLER (2009); SILVA, FREIRE (2012); NETO (2010); VANGRELINO (2004); PAULA, RIBAS MACHADO (2008); GARRIDO (2012); UJIIE, NATALI, RIBAS MACHADO (2009); SANTOS (2006); MÜLLER, NATALI, SOUZA, ARRUDA (2010); COFFERRI, NOGARO (2010); SILVA JÚNIOR (2011); SILVA, MACHADO (2010); ARAÚJO, LUVIZOTTO (2012); PEREIRA (2013); GOHN (2006), SOUZA, PAIVA, NATALI, BAULI, MÜLLER (2014); RIBAS MACHADO, SEVERO, RODRIGUES (2014), TONDIN, MOLINA NETO, WITTIZORECKI (2014); VILANOVA (1999).	5 trabalhos em anais de congresso 12 artigos 1 dissertação 1 material para educadores do SENAC
Google/Artigos/ Pedagogia Social e Formação	PINEL, COLODETE, PAIVA (2012); MORAES (S/D); MACHADO (2009); RIBAS MACHADO, PAIVA (2013); RIBAS MACHADO (2010); SANTOS (2010); PAULA (2009); MACHADO(2013); RACIANI (2012); MACHADO (1999); SANTOS, PAULA (2014), LEIRO et al (2015)	5 trabalhos em anais de congresso 6 artigos 1 dissertação
Anais ANPEd/ Trabalhos Apresentados/ GT 03- Movimentos Sociais e Educação e GT 06- Educação Popular Anais dos ENES/ Discussões realizadas 2001/2002/2004/2006	PINHEIRO (2009); VANGRELINO(2005); PAIVA (2008). ABICALIL, BAPTISTA (2001); ABICALIL, LEAL, SANTOS (2002); ALVES, VOLPI, MAURO (2004); FILHO (2004); GRACIANI (2006).	1 trabalho no GT 03- Movimentos Sociais e Educação 2 trabalhos no GT 06- Educação Popular 3 mesas redondas 1 conferência 1 mesa temática
Total de produções pesquisadas		88

Quadro 1: Produções sobre formação e Educação Social encontradas na pesquisa

Com os descritores: Educação Social, Pedagogia Social e Formação, obtivemos 88 produções: 82 delas foram publicadas ou tiveram novas edições a partir do ano 2000; apenas seis obras datam dos anos 90 e, na maior parte, são produções dos educadores e educadoras e colaboradores e colaboradoras do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Na grande maioria, são publicações já do século XXI, que assinalam a urgência e a necessidade de discussões, reflexões e sistematização da for-

mação dos/as sujeitos/as que atuam na Educação Social no Brasil. Baseiam-se em princípios, em realidades e análises diferenciadas uma das outras, mas não deixam de realçar esse imperativo no que se diz respeito à Educação Social.

Ressaltamos, portanto, a necessidade de aprofundar as discussões sobre a formação dos educadores e educadoras que estão implicados em múltiplas ações e em diferentes contextos educacionais. É urgente que eles/as passem a existir no Brasil também nas políticas públicas educacionais de formação e nas pesquisas e estudos dessa área, com o intuito de consolidar as diretrizes para a formação de profissionais da Educação Social, como é realidade em diversos países do mundo.

As instituições de Educação Social deveriam trabalhar em parceria com as universidades. De acordo com Park (2005, p.87), “[...] poderão gerar reflexões calcadas nas práticas cotidianas, assim como documentá-las e divulgá-las”. Ou seja, essa parceria pode representar um caminho para reflexões mais profundas e fundamentadas sobre a ação das instituições de Educação Social. As universidades, por sua vez, devem ser receptivas e comprometidas com as parcerias em projetos de Educação Social e “[...] tentar ajustar seus tempos ao tempo social das instituições educativas, oferecer retorno de seus projetos” (PARK, 2005, p.88).

A partir desses elementos, entendemos como necessária a pesquisa na área, visto que os momentos de reflexão crítica são fundamentais para a efetividade das ações educativas futuras. Segundo Freire (1998, p.42): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O pensar sobre o fazer na Educação Social se faz urgente na atualidade.

Em consonância com a práxis que desenvolvemos, a produção teórica detectada e previamente citada, esta pesquisa busca compreender quais são os conteúdos indispensáveis e orientadores para uma formação inicial adequada para educadores e educadoras sociais no Brasil?

Assim, este estudo teve como objetivo, investigar sistematizações teóricas e manifestações de educadores e educadoras sociais a respeito da formação profissional na Educação Social, com a finalidade de obter subsídios para a ideação de uma proposta de formação inicial de educadores e educadoras sociais no Brasil. Visando atingir esse objetivo, exploramos a produção técnico-científica existente sobre a Educação Social no Brasil; co-

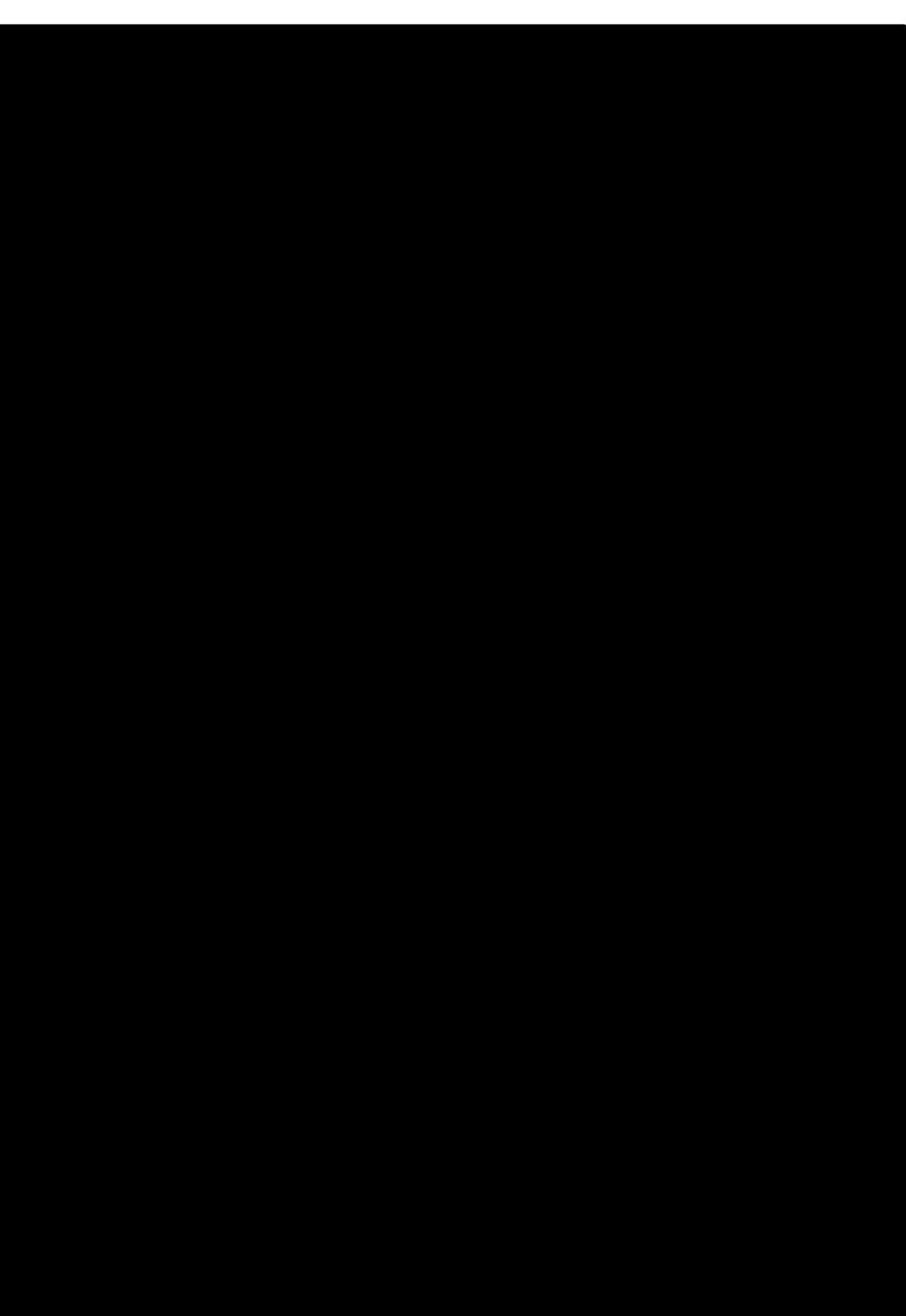
nhecer as características da formação de educadores e educadoras sociais onde ela não é reconhecida oficialmente e onde o é; explicitar e argumentar sobre as categorias encontradas a respeito de formação profissional em diversas experiências da Educação Social.

O eixo suleador do referencial teórico da pesquisa são os autores/as que se dedicam a estudar a Educação Popular – Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Leonardo Boff; a *Educação Social* – Violeta Nuñez, Verônica Müller, Jorge Camors; e a sociedade e a cultura sob o enfoque sociológico – Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin.

Efetivamos a coleta de dados junto a educadores e educadoras sociais do Brasil, Uruguai e Argentina, com quem aplicamos as técnicas de coleta de depoimentos (AMADO e FERREIRA, 1998) e entrevista semiestruturada coletiva (TRIVIÑOS, 1987). Baseamo-nos na análise de conteúdo de Bardin (1979) para o tratamento do conteúdo obtido. Selecionamos os/as sujeitos/as escutados/as por meio de um sistema de rede que criamos: estimulamos cada depoente a indicar, após o seu próprio depoimento, um/a ou mais educadores e educadoras que ele admirava, totalizando 24 sujeitos/as.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS ÉTICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO SOCIAL



Neste capítulo, enfatizamos os caminhos teóricos e metodológicos percorridos no estudo, que se concentram em debater princípios éticos, teóricos e metodológicos utilizados para organizar nossas reflexões sobre a formação dos educadores e educadoras sociais.

1.1 Princípios ético-teóricos

Freire (1998), em *Pedagogia da Autonomia*, sustenta que ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as. Em analogia, partimos do princípio de que idealizar sobre a formação de educadores e educadoras sociais exige, no mínimo, como ponto de partida, o respeito aos saberes dos educadores e educadoras sociais que o são, mesmo que no Brasil, na maioria das vezes, não tenham esse título em seu registro profissional.

Boaventura de Sousa Santos (2010) dedica-se, em suas pesquisas, sem se referir à Educação Social, a nos propor uma “Epistemologia do Sul”, que busca a superação do modelo de racionalidade científica celebrado na ciência moderna. O autor, no projeto de investigação “A Reinvenção da Emancipação Social” (2010), elenca três motivos para desenvolver o projeto de reflexão epistemológica. É a partir deles que nos propomos a pensar os fundamentos teóricos e metodológicos da nossa investigação:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar esta riqueza social está sendo desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social (SANTOS, 2010, p. 94).

Para buscarmos elementos que subsidiassem a reflexão sobre a formação de educadores e educadoras sociais, partimos da experiência de profissionais que estão na ação educativa junto às crianças e adolescentes com direitos violados. O objetivo era potencializar e dar visibilidade à experiência social dos educadores, mantendo um diálogo com a produção técnico-científica, além de qualificar subsídios para fortalecer a ação educativa da Educação Social. A opção política e metodológica da pesquisa,

de partir dos depoimentos dos educadores, busca a descentralização do poder dos investigadores e da produção do conhecimento reconhecidamente formal e válido na academia. Oliveira (2008), discutindo as concepções epistemológicas de Boaventura de Souza Santos, expõe que, quando entregamos essa competência/poder ao pesquisador,

[...] considerando seu campo de ação como objeto apenas, o rigor científico de inspiração matemática e quantitativa retira das práticas sociais toda a sua riqueza e politicidade, visto ser impossível quantificar a intencionalidade política (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Centralizamos a pesquisa na interlocução entre a nossa experiência na Educação Social, concretizada a partir das vivências de mais de 15 anos com o tema no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA/UEM, no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e na Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá; a riqueza das experiências dos educadores e educadoras sociais que nos concederam os depoimentos com as suas mais diversas formações, âmbitos de atuações e tempos de ação e os pressupostos teóricos de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão (Educação Popular); Violeta Nuñez, Verônica Müller e as produções do PCA⁵, Jorge Camors (Educação Social) e Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin (aspectos culturais e políticos sob o enfoque da Sociologia).

As trajetórias individuais dos educadores e educadoras sociais, evidenciadas a partir dos depoimentos coletados, estão engendradas no contexto de Educação Social que foi vivenciado pelos educadores e educadoras, de diferentes lugares.

[...] o mundo social (onde está o homem) deve ser entendido como uma

⁵ MÜLLER, Verônica Regina; MORELLI, Ailton José (Org.). Crianças e Adolescentes: a arte de sobreviver. Maringá: EDUEM, 2002; MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002; MÄGER, Myriam; MÜLLER, Verônica Regina; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton. Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados. Maringá, EDUEM, 2011; MÜLLER, Verônica Regina (org). Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos. Maringá: EDUEM, 2011. MÜLLER, Verônica Regina (org). Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos. Curitiba: CRV, 2015.

construção tanto individual quanto coletiva, pois ele é feito pelas pessoas ao longo dos tempos. E se é feito pelas pessoas, ao longo dos tempos, também pode ser desfeito ou retificado pelas pessoas no e do presente (MAGER et al, 2011, p.188).

Este estudo parte, então, das construções individuais dos educadores e educadoras sociais, que estão inseridos em ações coletivas, constitutivas da Educação Social, para propor mudanças no presente. Refletimos sobre as trajetórias para pensar a atualidade da Educação Social e buscar a mudança de uma situação que diagnosticamos como insuficiente para as demandas atuais, como a formação de educadores e educadoras sociais no Brasil e, em consequência, a dificuldade no reconhecimento da profissão.

Esta pesquisa versa também sobre um dos princípios metodológicos do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA: o princípio da *escuta*, que aqui se reflete na escuta dos/as sujeitos/as da Educação Social, nominados em uma rede de indicações, constituída pelos/as próprios educadores e educadoras sociais entrevistados/as.

Esse princípio precisa ser desenvolvido como um exercício que, quando é priorizado,

[...] diminuimos em muito generalizações e comparações que mimetizam mesmices, que, em situações sociais presentes, apenas abrangem contornos genéricos, não eficientes para mapear situações particulares” (MAGER et al, 2011, p.192).

1.2 Descrição do tipo de pesquisa

Os pressupostos da pesquisa qualitativa, discutidos e analisados por autores/as como Minayo (2010), Triviños (1987), Molina Neto e Triviños (2010), são a base do presente estudo.

Inserida nos estudos qualitativos, esta investigação caracteriza-se como exploratória. Segundo Triviños (1987, p. 109),

[...] o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja”. Estar em contato com educadores e educadoras sociais para a compreensão dos elementos constituintes da área foi fundamental no processo de pesquisa, partindo do entendimento de que a área da Educação Social no Brasil está em recente e contínuo movimento de construção.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a formação dos educadores e educadoras sociais, ao mesmo tempo em que tecíamos e percorríamos uma rede de encontros com elas e eles. Conduzimos a pesquisa por meio das leituras sobre a Educação Social, da coleta dos depoimentos dos educadores e educadoras sociais, da participação nas ações da Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá e Região- AESMAR e dos debates com os/as colegas da área em eventos, reuniões de projetos e grupos de estudo e de pesquisa sobre a Educação Social.

1.3 Técnicas de coleta de dados e análise de dados

Na Educação Social, muitos educadores e educadoras são conhecidos/as por outras nomenclaturas em seus registros profissionais. Às vezes não são registrados/as, ou encontram-se atuando em diferentes âmbitos, como nos movimentos sociais, instituições privadas de atendimento de crianças e adolescentes, organizações não governamentais, programas governamentais e outros.

[...] Na sociedade brasileira encontram-se diversas populações (crianças, adolescentes, jovens, adultos, anciãos) em variadas condições (pobreza, rua, doentes, com necessidades especiais, peculiaridades étnicas, particularidades de lugar- floresta, urbanos, rural, ribeirinhas, favelas, outros), e milhares desses sujeitos estão sendo atendidos por pessoas, exercendo o papel de educador social (SOUZA et al, 2014, p.79).

Entendemos que seria fundamental que os sujeitos da pesquisa fossem indicados por educadores e educadoras sociais a partir do seu reconhecimento pelo trabalho de algum ou alguma colega. Dessa forma, criamos uma rede: cada educador e educadora entrevistado/a sugeria o nome do/a seguinte

Como técnica de coleta de dados, utilizamos o *depoimento*, que se situa no âmbito da história oral. No Brasil, a história oral constitui-se nos anos 1970, mas sua disseminação significativa deu-se a partir dos anos 90. Essa expansão tem sido impulsionada pela pós-graduação em história, cursos com temáticas referentes à história oral e pela produção científica internacional na área. A discussão foi fomentada a partir de 1994, com a criação da Associação Brasileira de História Oral e a publicação de um Boletim criado pela associação (AMADO, FERREIRA, 1998).

Os autores assinalam a existência de três principais apontamentos

sobre a compreensão de história oral: “[...] a primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia” (AMADO, FERREIRA, 1998, p. 12).

Utilizamos a história oral como uma técnica, por meio da coleta dos depoimentos dos educadores e educadoras sociais. O depoimento é uma das formas possíveis de se colherem dados, quando se objetiva:

[...] a obtenção de declarações de um sujeito sobre algum acontecimento do qual ele tenha tomado parte, ou que ele tenha testemunhado. [...] trata-se de uma construção que cada indivíduo elabora a partir de uma realidade cognoscível. Nesse sentido, os depoimentos permitem acesso a uma realidade demarcada pelas vivências de cada entrevistado (SANTOS, 2005, p.6).

Segundo Amado e Ferreira (1998), o depoimento é uma técnica de coleta que exige intensa vigilância epistemológica do pesquisador/a. Dentre as questões a serem observadas, está

[...] a natureza do depoimento. Do depoimento no tempo, pois não há depoimento sem temporalidade. Em segundo lugar, o processo de constituição do depoimento, sua gênese, suas condições de elaboração, em suma, a construção do documento. Em terceiro lugar, coloca-se a questão da validade do depoimento, de seus critérios de veracidade, de fidedignidade [...] (p.30).

A diferença de tempo, que se reflete na vivência da Educação Social de cada educador e educadora, precisou ser compreendida e incorporada no desenvolvimento da coleta, bem como no processo de análise dos dados. Estão na pesquisa educadores e educadoras que vivenciam há muitos anos a Educação Social, como José, que está na área há mais de 25 anos e Luís, há 11 anos.

O segundo ponto levantado por Amado e Ferreira (1998) é relativo à construção dos depoimentos. Nesta investigação, partimos sempre do princípio da indicação. Os depoimentos foram construídos no desenvolvimento da pesquisa. Em alguns momentos, os educadores e educadoras foram nomeados/as para serem entrevistados/as por sugestão de colegas de profissão, pois em sua trajetória já haviam trabalhado nos mesmos programas e projetos educativos. Em outros momentos, por professores/as da formação de educadores e educadoras sociais, que os conheciam como alunos/as na formação – no caso da coleta de dados no Uruguai. Outros, ainda, foram designados por companheiros/as de luta pela educação ou pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Todos os diferentes contextos de nomeação dos/as

participantes da pesquisa explicitados aqui resultaram em construções diferenciadas de depoimentos.

Encontramos os citados critérios de veracidade e validade do depoimento quando reconhecemos a autoridade do educador e da educadora que indicou outro educador e educadora social para relatar a sua trajetória profissional. Consideramos a validade do depoimento pela legitimidade dos princípios encontrados nas transcrições dos depoimentos e referendada a partir dos princípios teóricos da pesquisa. Em duas circunstâncias, a coleta não foi realizada através de depoimentos, mas por meio de entrevista semiestruturada coletiva (TRIVIÑOS, 1987). Isso ocorreu no Uruguai, pois as instituições de Educação Social visitadas e seus educadores/as e coordenadores/as não tinham disponibilidade de tempo para depoimentos de forma individualizada. Mesmo com esse impedimento, o trabalho executado e os educadores e educadoras envolvidos nessas instituições foram imprescindíveis para a compreensão do cenário da Educação Social uruguaia.

O roteiro utilizado para a coleta de dados, nesses casos, foi o mesmo adotado para orientar a coleta de depoimentos dos educadores sociais. Dessa forma, partimos para tecer nossa rede de educadores sociais que estariam dispostos a falar sobre suas trajetórias de vida profissional. O sistema de redes pode ser definido como: “[...] todas ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com os quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato” (BOTT, 1976, p.299).

Na atualidade, o termo rede pode ser utilizado em diversas situações, como por exemplo, rede de atendimento nas políticas da assistência social, redes sociais na internet, rede de solidariedade entre pessoas, ou, como no caso deste estudo, uma rede de educadores e educadoras sociais formada pelo princípio da indicação de pessoas. O que essas aplicações têm em comum é o fato de que estão em contato por algo/alguém. Segundo Duarte (2002), as redes são muito utilizadas e mostram-se produtivas na coleta de dados de pesquisas qualitativas. A autora frisa que, no sistema de redes, busca-se

[...] um “ego” focal que disponha de informações a respeito do segmento social em estudo e que possa “mapear” o campo de investigação, “decodificar” suas regras, indicar pessoas com as quais se relaciona naquele meio e sugerir formas adequadas de abordagem (DUARTE, 2002, p.142).

Utilizamos-nos como “ego” focal, além dos próprios educadores e educadoras sociais entrevistados, para compor a rede a partir das sugestões

desses sujeitos. A rede de indicações para a coleta de dados iniciou-se com o critério de que os primeiros entrevistados seriam educadores e educadoras sociais cuja trajetória pessoal considerássemos como significativa e a quem tivéssemos acesso. Esses dois critérios foram determinados a partir da nossa experiência no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNNMR) - Comissão Local de Maringá, no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA e na Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá e Região- AESMAR. O primeiro educador sugeriu o seguinte, partindo do mesmo princípio – trajetória profissional significativa e a quem tivesse acesso – e, assim, prosseguimos com a rede de depoimentos. Nesse processo de indicação, entramos em contato com os educadores e educadoras sociais por meio de e-mail, telefonemas, indo até o local de trabalho e em um congresso internacional que reuniu os/as profissionais na cidade de Maringá-PR. Houve limitações quando não conseguimos o contato com o educador ou educadora social nomeado/a ou quando a resposta do contato demorava muito tempo. Quando isso ocorria, iniciávamos novamente a rede com outro/a educador/a social a quem tivéssemos acesso.

Usamos nomes fictícios para manter o sigilo sobre os entrevistados, como acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice A, p.199), lido e assinado por todos antes do início da coleta do depoimento. Os procedimentos da pesquisa foram aprovados pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UEM (Parecer número 18035113.4.0000.0104- anexo E, p.242). Todos os dados da pesquisa foram descartados após a conclusão; a versão final da tese entregue a todos os/as educadores e educadoras sociais entrevistados.

1.4 A dinâmica da constituição da rede de depoimentos:

Para a coleta dos depoimentos, elaboramos um roteiro (apêndice B, p.201), lido inicialmente para todos os educadores e educadoras sociais, que poderia ou não ser um guia para o depoimento, dependendo apenas da sua vontade. Alguns educadores e educadoras sociais não consultaram o roteiro para conceder o depoimento; outros recorreram a ele. Era composto pelos seguintes itens: Formação profissional na área da Educação Social; Trajetória na área da Educação Social; Atuação na área da Educação Social; Pers-

pectivas e avaliação sobre a área da Educação Social na atualidade.

A partir da assinatura do TCLE e a leitura do roteiro do depoimento, com a aceitação, o gravador era ligado para o início da coleta de dados.

Na cidade de Maringá, o primeiro entrevistado, José, é um educador do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que atua na esfera da defesa dos direitos há aproximadamente 25 anos no Paraná. O primeiro contato para a efetivação do convite foi feito por telefone e a entrevista foi realizada nas dependências do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA na Universidade Estadual de Maringá.

José indicou um educador social que trabalha no âmbito governamental, o João, que atua com o ensino de dança folclórica em uma instituição de serviço de convivência e fortalecimento de vínculo governamental municipal em Maringá. Ele se considera um educador social há 20 anos. O contato foi feito por telefone e a entrevista aconteceu na instituição em que trabalha, no horário destinado ao planejamento de atividades.

João nomeou o Francisco como sua referência de educador social. Francisco atua com projetos sociais governamentais e não governamentais na área da Capoeira. Trabalha na área da Educação Social há 20 anos. O contato foi efetivado via internet e por telefone e a entrevista foi realizada no centro de treinamento de Capoeira. Foi conduzida em duas etapas (entre dois períodos de aula, em dois dias diferentes): o educador tinha pouco tempo para a entrevista, pois ministra aulas o dia todo.

Francisco recomendou Antônio, um educador social que trabalha com dança de rua. O contato foi por telefone e nos encontramos, por sua sugestão, em um shopping center da cidade de Maringá, próximo a um dos locais onde trabalha. Ele indicou o educador Pedro e nos passou o seu contato.

Pedro é educador social em uma cidade próxima de Maringá-PR, chamada Sarandi-PR. A aproximação ocorreu por e-mail, e nos deslocamos até a cidade para entrevistá-lo. Trabalha atualmente na Secretaria de Cultura do município, mas atuou no âmbito governamental e não governamental com oficinas de teatro em ações da Educação Social.

A partir da entrevista com Pedro, assumimos o critério da representatividade (BARDIN, 1979), quando as informações coletadas em nossa amostra de educadores e educadoras sociais passam a se repetir e reproduzir depoimentos semelhantes, dentro do universo dos/as sujeitos/as da pesqui-

sa. Podemos considerar, assim, que a amostra de educadores e educadoras sociais representa o universo de pessoas daquela rede de relações de educadores e educadoras sociais.

Passamos, então, a desenvolver outra vertente de nossa coleta de dados, a partir de nossa experiência e conhecimento, iniciando por uma educadora social moradora da cidade de Londrina-PR, a Maria, que intervém em movimentos sociais e em âmbito governamental há cerca de 20 anos. O contato operacionalizou-se por e-mail. A entrevista foi feita no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA, na Universidade Estadual de Maringá, em duas etapas, devido à disponibilidade de tempo da educadora.

Maria indicou duas educadoras, residentes na cidade de Londrina-PR, com quem conversamos por e-mail e por telefone. Apenas uma das educadoras, a Ana, retornou e mostrou-se disposta a participar. Ana nos recebeu para a coleta em sua casa. Ela trabalhou com Educação Social em projetos apenas no âmbito governamental.

Naquele momento da pesquisa, fizemos uma pré-análise do material coletado. Decidimos que seria importante estender a rede para um novo campo de atuação de educadores e educadoras sociais no Brasil, o da privação de liberdade de adolescentes em conflito com a lei. Entramos em contato com um educador do Centro de Socioeducação de Maringá- CENSE, o Luís, levando em conta a sua trajetória e o fato de ser o único dos/as sujeitos/as da pesquisa que ocupava o cargo de educador social no Estado do Paraná por meio de concurso público. Depois de entrevistado, indicou outro educador, o Rodrigo, que atua na mesma função no Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu- PR. Ele foi entrevistado em uma visita à cidade de Maringá.

Durante a realização do I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã (setembro/2013), entramos em contato com alguns educadores/as e pesquisadores/as da Educação Social. Fizemos a coleta de dados com um educador social do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que atua no estado de São Paulo, o Felipe, que nos indicou dois educadores. Porém, não conseguimos contato posterior com ele para prosseguir com a sua rede de indicações.

No congresso, entrevistamos também um palestrante, professor da formação de Educadores e Educadoras Sociais do Uruguai, o Marcos. A

entrevista ocorreu no intervalo das atividades. Na ocasião, Marcos indicou um educador e uma educadora. Com um deles não conseguimos contato via e-mail; com a educadora Júlia, realizamos a entrevista via Skype. Ela atua na formação de educadores e educadoras sociais na província de Buenos Aires, na Argentina.

Durante o congresso, coletamos o depoimento de outra palestrante, a Lúcia, que atua na formação de Educadores e educadoras sociais na Argentina e nas políticas que a embasam há mais de 30 anos.

A rede de educadores e educadoras avançou para o Uruguai, partindo do nosso reconhecimento pelo progresso da Educação Social naquele país e por termos também proximidade com uma das referências para os pesquisadores uruguaios e brasileiros na Educação Social, a pesquisadora Violeta Nuñez. As conversas iniciais foram efetuadas por e-mail, quando ficou latente a necessidade de termos contato com aqueles educadores e educadoras. Dessa forma, em julho de 2013, a autora permaneceu por 15 dias no Uruguai, entrevistando educadores e educadoras do país, que atuavam em diferentes esferas educativas.

O contato foi realizado com Alexandre, educador social uruguaio que hoje atua na formação de educadores e educadoras sociais e no Ministério de Educação do Uruguai. A primeira comunicação foi entre o educador Alexandre e a orientadora da pesquisa em um congresso no Brasil e prosseguiu por e-mails, para o agendamento da viagem ao Uruguai. Alexandre recebeu e orientou a autora desta tese nas coletas feitas no país. Ele tem formação em Educação Social, é professor no curso terciário de formação de educadores e educadoras sociais e trabalha na equipe de educação não formal no Ministério de Educação do Uruguai. Reconhecemos Alexandre como uma autoridade na área e por isso tecemos a nossa rede de educadores/as a partir de suas sugestões.

O primeiro que entrevistamos foi Igor, que se tornou educador em 1999 e trabalha na formação de educadores e educadoras sociais. Também é assessor de Gabriel (que entrevistamos posteriormente) no Ministério de Educação do Uruguai. Conversamos com Igor na sede do Ministério. Ao final do depoimento, ele nos indicou o mesmo profissional que Alexandre havia recomendado.

Posteriormente, na Faculdade de Humanidades e Educação da Universidade da República- UDELAR, entrevistamos o educador Gabriel, nomeado por Alexandre, Professor na instituição, trabalha na gestão da educa-

ção não formal no Ministério da Educação do Uruguai. É reconhecido em seu país como o criador da proposta de formação atual de educadores e educadoras sociais. Gabriel nos sugeriu entrevistarmos o grupo de trabalho que desenvolve atividades com adolescentes que cumprem liberdade assistida por cometerem alguma infração, mas esta entrevista já havia sido programada pelo professor Alexandre.

Coletamos, em seguida, o depoimento do próprio educador Alexandre, em sua residência. Ele foi o nosso contato constante naquele país.

Por indicação de Alexandre, coletamos o depoimento do Daniel, que começou a sua formação na área em 1994 e atua na Educação Social desde então. Atualmente, é coordenador do Projeto Jovens em Rede, que ocorre em diversas localidades do Uruguai, e docente da formação em Educação Social. Fomos com o Daniel a um dos locais de desenvolvimento do projeto por sua indicação, no departamento de Canelones, onde entrevistamos a educadora que coordena os trabalhos, Luísa, pois achamos o trabalho desenvolvido muito interessante. No dia combinado, ela estava muito ocupada com um evento na comunidade e por isso a coleta aconteceu em uma visita de Luísa a Montevideu na sede do Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay- INAU. Luísa nos designou para entrevistarmos as educadoras do projeto La Escuelita, que já estavam em nossa programação por indicação e contato do educador Alexandre. Realizamos essas entrevistas dois dias depois.

Alexandre nos levou a uma instituição, onde coletamos depoimentos de três educadores e educadoras sociais, Joana, Eduardo e Clara, que desenvolvem seus trabalhos em um projeto de casa de jovens, onde os jovens podem permanecer depois de completarem 18 anos, se estiverem morando em instituições. É uma casa de transição para a vida adulta. Joana tem formação em Educação Social e já atuou com população adulta. Além do projeto Casa de Jovens, atua em um centro juvenil com adolescentes. Eduardo é psicólogo social e relata que sua vida sempre foi na Educação Social, pois seu pai trabalhava em uma instituição da área. Trabalha com Educação Social há mais de 13 anos e atualmente é coordenador do projeto, Clara tem formação em Educação Social e experiência com adultos/as moradores/as de rua e crianças; atua no projeto com os jovens. Na oportunidade, tivemos um momento diferenciado da coleta de dados, em função da rotina dos educadores e educadoras sociais: estavam todos juntos/as na mesma sala da instituição. Era o momento da semana que tinham disponível na rotina e em

que poderiam estar juntos/as. A pedido deles/as, cada um/a concedeu seu depoimento e os/as demais escutaram.

A coleta de dados foi feita também de forma coletiva com a equipe do Projeto de Liberdade Assistida. Ali só pudemos conversar com os/as educadores e educadoras no tempo de sua reunião semanal pedagógica. Por isso realizamos uma conversa coletiva com sete componentes do projeto (no desenvolvimento da pesquisa, o grupo é nomeado como projeto LA). A coleta foi efetuada na sede do projeto. Os/as profissionais dividiam-se em educadores e educadoras sociais, psicólogo/a, trabalhador/a social, trabalhadores da administração e coordenadora.

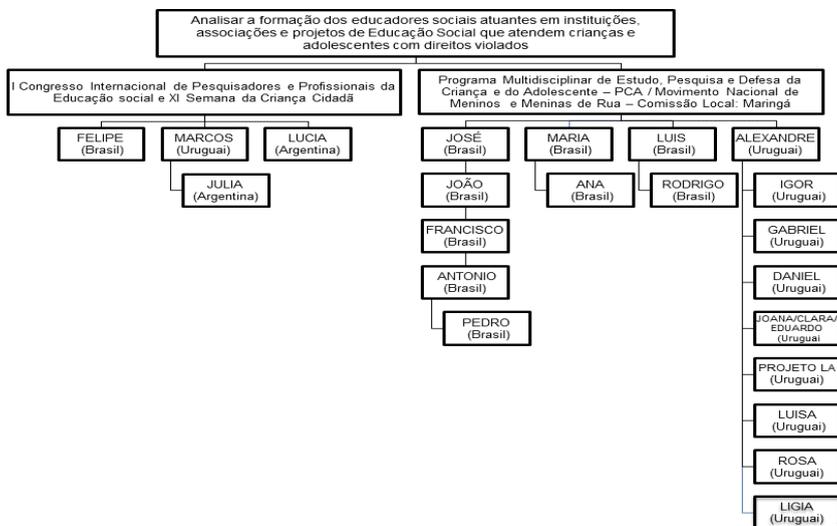
Visitamos também um projeto que atende a crianças e adolescentes em situação de rua, chamado de La Escuelita. Na instituição, conversamos com Lígia e Rosa, educadoras sociais. Lígia graduou em Educação Social em 2005 e atua na área com crianças e adolescentes desde então. Rosa tem graduação em literatura e como atuava em contextos muito críticos quando era professora, aproximou-se da Educação Social. Hoje faz a formação na área e atua como educadora na instituição La Escuelita. Apesar do recesso de férias, as educadoras nos receberam para a coleta dos depoimentos.

Na imersão sobre a Educação Social no Uruguai, participamos também da discussão do grupo de estudos do professor Pablo Martinez, que trata de Educação e Pedagogia Social em suas concepções, histórico, e possibilidades de formação. É composto por educadores e educadoras sociais que atuam em diferentes âmbitos, estudantes e professores/as. Essa participação no grupo de estudos teve um cunho de aprofundamento sobre a Educação Social no Uruguai e não está enquadrada dentro da coleta de dados como entrevista coletiva ou depoimento.

Fizemos o registro dos depoimentos com gravador e posterior transcrição integral⁶. Traduzimos para o português os depoimentos concedidos na língua espanhola, no momento da transcrição. A coleta totalizou 18 horas e 36 minutos de gravações. Em síntese, graficamente, os caminhos da rede de depoimentos e de entrevistas semiestruturadas coletivas de educadores e educadoras sociais cumpriram as seguintes trajetórias:

⁶ Todo o material transcrito na íntegra está disponível na biblioteca do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA na Universidade Estadual de Maringá, para consulta mediante autorização da pesquisadora.

Figura 1 - Rede de depoimentos e de entrevistas semiestruturadas coletivas de educadores e educadoras sociais.



Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979), que se trata de um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

A análise de conteúdo pode até ser configurada como um instrumento, com uma grande variedade de formas de ser e adaptável a um campo muito vasto, o campo das comunicações. A análise de conteúdo é composta por três etapas: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento de resultados (BARDIN, 1979).

A pré-análise consiste na etapa de organização do material, formulação de questões norteadoras, escolha do material que será analisado e elaboração dos apontamentos para fundamentar a análise final.

Tendo transcrito os depoimentos, iniciamos a leitura flutuante do material. Consiste, pelas teorias estudadas sobre Educação Social e Sociologia, em começar a levantar hipóteses e questões norteadoras a partir do material disponível.

Trabalhamos com os critérios da exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade (BARDIN, 1979). Adotamos o critério da exaustividade quando transcrevemos todo o material referente aos depoimentos dos/as educadores e educadoras sociais que formaram a rede, sem qualquer exclusão. Nenhum elemento da coleta de dados pode ser deixado de fora, “[...] por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (p. 97).

Aplicamos o elemento da representatividade quando determinamos que a amostra de educadores e educadoras entrevistados/as representou o que o grupo de educadores e educadoras sociais identificaram como autoridades na área de estudo, a Educação Social. Assim, estabelecemos a representatividade dos/as sujeitos/as da pesquisa, a partir da rede de indicações.

Obedecemos ao critério da homogeneidade ao abordar todos/as os entrevistados/as da mesma forma, até mesmo durante as duas coletas que ocorreram no Uruguai de forma coletiva, com os grupos de educadores/as que estavam em reunião pedagógica.

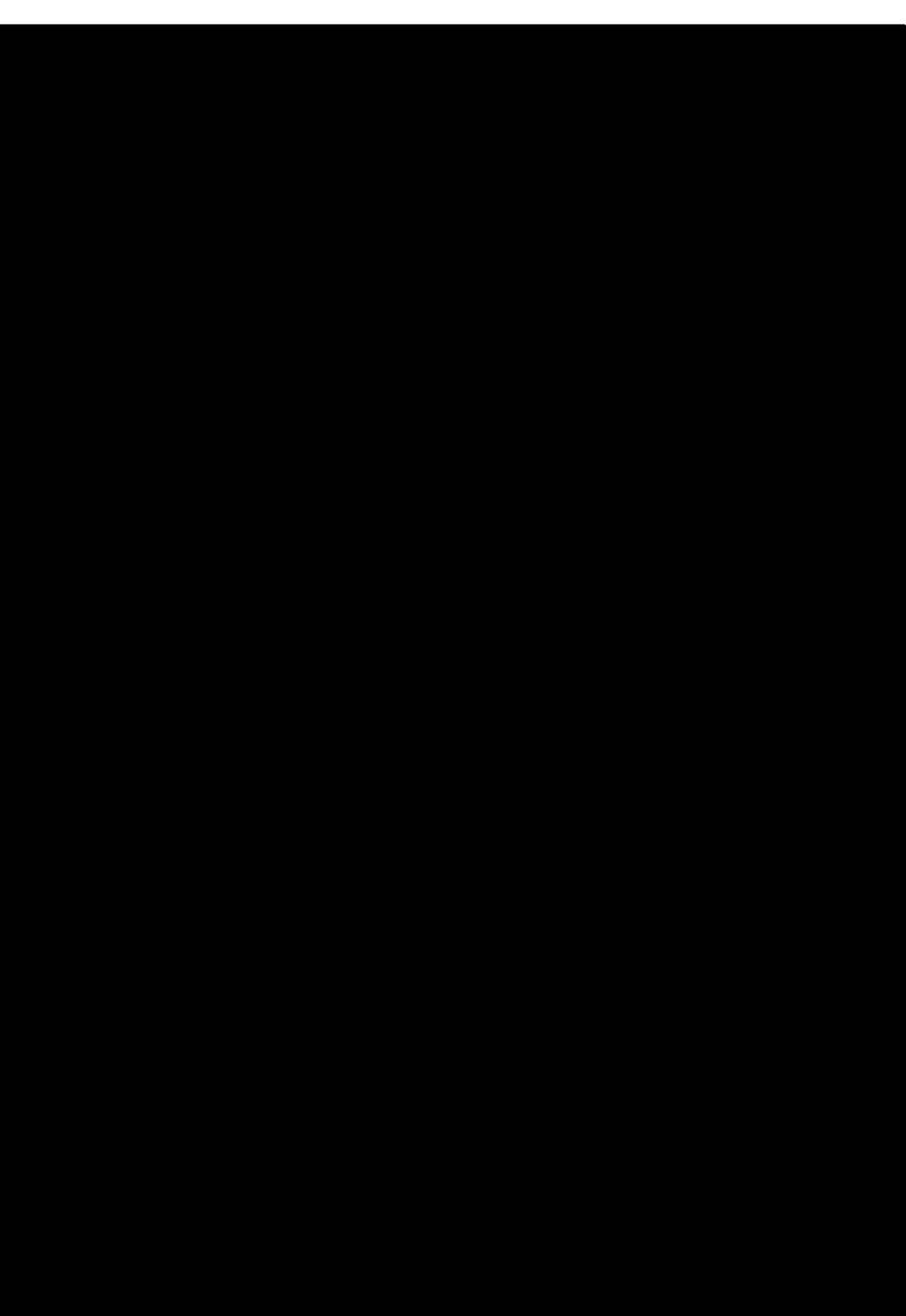
Atendemos ao critério da pertinência quando, a partir do objetivo da pesquisa, de analisar a formação dos educadores e educadoras sociais, constituímos o material de pesquisa e as categorias a serem estudadas a partir das falas dos/as sujeitos/as. Esse critério foi atendido através da coleta dos depoimentos dos próprios entrevistados, configurando-se o material como um elemento constituinte e conectado aos objetivos da pesquisa.

A etapa seguinte do método de análise consistiu na exploração do material, quando organizamos e agrupamos os dados analisados na etapa anterior.

A última etapa da Análise de Conteúdo de Bardin (1979) é nomeada de tratamento dos resultados, quando recorremos novamente aos marcos teóricos escolhidos. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1979, p. 101). Inserimos tal conteúdo juntamente com a teoria, nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO URUGUAI: APROXIMAÇÕES



Neste capítulo, escrevemos sobre a Educação Social uruguaia. Mais especificamente, abordamos alguns elementos fundantes e constituintes da formação profissional dos/as educadores e educadoras sociais do país. A perspectiva de nos aculturarmos⁷ no que diz respeito à Educação Social uruguaia emergiu de três pontos: primeiro, o reconhecimento de que temos um referencial teórico em comum no que tange à Educação Social, que é a influência da professora Violeta Nuñez. A pesquisadora argentina há muitos anos reside em Barcelona. É Doutora em Ciências da Educação e Sociologia, professora de Pedagogia Social no departamento de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona e estudiosa da Educação Social. O grupo de educadores e educadoras sociais e pesquisadores/as do PCA e alguns educadores e educadoras sociais uruguaio/as envolvidos/as com a formação naquele país dedicam-se a estudar as suas produções sobre Educação Social, estabelecendo-se, assim, as primeiras aproximações entre alguns educadores/as uruguaio/as e brasileiros/as. O segundo ponto que nos direcionou para as experiências uruguaia relaciona-se ao fato de que o Uruguai, tão próximo geograficamente do Brasil, tem uma trajetória mais consolidada no tempo e na formalização da Educação Social. Desde 1985, voltou o seu olhar para a formação desses profissionais. O terceiro ponto liga-se à riqueza de conteúdo dos depoimentos coletados durante o tempo em que estivemos no país em 2013, quando escutamos os educadores e educadoras sociais uruguaio/as.

Visamos a aprender com o conhecimento já produzido pelos uruguaio/as sobre a formação profissional e a Educação Social. Objetivamos então, através da escuta de educadores e educadoras sociais uruguaio/as e das produções científicas daqueles atores e atrizes envolvidos/as na Educação Social no Uruguai, compreender os meandros constituintes da sua formação profissional. Registramos, aqui, as impressões sobre alguns saberes a respeito da atuação, da formação e da trajetória da profissão do educador e da educadora social no Uruguai. Relatamos, também, os principais fundamentos teóricos que suleiam a área e que consideramos importantes para a reflexão sobre a formação de educadores e educadoras naquele país.

⁷ Utilizamos a palavra aculturar, no sentido de conhecer e ter contato com a cultura deste país de forma mais ampla, com o objetivo de nos “Fazer assimilar traços de outra cultura” (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2009).

2.1 Contexto Uruguaio da Educação Social

Em nosso estudo, a Educação Social no Uruguai toma dois lugares. O primeiro, da reflexão sobre as características da organização formal da Educação Social e da formação e atuação dos educadores e educadoras sociais no contexto uruguaio, características de que tratamos neste capítulo. O segundo lugar, o da busca por subsídios, para a indicação de princípios para a ideiação de uma proposta de formação destes profissionais no Brasil.

No que se refere às características e à experiência da construção da profissionalização do educador e da educadora social no país, constituímos as ideias mostradas aqui a partir dos relatos dos atores e das atrizes do movimento, os educadores e educadoras sociais e os/as professores/as da formação, além de algumas produções de livros e artigos sobre a Educação Social no Uruguai.

A área está em um processo de legitimação diferente do contexto que vivemos no Brasil. Naquele país, a formação começou a estruturar-se em 1985, e em 1997 a formação inicial em nível terciário foi reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC do país. O marco, do mesmo modo que no Brasil, foi o trabalho educativo desenvolvido com a infância:

A origem da Educação Social no Uruguai está muito ligada à tarefa e à figura das pessoas que trabalhavam com a infância, mas não qualquer infância, mas a infância que estava tutelada pelo Estado, no marco desta institucionalidade. Não é qualquer infância, mas de certa maneira, uma infância adjetivada de menor idade [...]. Igor (Uruguai)⁸

O foco inicial da intervenção da Educação Social no país era marcado pela intervenção estatal junto à infância pobre. Segundo o educador *Igor (Uruguai)*, o contexto da intervenção não estava relacionado por processos claros de admissão dos profissionais para desenvolver suas tarefas, faltando legitimidade ao trabalho:

[...] a atenção a esta infância esteve ligada às tramas políticas e democráticas do país. As formas de entrada para trabalhar eram ruins e tinham relação com mecanismos políticos de clientelismo. Nunca se havia pensado que eram necessárias figuras profissionais para trabalhar com esta infância. Igor (Uruguai).

⁸ Seus nomes foram trocados por nomes fictícios. Para os educadores que não são brasileiros em todo texto virá a indicação da nacionalidade após o nome fictício do educador social.

O processo de reconhecimento da necessidade de repensar a forma como a infância estava sendo atendida na área da Educação Social no país começou a constituir-se “[...] a partir do lançamento da democracia (1985) passa-se a se preocupar com a figura deste profissional (o Educador Social) que trabalhava diante de problemáticas sociais muito complexas [...]” Projeto LA (Uruguai).

Segundo Camors (2012), no ano de 1989 iniciou-se o desenvolvimento da formação de educadores e educadoras sociais no Uruguai, que emergiu da necessidade de capacitar os/as profissionais que já desenvolviam a Educação Social com crianças e adolescentes. Sobre os/as que já atuavam na área:

[...] alguns entraram por vocação e outros por necessidade de trabalho e não lhes interessa isso. E como necessitamos aqui é de um educador, de uma profissão e precisamos criar a figura de um educador, reconhecer que alguns trabalham bem e outros mal e não podemos seguir tratando de concursos (para trabalhar na Educação Social) breves, [...] (era necessário) criar uma figura, uma carreira, a nível acadêmico igual aos pares integrantes da equipe. Criamos uma figura para trabalhar em equipe e a equipe que estava funcionando era de psicólogos, assistentes sociais, maestros, portanto, dizemos, este educador social tem que estar no nível similar de seus pares, para que seja visto como um par. Criamos esta figura, exigimos terminar o ensino médio, exigimos o curso com nível terciário, não universitário, mas a nível terciário, porque não estava na universidade. Gabriel (Uruguai).

Verificou-se a necessidade de que as pessoas que atuavam diretamente com as crianças e adolescentes no Instituto Nacional do Menor- I-NAME (atualmente chamado de Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay-INAU), também tivessem formação, assim como os/as outros/as integrantes da equipe. As instituições eram compostas por vários/as profissionais.

[...] tinha o universo técnico, que eram os profissionais universitários: professores, trabalhadores sociais, psicólogos, mas na tarefa do cotidiano, no dia a dia, tinham funcionários (educadores e educadoras sociais) com qualificação, sem qualificação e com muito baixa qualificação. Igor (Uruguai)

[...] no INAU, a atenção direta era feita por instrutores que não tinham nenhuma formação, porque tanto os assistentes sociais quanto os psicólogos, faziam parte da equipe técnica, mas não da equipe de educadores, de trato direto, por exemplo, em lugares de permanência de 24 horas. Projeto LA (Uruguai)

Em tal cenário educativo, foi desencadeado um processo de repensar

a constituição formativa e profissional do educador e educadora social que lidava direta e cotidianamente com a infância e a adolescência que estava institucionalizada. O movimento de constituição da Educação Social no país

[...] resulta da organização de um coletivo de educadores preocupados com a situação de crianças e jovens vivendo nas ruas e para os quais a escola já não fazia nenhum sentido. Esses educadores não negam a função específica da escola, que julgam ser o ensino, mas pensam a Educação Social para além dos conteúdos transmitidos pela escola e como um espaço educativo qualificado de vida para crianças e adolescentes colocados socialmente em situação de risco (RIBEIRO, 2006, p. 162).

A necessidade de formação para os educadores e educadoras que já desenvolviam ações na área emergiu da própria organização dos/as educadores e educadoras sociais atuantes, com pessoas envolvidas nos meandros dessa ação educativa, diante das problemáticas que vivenciavam no seu dia a dia, fora do âmbito escolar, junto aos meninos e meninas da Educação Social. Começou, então, a circular o entendimento de que estes profissionais precisavam de formação profissional, mas não a disponível nos cursos para a formação de professores na época, e sim uma que deveria ainda ser construída em direção ao objetivo da ação educativa da Educação Social.

O processo de início da organização da formação de educadores e educadoras sociais foi oficializado em 1989, a partir de uma resolução do instituto responsável pela infância e adolescência no Uruguai: o Instituto Nacional do Menor- INAME (atual INAU). Em 1990, instalou-se o curso para a carreira de educadores e educadoras sociais realizado no INAME. Em 1997, o Ministério de Educação e Cultura, reconheceu a formação ministrada pelo INAME, como nível terciário, e não universitário, dentro da estrutura educacional uruguaia. Ficou determinado também que, para realizar a formação terciária, era preciso ter concluído o ensino médio, segundo o educador Igor (Uruguai):

[...] temos educação primária, secundária e tudo que vem depois é educação terciária. E dentro disto temos formação universitária e não universitária. Esta formação inicial (de educadores e educadoras sociais) foi terciária e não universitária, era equiparado ao técnico. Pela proposta de formação, vai da quantidade de horas. A formação era de 3 anos, mas não chega às horas de graduação, nós tínhamos 2400 horas. Hoje isto se modificou, a formação dos educadores [...] em 2014 se conforma a Universidade de Educação do país. Igor (Uruguai)

Camors (2012) expressa a necessidade de que se entenda o que defi-

ne como os três pilares do surgimento da Educação Social no Uruguai: a experiência educativa em Martirené; a formação de educadores/as especializados na França e a escola de funcionários/as do INAME (1989). O primeiro pilar foi a experiência educativa na Escuela Martirené, da qual o autor fez parte como educador. Estabeleceu-se em 1969, no departamento (equivalente à organização de um Estado no Brasil) de San José- Uruguai, e “[...] se inscribe en un contexto social e institucional donde el debate estaba centrado entre el paradigma custodial imperante e instalado por un lado, y el paradigma educativo por otro” (CAMORS, 2012, p. 22).

A instituição começou a ser questionada por sua antiga característica de busca por controle e vigilância das crianças e adolescentes, em contrapartida aos novos paradigmas emergentes, que buscavam o protagonismo das crianças e adolescentes nas ações educativas, em diversas áreas.

A experiência contribuiu para o advento de uma concepção de educação fora da escola “[...] necesaria, conveniente y pertinente” (CAMORS, 2012, p.23), com adolescentes e jovens em uma comunidade educativa. O principal referencial para a Escuela Martirené era o educador Anton Makenko e a sua experiência na Colônia Gorki10, como na fala do educador Gabriel (Uruguai)

[...] um amigo da minha época de recreação me convidou para trabalhar em um internato, um estabelecimento muito grande de INAU, um internato com oficinas, campo para trabalhar, com animais, uma experiência tipo colônia Gorki.

O segundo pilar que constituiu o surgimento da Educação Social no Uruguai foi a influência da formação de educadores/as especializados na França. A profissão do/as educador/as social, que na França é chamado de educador/as especializado/as, foi estabelecida naquele país a partir da emergência do desenvolvimento de um trabalho educativo, após a Segunda Guerra Mundial, com as crianças que ficaram órfãs e desprotegidas. Foram implementados cursos, formações e visitas técnicas entre a França e o Uruguai, que influenciaram as discussões e reflexões sobre a Educação Social no país (CAMORS, 2012).

O terceiro pilar deu-se a partir de 1985 no Uruguai. O cenário foi a busca pelo processo democrático e pelas liberdades no país, após o período de ditadura (1973- 1985). Os direitos humanos e a discussão sobre a infância e adolescência foram fomentados nesse período, quando houve a reabertura

da Escuela de Funcionarios del Instituto Nacional del Menor (INAME) (CAMORS, 2012).

Diante de denúncias de maus tratos às crianças em um internato, em 1987, constatou-se a indispensabilidade de uma reestruturação do atendimento. Um dos diagnósticos para os problemas existentes foi a falta de capacitação dos/as profissionais que atuavam no âmbito educativo. Segundo o educador Gabriel (Uruguai), a necessidade da formação era imediata: “O que pensamos é que a pessoa que trabalha neste tipo de programa e instituições tem que ter formação, pois a formação é o que permite pensar-se e pensar a prática que vai propor aos outros”. No INAME, foram realizadas novas reflexões sobre a proposta educativa e sobre a formação dos educadores e educadoras. Segundo Camors (2012, p.32):

La política de La Escuela de Funcionarios contemplaba una propuesta de capacitaciones puntuales, una propuesta de formación básica y permanente para los educadores y una propuesta de formación de educadores sociales, como una señal del rumbo que se quería seguir.

A nova figura profissional do educador e da educadora social e o desenvolvimento da sua formação tinham o objetivo de modificar e melhorar as características do atendimento educativo oferecido às crianças e adolescentes institucionalizados, passando a basear-se na perspectiva da garantia de direitos.

A motivação para a elaboração da primeira proposta de formação de educadores e educadoras sociais no país foi o reconhecimento de que existiam profissionais sem formação que atuavam com uma função educativa e de que havia educação fora da escola. Identificou-se, dessa forma, a urgência de dar formação para quem trabalhava na Educação Social e de potencializar essa área da educação (CAMORS, 2012). O perfil do/as egresso/as em educação social em 1989 era do

[...] profesional de la educación de atención directa que trabaja en el marco no escolar, con sujetos que, por diversas causas físicas, psíquicas y sociales se encuentran en situaciones de marginación o inadaptación. Es por un lado, un agente social, y por otro, un profesional de la educación que dispone para su trabajo de instrumentos específicos de intervención (CAMORS, 2012, p.38).

A formação passou a acontecer em nível terciário (não universitário). O novo status conferido ao educador e educadora social gerou diversas

críticas e resistências. Nesse período, a exigência para o ingresso na formação era ter concluído o ensino médio. O curso terciário poderia ser completado em dois anos. Posteriormente, o prazo foi modificado para três anos de curso. As aulas tiveram início em março de 1990 e o currículo era dividido em quatro áreas: social, psicológica, pedagógica e de práticas.

Nesse processo, ocorreu o desenvolvimento de programas e políticas do Estado por meio do INAU e da sociedade civil, potencializando diferentes âmbitos de trabalho para os educadores e educadoras sociais no país, formando coletivos de profissionais para atuarem na área. Então, segundo Ribeiro (2006, p.162), os “[...] educadores e educadoras sociais, no Uruguai, trabalham em equipe com outros profissionais: psicólogos, médicos, assistentes sociais, professores [...]”.

Tal desenvolvimento gerou uma expansão da Educação Social, verificada pelos diferentes âmbitos e formas de atuação no contexto da Educação Social uruguaia, explicitados pelos educadores e educadoras sociais participantes da pesquisa:

Comecei a trabalhar como empregado de um projeto educativo que trabalhava na periferia de Montevidéu, a zona mais conflitiva de Montevidéu

[...], e havia uma escola de ofícios que recebia adolescentes desta zona que haviam sido expulsos da educação formal, expulsos de várias maneiras. Marcos (Uruguai)

Comecei a trabalhar mais focado nas questões educativas. Parei de trabalhar em acampamentos e passei a trabalhar em duas ONGs e comecei a trabalhar como educador em um projeto para crianças, clubes de crianças em contraturno escolar. E neste mesmo projeto comecei a trabalhar na coordenação da área da educação com os educadores que trabalhavam lá. Tínhamos três clubes de crianças e um clube para jovens. Paralelamente, trabalhei como educador em outra ONG, em um clube de jovens. Alexandre (Uruguai)

Trabalhei em muitos projetos e lugares, sempre com crianças e adolescentes. E agora trabalho aqui, em La Escuelita, com crianças em situação de rua. Lígia (Uruguai)

Antes, o educador social estava unicamente ligado ao INAU e agora não está. Por exemplo, no liceu, na universidade do trabalho, onde estudam uma profissão, uma escola técnica, nas prisões, se expandiam os campos de ação, no trabalho, com alguns adultos. Rosa (Uruguai)

[...] a Educação Social no Uruguai é muito ampla e é difícil defini-la em três ou quatro coisas. Trabalhamos no âmbito da escola, com adolescentes, com crianças, com instituições de amparo, com

promoção social, capacitação para o trabalho, em cárceres, muitas coisas. Em geral com crianças e adolescentes, sobretudo porque a formação nasceu

dentro de INAU. Daniel (Uruguai)

Quando surge a carreira (de educador social), o campo de trabalho era exclusivamente dentro do INAU, que é o instituto oficial. E depois começou em instituições em parceria com INAU, especificamente com crianças e adolescentes, e se ampliou notoriamente. Começam a trabalhar fora do âmbito de INAU, começam a trabalhar na educação formal, nas prisões, na saúde e isto se ampliou muito. Projeto LA (Uruguai)

A partir desse panorama, fica explícita tanto a dimensão de lócus de atuação dos educadores e educadoras sociais no país, quanto o seu papel na função educativa que, segundo Morales (2012, p.8):

Se ocupa en generar procesos de transmisión adquisición de cultura, como todos los profesionales de la educación, pero con una particularidad: no tiene un currículum preestablecido. He aquí otro de los desafíos: su trabajo se desarrolla en instituciones diversas y además, lo que debe enseñar no está fijado de antemano, sino que se debe definirlo. La definición de los contenidos forma parte del núcleo de la profesión y es uno de los principales problemas que debe resolver en su práctica.

A tarefa do educador e da educadora social não é determinada pelo conteúdo que ele desenvolve. Não há um conteúdo pré-definido, como ocorre comumente, por exemplo, no ambiente da escolarização. Define-se pela construção coletiva do que vai ser ensinado, onde vai ser, ou seja, caracteriza-se pelo exercício do diálogo no estabelecimento dos elementos suleadores da ação educativa. Apesar de os educadores e educadoras sociais mencionarem a expansão das ações educativas em diversos campos, incluindo os/adultos/as algumas vezes, as ações da Educação Social, ainda na atualidade, estão concentradas nas categorias geracionais da infância, da adolescência e da juventude no país.

A Educação Social no Uruguai está muito relacionada aos processos de trânsito dos direitos e à potencialização dos/as sujeitos/as envolvidos/as. Busca um lugar de não julgamento de valores e de atitudes na tarefa educativa, e sim de promoção cultural e de trato individualizado nos acordos realizados durante a tarefa educativa:

A Educação Social geralmente fica apegada ao que é uma atenção. Há uma atenção social, vulnerável da sociedade. Para isto você não precisa estudar, para isso você tem que ter muito amor pelos meninos, caridade e do outro lado do pêndulo você tem que ter muito rigor, disciplina. Historicamente, ademais, fazer isto com uma nova lógica da educação que não vai ver ele como um coitadinho, nem como filho da puta. Igor (Uruguai)

As atividades vão muito da mão do projeto e do tipo de programa, isto varia

muito. No projeto de rua tínhamos basicamente dois momentos. Eu trabalhava em um momento, de detectar, identificar para saber quem são, onde estão, quantos são. Era um trabalho inicial, com uma abordagem flexível, e o objetivo era criar uma presença, vínculo. Se volto oito, dez vezes para fazer algo com você, e esse algo basicamente era brincar, mas dizer próxima sexta vou estar aqui, e eu chego e ele está aí, o trabalho é por aí. Posteriormente, passava para outro programa, uma instituição, que trabalhava com uma sede, com oficinas mais organizadas

[...] construções mais particularizadas, que não vai utilizar oficinas, mas tem haver muito mais com a dimensão da singularização, de poder chegar a visualizar uma construção mais individual com sonhos, desejos, com uma série de outras possibilidades. Igor (Uruguai)

Trabalhamos com outra modalidade educativa, que são os espaços educativos individualizados. Cada dupla de educadores trabalha com quatro ou cinco meninos individualmente, com encontros semanais. Trabalha particularidades da situação com cada um, desde explicitar situações de violência, ou pensar o emprego, inserção em espaços educativos, circulação, fazer denúncias. Há nível policial, algumas situações de meninos separados de suas famílias, exploração sexual. Lígia (Uruguai): [...] equipes de três educadores que trabalham em um bairro e cada um trabalha com 20 jovens. E vão com um carro, fazendo acordos educativos individuais, pensando o que vamos fazer, o que eles querem, quais as possibilidades para fazermos juntos. Acredito ser uma coisa bem da Educação Social, pensar para cada um uma trajetória distinta. Gabriel (Uruguai).

Todos estes trânsitos educativos exigem do/ educador/a mais do que boa vontade. Exige formação profissional, metodologia de trabalho, condições concretas para desenvolver a ação educativa e o trabalho em equipe, como relatado. Segundo a pesquisadora brasileira Ribeiro (2006), a Educação Social precisava de um/a profissional com formação em nível superior e com formação diferente da que comumente se aplica a um professor/a.

Não se trata de preparar um professor para aplicar um currículo dentro de uma instituição social nem de perceber os jovens como quem deve adaptar-se a esse currículo e à educação escolar. O educador social subverte esta lógica. Não se trata, também, de uma educação vazia de conteúdos, porém estes não são os transmitidos pela escola e sim os deliberados coletivamente pelos educadores e educadoras sociais, a partir de questões e necessidades dos educandos na qualidade de sujeitos sociais. A fronteira entre um professor e um educador social é uma questão de território. Uma Educação Social, nessa perspectiva, funda-se em princípios que vêem a totalidade da pessoa humana, porquanto abrange as diferentes experiências de vida dos educandos, exigindo, em decorrência, conteúdos, métodos e instrumentos concernentes com aqueles princípios (RIBEIRO, 2006, p.163).

O trabalho do educador e da educadora social exige efetiva formação. Um dos fatores é o cotidiano educacional com que, por vezes, se deparam, com processos e tramas difíceis junto aos meninos e meninas:

Neste momento temos muitas demandas que não têm resposta, propostas. Então, não é acompanhar um trânsito de acesso até a rede, e sim administrar com criatividade com a pessoa o que podemos fazer dentro deste contexto institucional e social de proteção que não há resposta. E neste sentido é muito desesperante, mas tem muito de unir a necessidade com a possibilidade de ser atendido. Luisa (Uruguai)

No Uruguai, falamos de pessoas que apagam incêndios. Está aí um problema do educador social. A formação obviamente tem que ajudar a não colocar-se neste lugar e favorecer a relação entre teoria e prática e reflexão a partir da prática. Isto me parece fundamental na formação. Marcos (Uruguai)

[...] foi uma experiência que me marcou muito pessoalmente, e ali vimos como muitos adolescentes conseguiam superar-se e seguir adiante e outros não. Cada tanto tempo algum morria na mão da polícia ou em algum enfrentamento no bairro entre gangues e estávamos no meio de tudo isso. Marcos (Uruguai)

A superação dos problemas e a resolução dos conflitos e obstáculos necessitam, nesse cenário educativo, estar atrelados a processos formativos e de trabalho em equipe, de rede. O trabalho do educador e da educadora social constitui-se de processos coletivos:

El trabajo en equipo debe convertirse en marca de identidad, ya que no es posible llevar adelante la tarea que nos proponemos sin el intercambio, el debate, la reflexión compartida (MORALES, 2012, p.15).

Assim como no Brasil, onde temos diversas nomenclaturas para as ações educativas da Educação Social, o Uruguai também passou por um momento quando as ações poderiam ser chamadas de Educação Social, Educação Não Formal ou Educação Popular:

[...] encontramos as pessoas que trabalhavam em campo nas organizações. Alguns diziam que o que faziam era educação não formal, outros diziam que o que faziam era Educação Popular e outros diziam que faziam Educação Social, não porque eram diferentes as experiências entre si, mas porque havia formas de conceituações diversas, que tinham a ver com componentes mais históricos. Em geral, encontramos que as experiências que se adaptavam mais ao status quo e que questionavam menos o status quo, se denominavam como educação não formal, e as que tinham elementos mais críticos se denominavam por vezes Educação Popular e Educação Social [...] as que se

denominavam Educação Social, tinham muito ênfase na questão metodológica, na forma de trabalho com os sujeitos da educação para estabelecer relações educativas, com ênfase nas questões metodológicas. Marcos (Uruguai)

Os apontamentos acima são constatações de uma pesquisa realizada pelo educador Marcos (Uruguai) a respeito do panorama da Educação Social no Uruguai, especialmente nas áreas consideradas de pobreza. A investigação deu-se no âmbito da pesquisa de extensão universitária, área à qual o educador se dedicou por um período.

A partir da diversidade de terminologias apresentadas, a decisão sobre a nomenclatura educador/a social, segundo o educador Gabriel (Uruguai), está relacionada ao fato de que:

[...] não sabíamos como chamá-lo, nos parecia que era a melhor forma que dava conta de educativo que lhe dava esta perspectiva social e que os diferenciava dos outros profissionais da educação. Gabriel (Uruguai).

Na atualidade, a área da Educação Social, no Uruguai, pretende realizar a construção de um marco teórico e metodológico para fundamentar suas intervenções educativas, procurando estabelecer uma interlocução entre as produções teóricas consolidadas de outros países, as práticas educativas do contexto uruguaio e a busca por fomentar suas próprias produções teóricas, segundo o educador Gabriel (Uruguai).

Camors (2012) afirma que, após o início da consolidação da Educação Social no Uruguai, sob a influência da educação especializada na França, houve a forte preponderância da Pedagogia Social espanhola. Foi representada pelas teorias desenvolvidas por Violeta Nuñez e José Ortega. A partir disso, foram rediscutidos alguns desafios e entendimentos da Educação Social. Segundo o educador Marcos (Uruguai), no período

[...] estreitamos muito o relacionamento entre INAU e a cooperação espanhola e tivemos várias missões da Espanha, para assessorar a carreira que estava começando e vieram os professores Petrus, Caride, Violeta, aí conhecemos Violeta.

A cooperação era concretizada em momentos de estudos e trocas em conferências, oficinas e trabalhos desenvolvidos coletivamente.

Segundo Ribas Machado (2014, p.184), o coletivo de pessoas envolvidas na Educação Social uruguaia percebeu que “[...] já possuía certo acúmulo de experiências, mas reconhecendo a necessidade de dar um salto de qualidade, buscou ajuda, orientações e cooperações de um país que já possuía certo desenvolvimento na mesma área [...]”. Assim, foram firma-

dos um convênio e um intercâmbio entre Espanha e Uruguai, objetivando rever a proposta de formação de educadores e educadoras sociais no país.

Sob essa perspectiva teórica, expressa: “Actualmente pensamos, como otros, que la Pedagogía Social es una disciplina necesaria y conveniente en cualquier mirada sobre la educación en general” (CAMORS, 2012, p.73). Leva-se em consideração que a intervenção da Educação Social no país dá-se em diferentes âmbitos, inclusive no âmbito escolar. Um grande marco para a Educação Social uruguaia foi a “[...] recientemente aprobada la Ley de educación sanciona y visibiliza la existencia de la educación no formal” (MOLINA, 2009, p.65). Destarte, a educação não formal, que enquadra a Educação Social, está presente na lei da educação do país, buscando garantir o seu reconhecimento frente à defesa do direito a educação em seu sentido mais amplo, e não apenas referente à educação escolar.

A inclusão da educação não formal na lei da educação do Uruguai (lei n.18.437) ocorreu em dezembro de 2008. A lei cita a Educação Social:

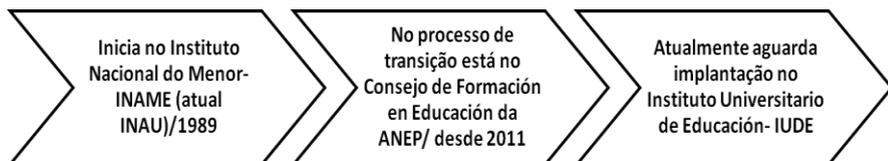
[...] en el (art. 37), la ubica en el Sistema Nacional de Educación (art.20); menciona a los educadores sociales como parte integrante de la ‘formación en educación’ (art. 31) y establece que el Instituto Universitario de Educación que crea al art. 84 que tendrá entre otros cometidos la formación de los educadores sociales (CAMORS, 2012, p.68).

O processo de constituição da Educação Social no Uruguai passou pela legitimação das instâncias oficiais, ou seja, teve seus marcos nas leis, nas esferas governamentais e nos órgãos oficiais que tratam da educação no país. Tal característica impulsionou e colaborou para tornar realidade a área da Educação Social no país.

Em 2011, iniciou-se uma nova etapa para a formação de educadores e educadoras sociais no Uruguai, com a transição do local do curso terciário de Educação Social para o Instituto Universitario de Educación- IUDE. A instituição dedica-se também à formação de maestros/as e profesores/as. Na transição, a formação dos educadores e educadoras sociais passou para o Consejo de Formación en Educación da Administración Nacional de Educación Pública- ANEP, enquanto não ocorrer efetivamente na IUDE. Segundo o educador Daniel (Uruguai), a formação é pública e

[...] começou em INAU e em 2011 passou ao Conselho de Formação em

Educação e se equipara a uma licenciatura. Tem um tronco comum entre os maestros e os professores, é como vai ser a universidade da educação (IU-DE), mas que ainda vai ser implementada, onde há muitas disputas de poder entre os diferentes sindicatos e o governo.



Na figura 2, visualizamos a localização da formação dos educadores e educadoras sociais uruguaios:

Figura 2 - Localização da formação dos educadores e educadoras sociais uruguaios.

No momento em que visitamos o país, a implantação na IUDE era um dos assuntos mais debatidos entre os educadores e educadoras sociais que entrevistamos. No processo de saída da formação dos/as educadores/as sociais do INAU, tem-se uma discussão sobre onde a formação deveria ocorrer. Segundo o educador Alexandre (Uruguai),

[...] a discussão era se fazia parte desta universidade nova (IUDE), com maestros e professores, ou seria melhor fazer parte da faculdade de humanidades (Universidad de la Republica, Uruguay-UDELAR). Nós queríamos sair de INAU e a possibilidade foi a universidade da educação (IUDE).

Entretanto, o movimento de saída da formação do INAU para a Instituto Universitario de Educación- IUDE não esteve livre de discussões e contradições, como expressa o educador Marcos (Uruguai):

[...] alguns problemas surgiram quando o coletivo de educadores e educadoras sociais impulsionou a saída de INAU e sua passagem para a institucionalidade - se abriram duas possibilidades: ingressavam na Universidade da República ou ingressavam no sistema de formação docente (IUDE). Isto foi muito discutido, as a verdade é que encontraram mais receptividade na formação docente (IUDE) do que na Universidade da República (UDELAR). Entendíamos e defendemos que a formação tinha que estar na universidade, e não na formação docente. Eu estava entre estes, discuti, mas a universidade em si não estava aberta, como estavam abertas as autoridades da formação docente (da IUDE), pois queriam somar uma carreira para seu projeto de universidade.

Na mudança do local da formação do educador e da educadora so-

cial, estiveram implicados diversos pontos de divergência e convergência de interesses, riscos e oportunidades, como assevera Camors (2012). Declara o autor que, com tal mudança, a área da educação pública poderia ganhar muito. Segundo o educador Igor (Uruguai), o processo é positivo, pois

[...] juntam-se todas as formações em educação do país: maestros, professores e educadores e educadoras sociais vão todos, estão todos juntos, têm uma base comum de matérias e fazem a opção de maestros, educadores e professores e saem com graduação.

Entretanto pondera que deve ser um processo muito cuidadoso. Pensa nas modificações do cenário educativo, nos processos de ensino, pois passam de uma possibilidade de trabalhar com poucos alunos, na formação de educadores/as, para uma formação com um maior número de alunos/as:

[...] ganhamos inclusão universitária, título de graduação, que vai permitir que abra logo mestrado, doutorado, que nós não temos. Mas, por outro lado, perde na qualidade com o estudante. Já sou professor há 13 anos e não vou mais ter um grupo de 15 estudantes, como venho, onde sei o nome, que veio do ano passado. Vamos reforçar isto ou outro ponto, tenho agora 60, 70 estudantes, numa matéria que é prática, vou lá e disserto, dou aula, e faço o que posso. São as complexidades disto, estou muito orgulhoso que este país siga sustentando uma educação terciária gratuita, mas ainda faltam muitas condições econômicas que permitam efetivar este direito. Igor (Uruguai)

O educador Marcos (Uruguai) explicita, em seu depoimento, outras preocupações com a mudança da formação dos educadores e educadoras sociais uruguaios para a IUDE:

O problema que está instalado é que o sistema de formação docente está habituado a formar docentes que trabalham dentro das aulas, e não sabem o que fazer com a formação de educadores e educadoras sociais que têm um perfil de trabalho muito mais amplo do que dar aulas. Para, mim apresentam-se muitas dificuldades, por exemplo: uma formação docente tem um núcleo básico comum para todos os cursos e para cada curso tem as disciplinas específicas. [...] O que acontece na Educação Social é que tem como tronco comum pedagogia, e como formação específica pedagogia social, e no mesmo ano tem uma disciplina de pedagogia que trata de escola, que trata da relação educativa do âmbito formal e um curso de pedagogia social que tematiza outras coisas e tem que levar isto junto (os estudantes de Educação Social). Também temos critérios diferentes do que entendemos como pedagogia, então fica claro por que é problemático.

Entretanto, mesmo diante desses desafios e contradições inerentes ao processo da formação dos educadores e educadoras sociais no Uruguai, o curso de formação vai ser desenvolvido no Instituto Universitario de Educa-

ción- IUDE, junto à formação de maestros/as e professores/as, e não na Universidade da República-UDELAR. A Educação Social, no Uruguai, está presente nas políticas educacionais e no cenário de formação no ensino superior e está em pleno movimento na direção de buscar a consolidação e a efetivação dessa área da educação no país.

A escolha e organização das disciplinas e conteúdos que compõem a estrutura curricular da formação terciária são empreendidas em duas etapas: no instituto universitário existem disciplinas que são básicas entre todas as formações ofertadas, maestros/as, professores/as e educadores e educadoras sociais. Todos os alunos e alunas devem cursá-las. Na segunda etapa, os alunos cursam algumas disciplinas específicas, que são características de cada formação e que foram decididas de maneira coletiva. De acordo com o educador Alexandre (Uruguai):

Uma comissão de educadores e educadoras sociais egressos, professores e alunos, e INAU, uma comissão inter-setorial, a proposta do programa nós participamos, mais ou menos, mas também tem muitas matérias básicas para todas as formações. Metade das matérias são as mesmas, pedagogia geral, sociologia, psicologia. Professores, maestros e educadores e educadoras sociais têm as mesmas.

Segundo o depoimento do educador Alexandre (Uruguai), o curso de formação de educadores e educadoras sociais ocorre em nível terciário (é necessário ter concluído o ensino médio para ingressar). Com seus atuais quatro anos de formação e trabalho de conclusão de curso, cumpre todos os requisitos para ser reconhecido como uma licenciatura, ou seja, reconhecido como um curso universitário. Contudo, esse processo depende da vontade política do parlamento uruguaio em aprovar o reconhecimento da formação de educadores e educadoras sociais como formação universitária, o que implicaria também o reconhecimento da formação universitária de maestros/as e professores/as.

Sobre a titulação, são poucos os educadores e educadoras sociais pós-graduados/as, já que muitos/as não têm, até então, o título universitário. O fato condiciona a sua admissão no mestrado ou doutorado de muitos programas de pós-graduação:

Nós não temos ainda (programas de pós-graduação) mas, pela proposta formativa que temos, foi possível que educadores e educadoras sociais fora do país fossem aceitos em mestrados. Inclusive hoje temos poucos, muito poucos que estão fazendo doutorado, temos três, quatro em todo o país. Por esta dificuldade, não temos a titulação de graduação, mas quando leem a propos-

ta formativa, dizem: podem fazer. Igor (Uruguai)

[...] teríamos que avançar para a pós-graduação. Dos que têm a formação de três anos em Educação Social, alguns estão fazendo pós-graduação em áreas próximas. Marcos (Uruguai)

A entrada da formação no âmbito da IUDE pode, então, trazer outra contribuição para a consolidação da área da Educação Social no Uruguai, levando ou proporcionando a mais educadores/as a possibilidade de fazer uma pós-graduação, qualificando-se mais e potencializando a produção de conhecimento na área.

Na atualidade, a centralidade da formação dos educadores e educadoras sociais está no âmbito público. Entretanto, existem universidades particulares no Uruguai que começaram a desenvolver cursos na área. O educador Igor (Uruguai) exemplifica que, em uma universidade privada católica,

[...] vem fazendo tecnicatura privada em Educação Social e começou este ano uma licenciatura em Educação Social. Mas a Educação Social tem seu centro formativo neste instituto de formação docente na universidade pública e gratuita.

Assim como a formação dos educadores e das educadoras está centrada no âmbito público, muitos educadores/as sociais afirmam ter se interessado pela área a partir de experiências comunitárias e públicas ainda na infância, na adolescência ou na juventude.

[...] para mim, um eixo muito importante foi trabalhar em um movimento social, em um movimento dos escoteiros, numa experiência de educação não formal, é minha base na educação e fiz algum trabalho voluntário. Luísa (Uruguai)

Eu pensei na área social pela vivência em uma igreja quando tinha 15 anos, em atividades como merendeira, recreação, acampamentos. Estudei sete ou oito anos aí e pensei a carreira formal quando terminei os estudos secundários. Lígia (Uruguai)

[...] tenho uma formação mais política com a militância estudantil, na faculdade e quando criança, pois meus pais eram de um partido político, de comitês de base, que não tinham um vínculo direto com a Educação Social, mas mais a ver com movimentos sociais, com a Educação Popular. Rosa (Uruguai).

No Uruguai, a partir do seu interesse pela Educação Social, os/as estudantes iniciam o processo para o ingresso no curso de formação. No âmbito público, a entrada ocorre desta forma, segundo o educador Igor (U-

ruuai):

A pessoa se inscreve e começa a estudar. Tivemos uma dificuldade grande no primeiro ano. Passamos de 100, 140 inscritos por ano na outra instituição para 1400 inscritos. E aí entrou em colapso, pois não tinha aula, não tinha carteira, não tinha professor ninguém esperava e neste, somente neste ano botaram cupom, e este ano só podíamos atender 500, foi por sorteio. Isto as autoridades assumiram politicamente, pois o Uruguai tem uma história de gratuidade na educação, sem prova, sem nada. Parte da base que a educação é gratuita e para todos. Existem algumas carreiras que têm prova de ingresso, mas não são eliminatórias, mas são avaliações de conhecimento para isso. Tem carreiras que são abertas

Diferentemente do processo no Brasil, onde, na maioria das vezes ocorre a entrada de acordo com o número de vagas disponibilizadas pela instituição de ensino superior, no Uruguai o princípio de que todos devem ter acesso ao ensino gratuito é muito importante. Entretanto, esse educador, por mais de uma vez em seu depoimento, revela que fica apreensivo com essa característica, pois são imprescindíveis as condições concretas para o processo ser efetivado com qualidade. Ele diz que, por vezes as salas lotadas reverberam na má qualidade do ensino. Ele teme que isso ocorra na Educação Social.

Morales (2012, p.7) pontua que a grande procura pelo curso de Educação Social pode, ainda, expressar duas leituras: a primeira, pertinente a um reconhecimento da sociedade uruguaia em geral sobre a profissão e a segunda, que é possível “[...] que frente a los problemas que presenta el sistema educativo formal, la educación social se percibe como una opción diferente, alejada de los modelos tradicionales y, otra vez, se deposita en ella la expectativa de ser la solución”.

Essa vertiginosa expansão da Educação Social no Uruguai atinge a demanda de ofertas de empregos na área. Fica latente, nos depoimentos coletados, que existem muitas opções de empregos no campo na atualidade,

[...] há mais demanda do que profissionais para trabalhar. Isto é a primeira vez que acontece e não é porque a situação socioeconômica é ótima, é porque as intervenções, a atenção às populações mais vulneráveis, requerem profissionais Projeto LA (Uruguai)

Um educador analisa que a alta oferta de empregos na Educação Social gera também um problema a ser enfrentado: a alta rotatividade de pessoas no mesmo cargo.

[...] há tal oferta de empregos para educador social no momento, que os

permite trocar de emprego. E pode ser um problema, porque no trabalho você precisa construir um lugar, porque tem que formar-se para um emprego, a formação inicial nunca é suficiente. Quando é tão fácil melhorar de emprego, existem questões da minha formação que vou descuidando. [...] Me recordo de casos: eu não funciono bem como educador social, e renuncio, coloco minha culpa em outro, e facilmente encontro outro emprego. Eu sou uma vítima e não aprendo com o que passou, e isto está acontecendo. Há estudantes que vão fazer estágio e no local de trabalho os contratam e abandonam o estudo. Gabriel (Uruguai)

A alta rotatividade está ligada ao fato de que os salários também não são elevados e os educadores e educadoras buscam melhores remunerações. Isso gera, também, a consequência de que muitos educadores/as têm mais de um emprego na área ao mesmo tempo:

[...] tenho dois trabalhos. Trabalho aqui e em um centro juvenil para adolescentes de 13 a 18 anos com diferentes oficinas de capacitação, como carpintaria, eletricidade, cabeleireiro. São adolescentes que estão fora do sistema educacional formal e vivenciam oficinas para ver o que lhes desperta interesse para voltar ao sistema formal. Joana (Uruguai)

Atualmente tenho dois trabalhos, em um programa estatal que se chama Jovens em rede, e sou docente da formação de educadores e educadoras sociais. Daniel (Uruguai)

Outra característica atual é que a expansão da área levou ao fato de que outros profissionais, não habilitados e sem formação na Educação Social, se insiram e atuem no campo de trabalho.

[...] é uma conquista estar no mesmo nível de maestros e professores, mas como produto desta forte demanda em que se abre a carreira em distintos pontos do país, (se efetiva) com que professores? Não há educadores e educadoras sociais suficientes, então você que dava pedagogia para maestros, dá o curso de pedagogia social. Alguns pensam deve ser mais ou menos a mesma coisa, isto é um erro. Gabriel (Uruguai)

A institucionalização da formação no âmbito universitário e a proteção no que se refere aos direitos trabalhistas que isso pode acarretar, bem como a expansão de empregos na área e um aumento do reconhecimento social constituem o cenário atual na Educação Social uruguiaia, de muitos avanços e contradições. A expansão do número de empregos gera uma grande rotatividade nos cargos de educadores/as e profissionais de outras áreas da educação, sem experiência e sem formação necessária, se interessam e ingressam na intervenção da Educação Social; a baixa remuneração leva também os educadores/as a terem mais de um emprego ao mesmo tempo; o

grande número de estudantes ingressando no curso sem condições materiais e humanas para um bom desenvolvimento do ensino; no marco de uma formação junto a professores/as e maestros/as precisa se garantir a identidade formativa dos educadores e educadoras sociais; deve-se evitar que a Educação Social fique submetida ao marco da educação escolar, estabelecendo uma relação positiva com a vasta dimensão da educação; esse novo formato pode contribuir para a renovação e transformações que a área da educação requer, possibilitando, por exemplo, mais pessoas ingressando na pós-graduação pois agora possuem titulação para isso; a inclusão da Educação Social na Lei da Educação do país dá mais visibilidade à área e pode ampliar a garantia de direitos a educação; a formação dos/as estudantes vai ocorrer junto a muitos de seus futuros colegas de equipe de trabalho, como professores/as e maestros/as (A IUDE formará em três âmbitos no mesmo local: educadores e educadoras sociais, maestros/as e professores/as).

No contexto uruguaio, explicitamos princípios teóricos a partir da produção de Jorge Camors, educador uruguaio licenciado em Ciências da Educação, coordenador da área de educação não formal do Ministério de Educação e Cultura do Uruguai, professor da Universidade da República do Uruguai e também estudioso da Educação Social.

No que tange aos meandros teóricos e metodológicos, Jorge Camors cita que as principais referências para refletir sobre a Educação Social no Uruguai são os pensadores espanhóis Violeta Nuñez e José Ortega, que tratam da Pedagogia Social; na América Latina, o educador brasileiro Paulo Freire, com a Educação Popular (CAMORS, 2012). Outros educadores e educadoras também listaram os referenciais que se dedicam a estudar e que valorizam as experiências dos/as profissionais:

[...] falo para meus estudantes: “Se não ler, não podemos nem começar a conversar”. É Violeta Nuñez, José Garcia Molina, Paulo Freire. Existem outras coisas, mas diria estes três. Igor (Uruguai)

[...] buscamos algumas experiências educativas e que trataram de dar conta. E temos algumas referências nacionais, como educadores que trabalhei que contaram sua experiência educativa, ou experiências inovadoras desde a educação escolar, experiências em distintos pontos do país e que não eram referência de uma escola clássica. E passamos a estudar com um grupo de estudos e de reflexão periódicos, onde publicamos, pensamos a prática e fazemos encontros anuais com os educadores e na realidade, [...] não é um referencial pedagógico, são vários. Gabriel (Uruguai)

Segundo o educador Daniel (Uruguai), não temos ainda, na Améri-

ca Latina, um pensamento condensado na produção do conhecimento sobre a Educação Social, uma característica própria:

Não creio que existe um pensamento latino americano, pelo menos no cone sul, Argentina, Chile, Uruguai, Brasil. Talvez exista alguma coisa distinta na Colômbia, Equador, Venezuela, mas aqui (no Uruguai) o pensamento é europeu. Daniel (Uruguai)

A trajetória da Educação Social no país está estritamente relacionada à influência europeia, no que se refere às experiências, leituras e estudos que suleiam as ações educativas. Entretanto, Camors (2009) ressalta uma característica dos/as educadores/as latino-americanos/as:

Hay una tradición de lucha en los pueblos latinoamericanos y de compromiso político en sus educadores, que demuestra solidaridad, capacidad de resistencia, acumulación de reflexión y de experiencias, voluntad de participación. Esto señala un enclave popular de la educación (2009, p.126).

A proximidade entre educadores e educadoras e as classes populares pode, segundo o autor, ser compreendida por meio da viabilidade de estabelecer um diálogo fácil, de escuta, aberto às necessidades e expectativas do grupo. Entretanto, pode ser visto também como um âmbito de dificuldades, quando o profissionalismo não se concretiza, com uma eventual substituição no protagonismo das lutas populares pela luta dos educadores/as.

A consolidação da formação de educadores e educadoras sociais no cenário uruguaio foi complexa e com muitas resistências e obstáculos no âmbito político, que se estenderam também para o campo teórico e metodológico. De acordo com o autor, é este último que deve sustentar a formação dos futuros educadores/as sociais e sua posterior intervenção profissional.

No entrave do campo teórico e metodológico, as diferentes disciplinas apresentaram a sua produção e fundamentação para constituir a formação dos educadores e educadoras sociais. No entanto:

[...] lo que si bien constituían aportes, también se introducían perspectivas que restringían, desviaban o dificultaban la delimitación y comprensión del perfil específico del educador social y de la función educativa, más allá de la escuela, que debía cumplir (CAMORS, 2012, p.72).

O autor relata o desenvolvimento de quatro âmbitos fundamentais na constituição da formação dos educadores sociais: da psicologia (a), das ciências e teorias sociais (b), da pedagogia (c) e da prática (d).

Sobre a psicologia (a), a partir de todas as contribuições e articulações da área para/com a educação, é relevante refletir sobre os subsídios de lugar e forma na relação educativa. Na Educação Social, o efeito terapêutico do âmbito da psicologia não é o objetivo.

A meta da inserção desse âmbito na formação dos educadores se insere no sentido de tradução, para a área pedagógica, da

[...] noción de vínculo, cómo aprovechar los aportes de la concepción operativa de grupos de la Psicología Social como una estrategia en el marco de una intervención educativa, con intencionalidades específicas (CAMORS, 2012, p.72).

A contribuição das ciências e teorias sociais (b) está ligada à discussão dos possíveis efeitos da atuação do educador social e da área, no campo social,

[...] reconociendo el papel político y ético de un profesional, que se propone conocer para interpretar y comprender, pero siempre tiene la finalidad de actuar, intervenir en el campo” (CAMORS, 2012, p.72).

A pedagogia (c) que era comumente estudada na formação de professores/as não correspondia à que os/as profissionais da Educação Social precisavam para se formar, pois era a pedagogia pensada para a escola. Camors (2012) salienta a primordialidade de reencontrar a pedagogia da educação, no sentido necessário e coerente para a formação de educadores/as sociais.

Os professores e as professoras da formação de educadores e educadoras sociais foram em busca de acumulações teóricas na área. O objetivo do desafio era

[...] contribuir a la reflexión sobre la educación social particularmente, pero también para el educación en general, reconociendo sus aportes necesarios y convenientes para revertir algunos procesos, superar algunas dificultades y cambiar algunas prácticas educativas, en beneficio del proceso educativo y de los derechos de los sujetos (CAMORS, 2012, p.73)

Camors (2012) assevera que a Pedagogia Social é valiosa para qualquer análise e compreensão da educação em seu sentido amplo, ou seja, reconhece o prestígio da área na reflexão sobre a educação escolar.

O âmbito das práticas (d) é assinalado pelo autor como fundamental na formação profissional. Ele se estabelece na relação entre o centro de formação de educadores/as sociais e o centro de educação em que o/a estudan-

te executa o seu estágio, em que vivencia diferentes experiências.

A prática se desenvolve ao longo do processo de formação, com uma carga horária extensa, supervisão no campo em que ocorre, orientação pelos professores e professoras individualmente com o/a estudante e em sala de aula coletivamente, preparação e avaliação no processo da prática e ao final dele. Caracteriza-se como

[...] una dimensión donde la formación no se ubica exclusivamente subsidiaria de la intervención educativa, sino que se ubica solidariamente en el acompañamiento crítico, comprometidos con la realidad pero a una distancia para poder “pensar y hacer pensar” a los estudiantes, para que no pierdan su lugar y para que capitalicen los hechos y reflexiones para su proceso de formación (CAMORS, 2012, p.73).

Com os estágios inseridos na formação do/a educador/a social, não se espera, segundo o autor, adaptar o estudante às rotinas e características das instituições, mas ter parâmetros e interlocutores para analisar e repensar sua própria ação educativa, que se encontra em processo de constituição.

A Educação Social, postula Camors (2011), a partir das ideias de Violeta Nuñez, é uma das apostas da Pedagogia Social para o resgate do social na educação, que no atual modelo de educação escolar, está aprisionado no conceito de escolarização e cerceado pela sua rígida configuração. Assim, pensa a Pedagogia Social como uma possibilidade ampliada de refletir sobre o cenário educativo em suas diferentes conformações.

Elencamos, então, a partir das aproximações efetivadas com os processos inerentes à formação de educadores e educadoras no Uruguai, as categorias explicitadas nesta seção. O marco do trabalho educativo social no Uruguai são as categorias geracionais infância e adolescência. A necessidade de pensar a profissão e a formação de educadores/as sociais no país parte da organização dos/as educadores/as sociais e dos próprios atores envolvidos nos processos históricos pertencentes à Educação Social uruguaia. A área, na atualidade, busca a construção de um marco teórico e metodológico para fundamentar suas ações educativas, fato que está enraizado em entraves e debates no campo teórico-metodológico e político. A Educação Social, no Uruguai, está em vertiginosa expansão no que tange às áreas de atuação e número de profissionais trabalhando e em formação. A formação desses/as profissionais, no país, é legitimada pelas instâncias oficiais de poder, bem como suleada por pontos de divergência, convergência de interesses, riscos e oportunidades advindas de diversos âmbitos pedagógicos, políticos e meto-

dológicos.

Partimos para a compreensão do cenário brasileiro da Educação Social, que se difere muito do uruguaio, quando tratamos da forma de organização e tempo de formalização da área. O Uruguai apresenta uma trajetória histórica relatada e documentada por meio de resoluções e pareceres dos órgãos oficiais da educação e uma formação em plena atividade e expansão. O cenário brasileiro da Educação Social, por sua vez, encontra-se em um momento de busca de legitimação e constituição formal da área.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS SOBRE ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL, ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR E EDUCADORA SOCIAL

Neste capítulo, estabelecemos aproximações com a Educação Social brasileira, construindo o conhecimento a partir das falas do grupo de educadores/as sociais brasileiros/as entrevistados/as e da literatura publicada sobre a área. O conteúdo versa sobre o histórico da Educação Social, sua organização funcional, as formas de atuação e como se dá a formação do/a profissional.

Dedicamo-nos, nesta pesquisa, a uma área que não está tradicionalmente formalizada em nosso país, a Educação Social. Tal constatação é baseada no que comumente entendemos como formalizado e oficial, quando pensamos nos trâmites e processos que existem, na atualidade, para a legitimação de uma área, como a educação. Assinalamos o valor de que essa esfera educacional passe por alguns processos formais como, por exemplo, a constituição de uma formação profissional que se dedique à Educação Social.

A Educação Social é uma realidade no Brasil. Existe, na prática, com instituições realizando projetos e programas com crianças e adolescentes, na presença de educadores e educadoras sociais. Entretanto, a área da Educação Social “[...] constitui-se como uma ação educativa muito disseminada no Brasil, mas que passa a ser alvo de estudos e pesquisas apenas nas últimas duas décadas (NATALI et al, 2013, p.1). Temos então um cenário educativo em constituição, impulsionado por estudos recentes que ocorrem especialmente nos grupos de pesquisa nas universidades e no âmbito dos movimentos sociais, e que carece de ampliação para outras esferas.

Na busca pela formalização da área, constam diversos elementos, como: o histórico constituinte da Educação Social, a regulamentação da profissão do educador e educadora social, a estruturação da formação de educadores/as sociais no país e a garantia da existência com qualidade da Educação Social através das políticas públicas de educação (MÜLLER, et al, 2010). Debruçamo-nos, neste momento, a traçar a historicidade da área, a partir do olhar sobre os processos formativos, na conjugação entre a literatura disponível, partindo sempre do viés expresso na fala dos/as participantes da pesquisa.

A Educação Social é uma área da educação constituída, em muitos países, com diversas configurações de atuação e formação e históricos diferentes, como observamos nos estudos de Ribas Machado (2010, 2014); Nuñez (2004); Pereira (2009); Neto et al. (2009) e Silva et al. (2011), que tratam amplamente do histórico da Educação Social em países como a Espanha, a

Alemanha, a Finlândia, Portugal, entre outros, e nas experiências e pesquisas conduzidas pela Associação dos Educadores e educadoras sociais de Maringá, do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e da Rede Dynamo de Educadores de Rua.

A construção da Educação Social no Brasil está imbricada com a atenção e a educação de crianças e adolescentes marginalizados/as. Pereira (2009) e Oliveira (2004) retratam o estabelecimento da Educação Social no Brasil, sempre relacionado ao tocante das crianças e adolescentes, especialmente os que viviam nas ruas, sobretudo a partir dos anos 1980 e 1990.

A Educação Social de rua se tornou central para o trabalho de resgate dos/as meninos/as que viviam em condições de indigência nas ruas ou que viviam em condições de risco social, como aqueles que trabalhavam nas ruas na condição de engraxate, vendedor de picolés, bombons, carregador de compras de supermercado, lavador de carros e outros tipos de trabalhos precarizados, oportunizando-lhes outra condição de vida que não aquela (PEREIRA, 2009, p.34).

Os primeiros educadores/as sociais de rua não tinham um processo formativo estabelecido e forjaram suas ações como autodidatas, segundo Oliveira (2004). Existem registros esparsos de iniciativas de formação de educadores e educadoras sociais que, em algumas organizações, tinham suas leituras centradas em Paulo Freire e na Teologia da Libertação. Também realizavam leituras “[...] de Makarenko e Freinet, e privilegiavam ainda métodos da pesquisa antropológica, etnográfica, e um olhar fenomenológico para as Ciências Sociais, particularmente a partir da obra de Erving Goffman e Michel Foucault” (p.68).

Muitos educadores e educadoras sociais de rua, no período, conceberam uma metodologia de ação educativa que denominaram de Pedagogia da Presença⁹ (OLIVEIRA,2004). Encontravam-se semanalmente para estudar e dividir suas experiências cotidianas e liam textos que eram, muitas vezes, proibidos no período da ditadura no país. A educadora Maria nos relata que, até os dias de hoje, a característica de grupo de estudos e reunião

⁹ A Pedagogia da Presença é uma “[...]metodologia, caracterizada por princípios, posturas, atitudes e procedimentos, voltada para a intervenção, inicialmente aplicada ao trabalho com crianças nas ruas e reconhecida como um pano de fundo para o trabalho dos Educadores e educadoras sociais” (OLIVEIRA, 2004, p.101). Configurou-se como “[...] uma tentativa, por parte dos primeiros Educadores de Rua, de organizar um corpo de conhecimentos que refletisse uma metodologia prática de trabalho com jovens no espaço das ruas” (OLIVEIRA, 2004, p.109).

de educadores e educadoras sociais para estudar permanece:

[...] aos poucos a gente foi fazendo formação (de um grupo de profissionais que não tinha experiência na Educação Social, mas que começava a atuar na área), sem pensar assim: “Vamos fazer formação, foi aos poucos” [...] Lembro que um dia chamei o pessoal da educação física para ir à minha casa, pra gente escolher junto, e escolhemos um livro do Bracht (Valter Bracht) de metodologia. Era uma reunião técnica, para falar do programa, de frequência (do programa em que atuavam), porque não tinha sede, não tinha nada. Apresentei o livro, e foi assim, comendo pelas beiradas (o processo formativo do grupo)[...]. Maria

Desde o início, a formação dos/as educadores/as sociais no Brasil não passou por processos formais. Muitos educadores e educadoras que sentiam e sentem a necessidade de estudar reúnem-se para concretizar essa demanda, como explicitado pela educadora Maria e por Oliveira (2004). Essas iniciativas de formação, estudos e cursos, por vezes, são também disparadas pelas instituições que atuam com a Educação Social, como exemplifica o educador Luis, quando se refere à atuação dos/as profissionais dentro dos centros de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei:

Nós não tínhamos preparação nenhuma para lidar com aquilo. Nós tivemos uma capacitação de três semanas e meia e assim o mundo é todo lindo (a impressão que o educador teve da capacitação). Foi passado uma visão romântica de como era e nesta meia semana foi feito um treinamento pequeno de defesa pessoal. Luis

A fala do educador Felipe desvela também a possibilidade formativa dentro dos movimentos sociais que, no caso, é constituída no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua:

[...] Fiz, no começo dos anos 90, uma formação básica para educadores (educadores do MNMMR). A base nossa era muito forte no Paulo Freire e o clássico que todo mundo tinha que ler era Pedagogia do Oprimido. Não dava pra ler tudo com o pessoal mais novo (com os meninos do MNMMR), mas lia e dizia o que isto tem a ver com o livro, uma coisa mais sistematizada. Fiz outro curso de formação de formadores, a segunda turma, que já era uma política de formação de formadores do movimento (MNMMR) de formação e de disseminar a estratégia do movimento de combate à violência, políticas públicas, fortalecimento dos espaços de participação, que era a elaboração do ECA, na época bem longo. Acho que era umas 300 e poucas horas. Juntou gente da região sul e centro-oeste e nordeste. Então, fizemos o olhar do educador muito forte na questão política, que hoje basicamente nos locais que eu vou é raríssimo. Felipe

A característica de formação, dentro dos movimentos sociais, que

é constituinte da Educação Social brasileira, é referendada por Oliveira (2004), quando reconhece o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua como o primeiro a estabelecer um centro de formação na área, onde a maioria dos educadores e educadoras sociais de rua “[...] seriam formados direta ou indiretamente a partir do modelo fornecido pelo Centro de Formação do Movimento, que tem sido aplicado e adaptado por instituições nacionais e internacionais” (p.74). O MNMMR tornou-se, dessa forma, uma referência de formação educativa para a área. Também fica explícita a influência dos escritos da Educação Popular no processo.

O livro “10 anos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” também explicita a formação de educadores/as sociais pelo MNMMR, quando trata da formação de educadores/as e agentes de defesa de direitos como um eixo importante do movimento social, que possuía “[...] um sistema de formação nacional composto por um Centro de Formação e Apoio a Educadores e a Agentes Sociais de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente” (MNMMR, 1995, p.5). Nesse contexto, eram realizadas capacitações e pesquisas em uma rede de formação nos estados em que o MNMMR estava presente, formação realizada pelas comissões locais¹⁰ do movimento social.

A Educação Social no Brasil constitui-se fortemente suleada pelos estudos da Educação Popular, como expõem Paula (2007), Oliveira (2004) e Pereira (2009) e alguns entrevistados. Evidenciamos essa interligação entre as áreas quando buscamos compreender o funcionamento da Educação Popular no Brasil, que é conectado a processos dos movimentos sociais da América Latina nos anos 1960. Caracteriza-se como uma “[...] das concepções de educação das classes populares” (PALUDO, 2008, p.157).

Um dos objetivos principais, nos primórdios da Educação Popular era de buscar promover a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade através de soluções construídas coletivamente, nas quais se pretendia superar as desigualdades sociais, principalmente no que se refere às desigualdades existentes no campo educacional (PAULA, 2009, p. 6136).

¹⁰ “[...] unidade orgânica do MNMMR constituída de participantes de programas de atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes ou entidades identificadas com a filosofia do MNMMR” (MNMMR, 1995, p.6)

Diante da constituição histórica e dos objetivos da Educação Popular e das características que fundam a Educação Social, a área no Brasil tem suas raízes de atuação e organização da Educação Popular. A Educação Popular continua sendo o principal referencial teórico encontrado nas produções atuais da Educação Social, como verificamos na pesquisa que efetuamos sobre a produção do conhecimento na área da Educação Social e Pedagogia Social no Brasil.

Esse caráter aparece na fala dos educadores e educadoras sociais brasileiros/as entrevistados/as quando citam Paulo Freire como uma das principais referências para o seu trabalho educativo. Os educativos relatam diversos âmbitos de estudos que orientam suas ações. Segundo os depoimentos, leem os autores/as ligados à Educação Popular e sociólogos/as que se dedicam às questões contemporâneas dos direitos e da educação.

[...] estou falando com uma experiência de tantos anos como educador, estou falando de um estudo do Paulo Freire, que nos orienta como deve ser a abordagem. [...] a nossa (prática) é de ir encontro com esta molecada e ver o que eles estão querendo. Foi em pouco tempo, dois ou três meses. Ao invés da gente ir pra rua atrás da meninada, a meninada vinha até o local (em que o educador estava desenvolvendo seu trabalho). José

Hoje eu leio Paulo Freire e continuo a ler e reler, às vezes até esqueço de citar porque está tão incorporado que esquecemos de citar, é a gente. Boaventura Souza Santos, Bobbio (Norbert Bobbio). Aprendi isso também, que não é uma teoria só de determinada área que vai alimentar as nossas reflexões e os enfrentamentos que a gente tem no dia a dia com a prática educativa. Tem que vir de mais, Habermas (Jürgen Habermas), Gramsci (Antonio Gramsci). E eu tenho lido muito o Morin (Edgar Morin), já tinha lido no passado, mas acho que responde bastante. [...] as leis, a Constituição, o ECA, agora estou lendo a da educação da Venezuela e arte da cultura dos movimentos sociais, e a leitura da luta, que você vai no Encontro Nacional de Meninos e Menina de Rua, que você vê aquela educadora e aquele menino de 11 anos, esta leitura que acho que alimenta mais. Maria

Eu fui na casa de um educador, e o cara me falou um monte de coisas. Ele me deu um livrinho que era do Paulo Freire do Projeto Alternativas. Eu li, devia estar na 6ª, 7ª série, por aí... e te confesso que não entendi 10% e eu sempre achei que pegava as coisas rápido, que era inteligente. Peguei (entendi) só algumas coisas que estava em destaque e comecei a perguntar, o que é isto? E aquilo? Ele se ligou que era sobre o livro e me propôs de uma menina da psicologia ler o livro comigo e fui estudando. Ele disse que eu tinha que voltar a estudar, que era importante, quem era o Paulo Freire, a história dele, o que ele pensava de uma maneira muito genérica. E lembro de que o primeiro contato foi com o livro, depois tive contato com o Reinaldo Bulgarelli, que lançou o livro: É possível educar na rua? Este foi manual até... sempre,

era uma coisa muito da prática, os livrinhos do Projeto Alternativas me ajudavam muito. Felipe

Observamos, nos depoimentos, a necessidade imperativa de formação, do tempo da leitura e do estudo, desde as trajetórias em que se configuram estudos individualizados, até formações coletivas com outros educadores e educadoras ou organizações de trabalhadores/as. O educador Gabriel (Uruguai), com sua vasta experiência na área no Uruguai, explicita que tal legitimação passa pela construção e implementação da formação profissional:

[...] o educador que vai ser contratado vai com seu corpo, com sua história, sem nenhuma reflexão prévia e passa a trabalhar com as crianças e jovens a partir de seus critérios. A formação profissional é o que permite a antecipação, a previsão, pensar como vou me posicionar à frente dos jovens e crianças, pensar o que vou dizer, pensar como vou reagir. A formação permite esta preparação, esta predisposição, inclusive a pensar em si mesmo. Gabriel (Uruguai)

A ação educativa que passa a ser objeto de uma prática reflexiva e formativa pode ganhar com esse processo. O educador e a educadora social não vai para a prática munido apenas de seus conhecimentos prévios e de sua experiência, que é fundamental, mas não o suficiente para configurar uma atuação profissional efetiva. Toda a ação educativa que passa por processos de estudos, reflexões e debates pode reverberar em uma prática mais legítima, ou pelo menos mais concreta, e não tão exposta a ações isoladas dos/as educadores/as ou de instituições, muitas vezes fundamentados no bom senso ou em uma noção vazia de promoção social – especialmente porque aqui tratamos de uma área que trabalha com pessoas com direitos violados.

No âmbito da formação dos/as educadores/as sociais nos anos 1980, as discussões sobre a elaboração e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente levaram alguns profissionais a focarem seus estudos e trabalhos na área do direito, das leis e da defesa de direitos:

De uma pedagogia social e teológica (criação da Pastoral do Menor) e posteriormente de uma pedagogia essencialmente laica e política (implantação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) e uma pedagogia profissionalizada promovida pelo Estado (Secretaria do Menor), a Pedagogia Social de Rua tornou-se, com o advento do ECA, definitivamente um movimento socioprofissional de transformação, envolvendo uma grande variedade de técnicos e atores comunitários, articulados principalmente no contexto das organizações do Terceiro Setor (Ongs) e caracterizando-se como uma

Assim, começou a se estabelecer um novo paradigma na Educação Social. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), muitos educadores e educadoras sociais voltaram suas ações educativas para uma perspectiva a partir da proteção integral e da defesa dos direitos, que passaram a ser previstos na legislação, e com uma longa trajetória de lutas para serem efetivadas no país, que perdura até os dias de hoje.

[...] fui trabalhando este militarismo (no projeto de Educação Social em que atuava antes do Estatuto da Criança e do Adolescente) até o dia que acabou. Não dava mais pra trabalhar neste formato da guarda mirim, não funciona, a constituição já estava lançada. O ECA estava chegando, a discussão já estava muito avançada e eu não queria mais tocar a guarda mirim, até por conta de algumas regulamentações, até porque a gente já estava percebendo que a molecada estava sendo explorada no comércio e a gente já começava a estudar alguns mecanismos de que horário a molecada tinha que trabalhar. E a guarda mirim foi acabando. José

Muitas iniciativas educativas passaram por modificações a partir da nova legislação¹¹. Alguns educadores/as conheciam o ECA (BRASIL, 1990) e modificaram o rumo de sua atuação profissional, como relata o educador José. Ele desenvolvia suas atividades em um projeto com adolescentes que, sob a sua ótica, não estava de acordo com o novo paradigma da proteção integral, pois se configurava como um projeto com um forte cunho assistencialista e militar.

A entrada com mais força de iniciativas apoiadas pelo terceiro setor nesse cenário educativo, privilegiou também ações mais descoladas dos ideais dos movimentos sociais de defesa de direitos da infância. Começaram a emergir diversas iniciativas que priorizavam apenas o atendimento e a contenção das crianças e adolescentes em instituições. Muitos educadores/as sociais que atuavam nessas instituições – a maioria com atendimento em contraturno escolar – elaboravam oficinas de áreas específicas, com um grande número (em torno de 30 pessoas por oficina) de crianças e adolescentes, como verificamos em Natali (2009).

Neste trabalho, ficou transparente a urgência do debate e reflexão sobre os cenários da Educação Social após os anos 1990, visto que muitas

¹¹ “[...] unidade orgânica do MNMMR constituída de participantes de programas de atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes ou entidades identificadas com a filosofia do MNMMR” (MNMMR, 1995, p.6)

ações não buscam a promoção ou a potencialização das pessoas com direitos violados. Não partem da premissa da participação social (MÜLLER, 2012), e sim da conformação social, como critica FREIRE (1998). Educadores/as que foram ouvidos/as nesta pesquisa relatam também sobre os rumos de muitos projetos de Educação Social:

Quando eu tenho a oportunidade de conversar numa reunião com as irmãs (religiosas que cuidam do local em que o educador atua), com as psicólogas, eu falo assim: “Olha, a coisa mais bonita, legal para fazer é projeto”. As prefeituras só ficam, projeto, projeto, mas você ficar atrás de uma mesa no celular, um notebook, nas fotografias é maravilhoso, mas para você arregaçar as mangas e estar lá envolvido é diferente. Eu já passei por várias coisas e com a capoeira eu consegui resolver. Francisco

A gente quer trabalhar com as crianças e os adolescentes dentro dos potes de vidro e aí pega o pote de vidro do mesmo tamanho para todo mundo, magrinho, gordinho, alto, baixo, tem que caber e você, criança, tem que cuidar pra não quebrar, não rachar. Isto não é ser criança. Ana

Os educadores e educadoras explicitam que, mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, muitas dificuldades emergiram do campo de trabalho da Educação Social. Diferentes objetivos, metas e concepções reverberam em práticas que precisam passar por profundas revisões e debates, que devem incluir, principalmente, os fundamentos da ação educativa e todas as pessoas envolvidas: crianças, educadores e educadoras sociais, adolescentes, diretores, pais, entre outros. A reflexão sobre os rumos da Educação Social constrói-se como uma tarefa ampla, pois a área, no Brasil, encontra-se em múltiplos cenários educativos. Diversas são as características que a compõem: o âmbito em que ocorre e a precarização do trabalho, os diferentes conteúdos, locais e sujeitos/as da Educação Social, e as diversas configurações formativas dos profissionais da área.

Identificamos ações da Educação Social em projetos e programas governamentais e não governamentais, ou seja, a área pode estar legitimada por políticas e ações veiculadas pelas esferas governamentais municipais, estaduais ou nacionais, ou desenvolvidas por diferentes âmbitos da organização social, como movimentos sociais, organizações religiosas, associações, entre outras de domínios da sociedade civil.

Meu ganha-pão é no Projeto Meninos e Meninas de Rua (não governamental -

Movimento Social), que é uma organização anterior ao Movimento Nacional de Meninos de Rua. A organização que eu atuo lá é uma das organizações que ajudou a fundar o Movimento Nacional. Felipe

Me formei, logo fiz a minha entrevista no Centro Social Marista (não governamental - organização religiosa) [...] passei no concurso, e saí de lá e fui para Curitiba assumir o concurso de educador social (governamental - Sistema socioeducativo), foi tudo muito rápido. Luis

Eu participava já, constituindo um grupo dentro do governo de políticas integradas, de gestores. Uma vez por semana a gente se reunia e eu ia representando a secretaria de esportes (governamental – atuação como gestora na prefeitura de um município). Este trabalho chegou bem adiante, com proposta escrita e tudo. Foram vários encontros, foram mais de quatro, cinco meses e conhecendo a realidade de cada política e tentando encontrar a criança neste espaço e fazer a partilha. Maria

[...] fui e fiz o concurso, como educador de base, trabalhei no CRCA, que é o Centro de Referência da Criança e do Adolescente (governamental - instituição da Secretaria de Assistência Social) Rodrigo

As falas do grupo de educadores e educadoras sociais participantes da pesquisa explicitam que existem ações da Educação Social, tanto no âmbito governamental quanto não governamental. Alguns educadores/as transitam entre os dois âmbitos em sua atuação profissional. Como no Uruguai, muitos educadores/sociais no Brasil mantêm dois ou mais empregos para conseguir sobreviver financeiramente. A baixa remuneração leva-os/as a buscar mais de um local de trabalho para a complementação da renda.

Sou funcionário da prefeitura, contratado como instrutor de ofício (governamental - instituição da Secretaria de Assistência Social), no entanto a função é de educador social. Também trabalho em Mandaguari numa instituição assistencial (não governamental - instituição religiosa) também e hoje trabalho com a parte cultural, com um projeto social, que é o bumba meu boi. João

[...] dentro dos meus projetos de dança, eu formava pequenos grupos de dança de vários projetos. Já cheguei a dar aula em cinco cidades em uma semana, de viajar pra lá e pra cá e de bicicleta, pegava a bicicleta aqui e ia até Paiçandu (cidade na região metropolitana de Maringá) para dar aula, dava aula o dia inteiro e voltava. [...] hoje eu atuo em dois projetos sociais (não governamentais - instituições religiosas), um é no Requião (bairro da cidade de Maringá), o CEDUCARTE (Centro de Educação, Cultura e Arte de Maringá). São dois projetos diferenciados: o CEDUCARTE é um projeto social que não é vinculado à prefeitura, tem uma arrecadação através de empresas e ligado à igreja católica. [...] outro lugar que dou é no Instituto Promocional São Luiz de Nazaré, acontece lá em Mandaguari (cidade próxima a Marin-

gá), que é um projeto das irmãs (religiosas). Antonio

Essa condição de trabalho transparece em diversas falas dos/as educadores/as e tomam uma grande parte de seus relatos. Se partimos da premissa de que os/as profissionais devem ter uma excelente condição de trabalho e que o exercício da sua profissão envolve estar e conhecer a comunidade em que atua, trabalhar em dois lugares ou mais, como narrado pelo educador Antonio, não privilegia tal condição e, conseqüentemente, resvala na qualidade da ação educativa.

Partimos da compreensão de que a ação educativa do Educador/a Social não está relacionada apenas ao conteúdo que é desenvolvido no seu trabalho, e sim ligada ao método dialógico constituído na relação e ao objetivo traçado sobre e para a ação educativa. Os conteúdos que podem ser aplicados na Educação Social têm uma dimensão impossível de ser mensurada, visto que diferem entre os grupos, pois dependem muito das características culturais, do local em que se trabalha, do objetivo, entre outros fatores. Esse aspecto da Educação Social é manifestado pelo educador João:

Nós trabalhamos a dança, canto, percussão e a parte plástica, que é a confecção dos figurinos. E dentro deste processo tem as rodas de conversação, que a gente senta para discutir vários temas, sexualidade, violência, drogas, afetividade. Eles surgem, apontam, eles pedem, conversam e a gente conversa. A roda surge na necessidade, não tem aquela história, senta que lá vem conversa. Às vezes estamos bordando, estamos sentados numa mesa e os assuntos vão surgindo e a gente conversa, tem o diálogo e eles vão se abrindo, vão colocando e emitindo opinião também de maneira natural. João

Entretanto, reconhecemos, nas falas dos educadores e educadoras sociais brasileiros/as, alguns conteúdos ou expressões que são comumente registrados nas ações da Educação Social. Há expressões da cultura corporal de movimento, artísticas, sobre leitura, sobre a mobilização e sobre os direitos das crianças e dos adolescentes.

A princípio tinha oficina de atividades lúdicas e depois de esportes coletivos, depois tive outras oficinas, [...] de construções de projeto para a comunidade e eventos. Luis

[...] a gente foi com alguns adolescentes pedir isso (para manter o projeto) e a vontade deles que tivesse futebol à noite, com gente da comunidade tocando (organizando) campeonato no final de semana, coisa assim que não existia porque eles mesmo não acreditavam que podia ter e que eles poderiam participar deste processo. Maria

Desenvolvemos campeonato de pipa e futebol [...].José

Fazia contato com os meninos, ajudava em algum encaminhamento, ajudar a tirar a documentação, fazia as assembleias, mas era uma função muito híbrida. Felipe

A gente dava aula de minivoleibol, a gente atendia mais de 300 crianças toda terça, quinta e sábado de manhã, [...] depois desenvolvi um trabalho com natação no centro comunitário do bairro. Luis

Foi uma reviravolta de questionar aquilo, a gente questionar as lideranças de como a gente ia melhorar o espaço pra fazer as atividades. Era sol, não tinha água, não era um gramado, era mato mesmo, rasteiro, mas era mato. Tinha os cavalos que ficavam ali, porque a comunidade trabalhava muito com cavalos, era o lugar que eles ocupavam para isso. E no sábado era para o lazer do brincadeiras junto com a comunidade. Maria

Pode ser tocador de berimbau, tocar um violão, trabalhar com teatro, porque capoeira tem a música, tem a dança, tem o teatro, então tem todo este mecanismo. Francisco

Entramos nesta questão deles (as crianças e adolescentes) serem sujeitos neste processo, deles confeccionarem instrumentos, figurinos, pensar em danças. Eu comecei a pesquisar e montar coreografias e eles montando junto, então começar a fazer esta parceria com eles, e eu sinto que realmente trouxe uma mudança, eles começavam a ser sujeito daquilo. João

A gente quer ir no cinema, é de graça, não é? É mais do que ir, tem que ficar claro porque a gente não vai, não é só a questão de se organizar para ir e vamos. E dizer porque a gente nunca foi até agora, porque você não foi até agora, é um processo lutador. Maria

A gente fazia várias atividades, como projeto de incentivo à leitura, falar sobre literatura, falar sobre a importância de ler, o projeto dava liberdade para seu planejamento. Pedro

Passo a ser professor de teatro em uma oficina livre e faço isto por muito tempo na minha vida. Pedro

(o projeto de Educação Social) Agrega várias crianças e vários projetos, tem eu com street, ballet, tem capoeira, tem break dance. Antonio

Diante dessa multiplicidade de possibilidades de conteúdos para a intervenção na Educação Social, Natali (2009), em estudo sobre a área na cidade de Maringá-PR, destaca que existem atividades com informática, reforço escolar, trabalhos manuais como crochê, pintura em tela, biscuit, jogos cooperativos, entre outros conteúdos, em instituições que executam trabalhos na área.

A respeito dos locais onde transcorrem as atividades educativas da área, em geral podemos listar os centros esportivos, as ruas e praças das ci-

dades, hospitais, presídios, abrigos para crianças e adolescentes, centros de socioeducação, escolas, centros de educação infantil, sedes de movimentos sociais, centros culturais, instituições de contraturno escolar, universidade, museus, brinquedotecas, entre outros lugares (NATALI, 2009; RIBAS MACHADO, 2010; SOUZA, 2010). Os educadores e educadoras sociais descrevem diversos lócus de atuação:

Quando nós chegamos (no bairro), a quadra estava destruída, não tinha atividade nenhuma, não tinha nenhum espaço de organização deles mesmo. Saímos dela com eles cuidando da quadra, limpando a quadra, não tinha mais lixo e pedra, saímos com a quadra restaurada pelo poder público. Maria

[...] comecei a ir para a rua com os meninos como educador. Felipe

[...] a gente saiu do campinho da entidade e fomos para o ginásio de esportes da cidade, levando a molecada duas, três vezes por semana. José

Alguém poderia falar, dizer: “Não tem nada a ver trabalhar na comunidade”, mas tinha, e nós construímos esta proposta. Maria

O projeto era para dar aula para pessoas analfabetas (adultos), e a gente começou a trabalhar na escola Ayres (Colégio Municipal Ayres Aniceto Andrade-Sarandi-PR) à noite, no fim de 1998 e começo de 1999. Pedro

[...] elas (oficinas de teatro) aconteciam aqui na casa de cultura, o espaço mais adequado para receber uma oficina de teatro. Pedro

As características pertinentes a educadores e educadoras sociais e educandos/as estão interligadas à realidade em que desenvolvem suas ações, às necessidades, aos anseios e sonhos daquele grupo social. Em nossa pesquisa, salientamos que os sujeitos da Educação Social são predominantemente crianças, adolescentes e jovens com direitos violados. Porém, aparecem relatos esparsos de trabalhos dedicados a idosos/as e adultos/as.

[...] um projeto social, que é com bumba meu boi, e trabalho desde 1995. Trabalho neste projeto com crianças, adolescentes e adultos, e na prefeitura trabalho com crianças dos programas bolsa família e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), aqui no CIACA (Centro Integrado de Atividade Cultural e Artística). João

[...] (no projeto Universidade Solidária) tinha mulher, idoso, adolescente, os professores. E era multidisciplinar, e foi esta experiência que juntou várias áreas. Maria

[...] criamos o núcleo (núcleo de base do MNMMR). A primeira experiência efetiva foi em 98, com a participação de um grupo do brincadeiras, foi a V. e a K. (educadoras) e mais um pequeno grupo de meninos, dois ou três do bairro Santa Felicidade que iam na praça na brincadeira de sábado que foram

com outros representantes de outros núcleos do Paraná participar do V encontro (Encontro Nacional de Meninos e Meninas) em Brasília. Foi muito lindo o processo dos meninos irem, foi corajosa a experiência. Era um compromisso muito, muito difícil de ser assumido, principalmente a relação com as famílias no bairro. Maria

Nós éramos orientados a desenvolver projetos de inclusão social nos bairros, pra manter as crianças nos bairros longe do centro da cidade, para não poderem mendigar e tudo mais. Rodrigo

[...] serviços que eram voltados para crianças e adolescentes. E nesse processo, a gente tinha muita liberdade de trabalhar com as crianças e adolescentes e criar propostas de atendimento. Eram crianças que o conselho tutelar encaminhava a partir de notificação de violência por parte dos pais. Ana

Trabalhar com medidas socioeducativas não é fácil, com adolescentes também não é fácil, eles já vêm carregados de estigmas, ele mesmo já te vê como o punitivo também. Ana

Nossa história do projeto é com criança de rua, educação de rua, trabalho com família e comunidade. Estes são os três focos. Felipe

Entendemos que, se a Educação Social desenvolve seu trabalho com populações com direitos violados e se constitui historicamente que a criança e o adolescente, no Brasil, são o maior foco de atuação dos educadores e educadoras sociais, essa faixa da população, em nosso país, está, desde o início da atuação dos/as educadores/as sociais de rua, em uma situação vulnerável. Müller et al. (2014, p.03) assinalam que estamos carentes de reflexões, na atualidade, de ações educacionais para os/as que têm seus direitos violados: “Faltam políticas públicas adequadas para as crianças e adolescentes em situação de rua – mas não só da assistência social – nos referimos à educação. Não à escola”.

A área da educação que atua predominantemente com crianças e adolescentes com direitos violados tem ainda um longo caminho a percorrer nas instâncias formais para sair da invisibilidade, no que se refere ao financiamento público e às ações longitudinais e formativas. Identificamos uma iniciativa que prevê a discussão da educação em contextos não escolares nos cursos de Pedagogia. Entendemos esta orientação ainda como incipiente, pois se distancia da compreensão do que é a Educação Social, pois trata de educação fora do âmbito da escola, e pontuamos a presença da Educação Social também neste âmbito, mas é um ponto importante a ser considerado nas políticas educacionais. Esta discussão está garantida nas Diretrizes Cur-

riculares Nacionais para o Curso de Pedagogia¹² (DCN's, 2005) e sinaliza a inclusão de outros arranjos educacionais nos documentos oficiais da educação.

Apesar de existirem iniciativas esparsas de ações mais longitudinais na Educação Social, de acordo com nosso estudo, muitas ações da Educação Social no Brasil são ainda ligadas a programas que têm, em média, um ou dois anos de duração, ou processos de formação pontuais. Ações educacionais tão focalizadas, com objetivos pouco aprofundados e debatidos e em com curto tempo de desenvolvimento são ainda desafios a serem vencidos na área. Ribeiro (2006), em análises sobre algumas iniciativas na área, alerta para a contradição inerente à Educação Social, no que se refere aos objetivos e conteúdos adotados com essas populações nas ações da Educação Social, que nem sempre são clarificados.

A Educação Social no Brasil é constituída da relação entre educandos/as e educadores/as sociais. No Brasil, eles/as têm diferentes formações profissionais, pois não é um pré-requisito para o exercício da profissão. Alguns/as têm formação em nível superior e são originários/as de variados cursos de graduação, como Educação Física, Direito, Pedagogia, História entre outros. Alguns/as educadores/as não possuem formação em nível superior, mas têm uma longa trajetória na atuação com Educação Social. Outros/as estão trabalhando na área, entretanto, sem formação ou envolvimento anterior com a Educação Social. Ainda vemos educadores/as que reúnem tais características em conjunto, como por exemplo, a educadora Maria e o educador Felipe (participantes da pesquisa) que têm formação em nível superior e estão imbricados com a temática da Educação Social há muitos anos.

A pluralidade detectada na formação dos educadores e educadoras sociais, nos cenários de atuação, nos conteúdos e na identificação dos atores e atrizes da Educação Social reflete o atual momento da área em nosso país,

¹² “Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos” (DCN's, 2005).

de transição e busca por constituição.

Minha formação acadêmica é na Educação Física, minha formação como educadora social, que é a que me identifiquei, é junto ao Brincadeiras (projeto de extensão universitária), ao movimento (MNMMR) e vinculado ao PCA, à universidade. De 99 a 2001, o que ajudou na minha formação e me ajudou a especificar os conceitos, foi o curso de especialização em Políticas Sociais [...] Era multidisciplinar, o curso foi feito por 30, 40 pessoas. Eram profissionais de várias áreas. Eu considero minha formação geral vinculada ao Brincadeiras (projeto de extensão universitária) e ao Movimento (MNMMR) e a minha formação acadêmica ao departamento de Educação Física. [...] Identifico que a minha formação acadêmica, durante quatro anos, foi como se fosse um cone. Era mais ampla e foi se especificando e com muita consciência, tenho clareza que foi uma escolha (a Educação Social). As oportunidades foram aparecendo e elas normalmente aparecem na formação acadêmica. Maria

Eu estou com 44 anos agora e estou fazendo minha formação. Eu comecei a estudar há muito tempo, terminei meu ensino médio em 2007, e fiz a graduação em ciências sociais. Então terminei, e tenho uma pendência pra resolver, mas o curso acabou o ano passado. Felipe

Na hora que você vai para os educadores e educadoras sociais que trabalham no Cense (Centros de Socioeducação), a grande maioria tem ensino superior, diferente dos outros lugares. Luis

Eu já não tenho o lado acadêmico e é difícil pra mim, porque se eu fosse um mestrando, tivesse um mestrado, hoje eu estava na universidade dando palestra, ou poderia estar em outro lugar. Eu não acho que é isto que convém, eu fiz só até o primeiro (completou o ensino fundamental), entrei na capoeira, tive várias profissões e me firmei na capoeira e hoje minha profissão: mestre de capoeira. Francisco

Eu era educador eu comecei história na UEM (Universidade Estadual de Maringá) dois anos e oito meses, enquanto estava na prefeitura, fiz Ciências Sociais um ano e meio, e comecei Psicologia fiz oito meses na UEM também. Comecei filosofia e depois administração também, comecei em todos, aí eu me indignava com os cursos também. Nossa! Me indignei com o curso de psicologia, com o curso de história, de ciências sociais, nossa! Foi a maior decepção da minha vida, aí me formei em Direito. Rodrigo

Sou formado em Geografia pela UEM (Universidade Estadual de Maringá) e pós em ciências sociais e relações étnico-raciais. Também fiz três anos de arte educação, curso de formação técnico e esta é a parte mais acadêmica. No entanto, eu comecei a militar nos movimentos sociais desde os meus 18 anos, no movimento negro, voltado à questão racial, que é uma das grandes lutas travadas no nosso país. João

Eu tenho a 5ª série primária. Sou respeitado no meio do que eu faço. Isto

vale mais que dinheiro, na minha opinião, e a graça da coisa é ser chamado de professor [...] viajei, fiz cursos, fui praticamente obrigado, porque eu não sabia dar aula. Antonio

Os depoimentos refletem, então, que existem educadores/as com formação universitária e educadores/as que não terminaram o ensino fundamental. Entretanto, todos atuam na área e são reconhecidos pelo trabalho de educadores e educadoras sociais.

O fato de a Educação Social no Brasil não ter ainda uma formação específica para a atuação reverbera nesse múltiplo cenário formativo, que apresenta disparidades que fragilizam a área. Por exemplo, em relação à luta por melhores salários, condições mínimas de trabalho e equiparação com outros profissionais que atuam, muitas vezes, em ações da Educação Social e que têm formação universitária.

Dois dos educadores entrevistados mostram-se contrários e receosos quanto ao processo de uma formação profissional na área:

A formação da academia não ajudou não. A academia apontou alguns caminhos para a parte técnica, mas a parte prática foi o dia a dia, a relação construída com as crianças e com os adolescentes, o dia a dia deles. Aí eu falo que houve um outro grande acréscimo no que eu já sabia, eu vivia na minha prática então. João

[...] as pessoas querem hoje, tem que ter isso, tem que ter aquilo, tem que ter uma formação, tá, até é bom, legal, mas isso não garante que vai ser um bom educador. O verdadeiro educador vem de vivência, o nome já fala educador social, eu vim de uma vivência. Antonio

Relacionamos os posicionamentos desses educadores a duas facetas da Educação Social brasileira: a distância entre os assuntos e conteúdos tratados nos cursos universitários e a realidade da Educação Social, pois não temos nenhum curso que se dedica à área, e o temor de que a prática e as ações que caracterizam a área sejam desperdiçadas nos processos formativos institucionalizados.

Tal fragilidade seria potencializada com um processo formativo mais sistematizado e específico da área. Em outras situações formativas, não se discute a Educação Social. Por exemplo, um educador ou educadora social que faz a graduação em Geografia, dificilmente terá a discussão da Educação Social no transcórre do curso. No máximo ela ocorrerá se ele/a participar de um projeto de extensão, ensino ou pesquisa na área, o que vemos como importante, mas não o suficiente para sustentar uma atuação profissional.

Outra faceta é a riqueza cultural que a multiplicidade de formações emprega na Educação Social, que não pode ser desperdiçada em um processo formativo. É fundamental que a diversidade de conteúdos que se originam das diferentes experiências dos educadores e educadoras sociais seja elemento suleador da formação profissional dos/as futuros/as profissionais.

Diante desse fenômeno complexo, muitos/as educadores/as relatam sobre a forma em que se identificaram como educadores e educadoras sociais. Evidenciam um grande leque de situações, que segue uma lógica: em todos os relatos, estes/as perceberam como tal já na sua atuação, quando já estavam exercendo a ação educativa na Educação Social:

[...] a gente vai, ao mesmo tempo, aprendendo e se desenvolvendo, até chegar na questão de professor, porque isto para mim é automático. Você está dando aula e os alunos: O professor, o professor, você virou professor, aí você tem que ter um psicológico legal, para ter o pé no chão porque aí o cara pensa: poxa, virei professor. Francisco

Eu não escolhi ser educador. Falaram que eu era um bom educador. Hoje eu acredito no que eu faço, por causa da minha trajetória. Realmente, eu não sabia que eu era um educador. Antonio

[...] um menino tinha uma jaqueta escrito: Educador social de rua, uma jaqueta preta, escrito de branco e eu falei: “Quero uma, como faz para arranjar uma jaqueta desta?” Encontrei o cara e ele disse: “Mas você vai usar? Você é educador social?” E eu disse: “Lógico que eu sou educador social, já faz três anos já que eu trabalho”. E ele me perguntou: “O que é educador?” E eu não consegui responder, eu fui indo, indo nas reuniões, construindo este processo. Felipe

Na verdade, eu tinha que cuidar do pátio, eu peguei e pensei: isso não é pra mim, e pensei: vou fazer uma experiência. Vou pedir pra direção deixar os meninos fazerem junto comigo este trabalho. E propus que gostaria de saber se, no momento que eu estivesse trabalhando no jardim, eu poderia levar seis meninos e meninas comigo e eles toparam. E dali me despertou, porque eu já me sentia como educador naquele trabalho e mudaram meu registro para monitor. José

Segundo Paiva (2011), a grande parte dos/as educadores/as sociais com que foi realizado o estudo “Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação Social de Rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua” demonstrou uma certa angústia, no que se refere à constituição de sua identidade, especialmente pela situação atual de a Educação Social ser uma área em construção e não ser reconhecida oficialmente. Muitas vezes o objetivo de suas ações educativas estava ligado à falta de forma-

ção ou a uma confusão no que se refere à sua função como educador/a. Essa característica identitária gera, por vezes, uma

[...] falsa impressão de espontaneísmo. Há intencionalidade no fazer do Educador Social, porém não é registrada oficialmente de forma a ser visível e legitimizada, o que termina por inter(ferir) de forma negativa na capacitação em serviço (PAIVA, 2011, p.91).

Representamos, em um quadro, as características da Educação Social (quadro 2), a partir das falas dos/as educadores e educadoras sociais brasileiros/as entrevistados/as (na página seguinte):

Toda a multiplicidade de características que compõem a área da Educação Social leva à constituição de um panorama complexo (MORIN, 2005). Além do cenário relatado até aqui, existem ainda três âmbitos, a partir de uma reflexão sobre a área. O primeiro deles, no mundo reconhecidamente como acadêmico, uma invisibilidade sobre a Educação Social em suas diferentes facetas, onde o tema parece ter um valor menor nas produções científicas, mas que inicia, ali, um movimento de significação.

A produção teórica na área aumenta paulatinamente introduzindo subsídios para as reflexões e reivindicações a favor da valorização dos sujeitos que aprendem/ensinam no sistema educacional que não necessariamente é o considerado formal, mas que sem dúvida, existe (SOUZA et al, 2014, p.79).

Grupos de estudos e pesquisa, bem como projetos de extensão, introduzem nas universidades brasileiras essas discussões, por meio de congressos, seminários e publicação de livros e artigos.

A segunda característica que forma o cenário é que, em geral, existe uma satisfação em contraposição a um desconhecimento das implicações da Educação Social e um olhar positivo para o comportamento cultural do trabalho voluntário baseado na boa ação por parte dos educadores/as. Paiva (2011) registra, em sua entrevista com Cesare Fiore La Roca, educador social fundador do Projeto Axé¹³, que sua fala assinala o quanto é fundamental a superação do paradigma de que na Educação Social é viável o desenvolvi-

¹³ Projeto de Educação Social que surgiu em 1990, em Salvador-BA, com o intuito de garantir aos meninos e meninas assistência social, educativa e jurídica. Segundo Pereira (2009, p.43): “A ação socioeducativa do Projeto Axé corporifica-se em projetos localizados em diversas localidades da cidade de Salvador, exceto no projeto Educação Social de rua que acontece em toda a cidade, desde que existam aglomerações de meninos e meninas convivendo no espaço da rua e o objetivo dessa ação é que os meninos conquistem sua cidadania”.

mento de ações baseadas no voluntariado.

Quadro 2 - Características da Educação Social no Brasil

Cenário da Educação Social, no que se refere:	Características identificadas na pesquisa:
Aos âmbitos em que ocorrem:	Identificamos ações tanto nas esferas governamentais municipais, estaduais ou nacionais, quanto ações na esfera não governamental, como em movimentos sociais, organizações religiosas, associações, entre outras de domínios da sociedade civil.
Ao número de empregos dos educadores:	Educadores sociais, na maioria têm mais de um emprego na área para garantir sua subsistência, tanto os que trabalham na esfera governamental quanto não governamental.
Aos conteúdos mais comumente desenvolvidos:	Manifestações da cultura corporal de movimento, artísticas, leitura, mobilização e direitos das crianças e dos adolescentes, inclusão digital, reforço escolar.
Aos locais onde ocorre com mais frequência:	Centros esportivos, ruas, praças, cidades, hospitais, presídios, abrigos para crianças e adolescentes, centros de socioeducação, escolas, centros de educação infantil, sedes de movimentos sociais, centros culturais, instituições de contraturno escolar, universidade, museus, brinquedotecas.
Aos sujeitos:	Em geral são crianças, adolescentes e jovens com direitos violados.
Ao tempo das ações educacionais:	Ações muito focalizadas, que têm tempo curto de duração. Esparsos relatos de ações educacionais de longo prazo.
As diferentes formações profissionais:	Pluralidade de formações: formação em nível superior, originários de variados cursos de graduação; educadores sem formação em nível superior, mas com uma longa trajetória na atuação com Educação Social; educadores que não têm formação nem envolvimento anterior com a Educação Social.
A identidade profissional:	Em todos os relatos, os educadores se identificaram como educadores sociais já na sua atuação, quando já desenvolviam sua ação educativa na Educação Social. Em geral, permaneceram na profissão de educadores sociais.
Atuação	Educadores que trabalham em equipe com diversos profissionais: psicólogos, educadores sociais, assistentes sociais, professores, pedagogos. Educadores que desenvolvem seus trabalhos individualmente, sem relação com equipe profissional.

Os princípios inegociáveis do meu projeto eram a profissionalidade dos educadores e o sistema de formação permanente e contínua. Minha postura não era de desprezo do voluntariado que sempre considerei um dos grandes valores de uma nação. Era pelo contrário, de profunda convicção de que para se realizar a suma ousadia de educar, solidariedade, generosidade, disponibilidade não são suficientes. É preciso que haja competência profissional, sempre construída através do acesso a instâncias formativas e contínuas (PAIVA, 2011, p.116).

A característica do voluntariado é uma questão fortemente presente na Educação Social brasileira, especialmente ligada ao fato de que, no início da constituição profissional da área, fortemente nos anos 1980, muitos educadores e educadoras atuavam junto às pessoas com direitos violados, de forma voluntária.

A terceira é uma caracterização relacionada aos educadores e educadoras sociais, que estão insatisfeitos com a formação profissional ou a falta dela no Brasil. Entre esses educadores/as, temos os que estão em movimento em busca de interferir na situação e os que não estão satisfeitos, mas não realizam ações para modificar o panorama da formação profissional.

[...] justamente uma dificuldade que nós temos como educadores até hoje, porque como não tem uma proposta pedagógica específica, uma capacitação específica, os educadores vão agindo pelo bom senso, pelo senso comum, pelos pré-conceitos que eles adquiriram das famílias ao que é adequado orientar, ao trabalho que deve ser feito. Rodrigo

A formação é vista como uma premissa para a constituição profissional e efetivação da área. O educador e a educadora social, instituído/a como um/a profissional que necessita receber formação, precisa também ser reconhecido e estimulado/a a ser um produtor de conhecimento, como afirma o educador Marcos (Uruguai), que nos alerta sobre essa dimensão a partir de sua experiência no Uruguai com a Educação Social:

Me parece importante a incorporação de conhecimento em relação à investigação, em relação à forma de produção do conhecimento, porque o educador social pode também ser um investigador e produzir conhecimentos. E tem que ter instrumentos na graduação (referindo-se à formação no Uruguai) fundamentais para isso e numa pós-graduação aprofundar isto. Seria muito interessante em investigadores com formação em Educação Social, porque

com certeza teriam um outro olhar para a ação educativa. Marcos (Uruguai)

Assim, a partir desse quadro analítico sobre a Educação Social, constitui-se a indispensabilidade de um movimento potencializador das reflexões sobre a área e a sua inclusão nas políticas públicas de educação. Salientamos a premência da mobilização e da participação, por meio da escuta dos/as educadores/as sociais, para pretensões ao consenso sobre a atual situação e estabelecimento de artifícios para a resolução dos impasses na constituição da área.

[...] as propostas e os procedimentos de solução devem ser debatidos à exaustão, criando-se ou desenvolvendo-se, por consequências, a condição para produzir novas formas de entendimento e novas práticas de superação que vão alargar – pelo debate acirrado que precedeu esse entendimento e encaminhamento- novos horizontes, tanto para o campo social quanto individual (MAGER et al, 2011, p.198).

Visando a buscar alguns mecanismos de solução para a área, marcamos a imposição da mobilização dos/as educadores/as e pesquisadores/as brasileiros/as para, por meio do debate exaustivo, trilhar o fortalecimento da Educação Social em diferentes âmbitos.

Identificamos três procedimentos de busca por solução nos depoimentos coletados e na revisão de literatura feita sobre a temática, que são imprescindíveis para o movimento de estabelecimento da área da Educação Social no Brasil:

- A) a organização dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Social em associações, redes e movimentos sociais que se dedicam à temática;
- B) a ação nos espaços políticos, instâncias institucionalizadas ou não, visando a fomentar a discussão pela regulamentação da profissão e a constituição da área;
- C) o fortalecimento da Educação Social por meio da produção e divulgação de trabalhos científicos em âmbitos acadêmicos ou não.

Se o Estado regulamenta a profissão do educador social passa a legitimar a participação destes no cenário das políticas educacionais, assim como já o fez com outros profissionais da educação. Este reconhecimento poderia contribuir também com avanços na reflexão e implementação da formação dos educadores e educadoras sociais, no sentido de proporcionar, por exemplo, certificação, reconhecimento dos que já atuam na área, financiamento para abertura de cursos (SOUZA et al, 2014, p. 84).

Quanto ao primeiro item, vimos, na pesquisa, que, dos dez educadores/as brasileiros/as entrevistados/as, diferentes associações, sindicatos e

movimentos sociais que perpassam pela temática da Educação Social, como podemos exemplificar:

No Movimento (MNMMR-Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua), estou na secretaria nacional do movimento há cinco anos e há três anos que a direção nacional me indicou para estar no CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes) e eu faço outras militâncias: Comitê de Trabalhadores e Juventude, participação em um núcleo do ABC (São Paulo) de combate ao racismo. Estamos construindo um grupo que deve lançar até antes de dezembro (de 2013), comitê de apoio as crianças e o povo haitiano, e contra as violências nas periferias, a violência da polícia contra a juventude de periferia (...) Há oito anos criamos um grupo, que é Jornada Cidadã de enfrentamento ao trabalho infantil, uso abusivo de drogas e a exclusão de crianças e adolescentes (...). Felipe

Sou vice-presidente do sindicato dos servidores da socioeducação, chama SINDISEC. Trabalhamos a nível estadual, tem um presidente na região de Curitiba e três vice-presidentes na regional 1, 2 e 3, então a gente tem as chapas dentro da região. Luis

[...] aqui da AESMAR (Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá e Região), do PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente), falando de Educação Social (...), o movimento (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) [...]. José

A constituição e o fortalecimento da área passam por essas instâncias de organização, quando são fomentadas diferentes problemáticas que têm como fundamento a reflexão sobre a Educação Social em suas diversas facetas, seja no âmbito da defesa de direitos das crianças, adolescentes e jovens, como o caso do educador Felipe, em associações de trabalhadores/as, como o educador José, ou no âmbito da luta trabalhista dos educadores e educadoras sociais, como o educador Luis.

Localizamos, em nossa busca (www.google.com), nove associações brasileiras de educadores/as sociais: Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá - AESMAR; Associação de Educadores e educadoras sociais de Curitiba e Região Metropolitana - AESCRM; Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo - AEESP; Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará - AESC; Associação de Educadores Populares de Porto Alegre - AEPPA; Associação Brasileira de Educadores e educadoras sociais - ABES, atualmente Associação Brasileira de Pedagogia Social - ABRAPSocial; Associação dos Educadores e educadoras sociais de Pernambuco - AESP. Existe também a Associação Nacional de Educadores e educadoras sociais, informalmente, citada por vários

educadores e educadoras sociais. É constituída por grande parte dos educadores e educadoras que promovem os Encontros Nacionais de Educação Social-ENES.

Quanto aos sindicatos detectamos: Sindicato dos Servidores da Socioeducação do Paraná - SINDSEC; Sindicato da Carreira dos Profissionais do Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso - SINDPSS ; Sindicato dos Trabalhadores do Sistema Socioeducativo do Estado da Bahia - SINDSEBA, entre outros sindicatos ligados ao sistema socioeducativo brasileiro. No que se refere aos sindicatos, não encontramos nenhum pertinente aos educadores/as sociais fora do âmbito dos/as agentes socioeducativos – que são os/as profissionais que atuam na restrição de liberdade de adolescentes nos Centros de Socioeducação brasileiros.

Outra forma de organização constatada foram as redes de educadores/as que tratam da temática da Educação Social de diferentes formas. Listamos: a Rede Dynamo Internacional de Educadores de Rua, na qual estão integrados educadores/as sociais brasileiros/as; a Rede de Educação Cidadã, que articula diferentes pessoas, entidades e movimentos sociais; a Rede de Educadores e educadoras sociais de Fortaleza; a Rede de Educadores e educadoras sociais-ACERVIVO, de Salvador; e a Rede Maranhense de Justiça Juvenil, entre outras associações.

No aspecto referente à organização e participação dos trabalhadores/as da Educação Social abalizamos, tomando como referência a dimensão do nosso país, um número pequeno de associações, sindicatos e redes. A participação dos educadores e educadoras sociais nas esferas dos movimentos sociais e sindicais está ainda se estruturando no Brasil e precisa ser mais divulgada e estimulada.

O segundo procedimento de enfrentamento ao momento de transição da Educação Social é a luta pela regulamentação da profissão do educador e educadora social no Brasil e a inserção destes em instâncias de poder institucionalizadas, fomentando as reflexões e as decisões propostas sobre a Educação Social. Conforme expõe Gadotti (2012, p. 27),

[...] a regulamentação dessa profissão irá beneficiar muito educadores populares e comunitários também, pois exercem essas mesmas atividades, mas que não são conhecidos como educadores e educadoras sociais. Beneficiária será também a Educação Social que ganhará um status com esse reconhecimento estatal que garante o exercício dos direitos trabalhistas desses trabalhadores e trabalhadoras. Enfim, ganharão sobretudo as populações que vivem em situação de risco pessoal e social.

Vemos a regulamentação da profissão como indispensável, visto que, diferentemente de outros processos de regulamentação que ocorreram no país, incide sobre uma profissão que não está listada nos processos formativos das universidades, não tem a definição de função, piso salarial, carga horária semanal, entre outros parâmetros imprescindíveis para minimamente garantir um processo de enfrentamento e luta por direitos trabalhistas. Em contradição, socialmente a profissão existe e é reconhecida no Brasil, desde os anos 80. Por isso urge que seja alvo de problematizações.

Apesar de a profissão do/a educador/a social ser reconhecida pela Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, não existe ainda uma lei que a discipline. No ano de 2015, no Brasil, tramitaram dois projetos sobre a regulamentação profissional, um mais antigo, de 2009, na Câmara dos Deputados (SOUZA, et al, 2014) e outro mais recente, de 2015, no âmbito do Senado Federal.

O projeto de lei 5346/2009 (anexo A, p. 229), proposto pelo deputado Federal Chico Lopes, do Partido Comunista do Brasil do Ceará, visa à normatização da profissão do educador e da educadora social:

Em sua essência, o projeto criava a profissão e lhe conferia um caráter não só pedagógico, mas também social, para atuação fora do âmbito escolar, envolvendo pessoas em risco, preservação cultural, segmentos sociais excluídos, infratores em cumprimento de medidas socioeducativas, privados de liberdade, pessoas com necessidades especiais, dependentes químicos, idosos, educação ambiental, promoção da cidadania, arte-educação, folclore, conselhos tutelares e entidades recreativas de esporte e lazer. (SOUZA, et al, 2014, p.82)

O projeto foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura. O Ministério da Educação seria o responsável pela Política Nacional de Formação em Educação Social, situando como nível de escolarização mínimo o ensino médio. Após a aprovação, o projeto foi enviado à Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados. Nessa etapa da tramitação, o projeto de lei foi alvo de debate e de uma audiência pública (SOUZA et al., 2014).

Em agosto de 2013, foi aprovado um projeto substitutivo (anexo B, p.234) ao original, contendo diversas alterações. A principal modificação foi que a “[...] Educação Social era a atividade desenvolvida não só pelo Educador Social, mas também pelo Pedagogo Social e profissionais com formação em pedagogia social” (SOUZA et al, 2014), buscando, segundo o relator, abrir possibilidades no âmbito da estruturação da carreira.

A partir dessa conjuntura, discussões e reflexões foram fomentadas em diversas instâncias, como nos congressos da área, associações de profissionais e grupos de pesquisa que se dedicam à Educação Social. Em abril de 2014, foi encaminhado e teve um parecer favorável um substitutivo à última proposta de lei baseada nas ponderações realizadas pelos grupos interessados. Atualmente, o projeto de lei está na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e segue o processo legislativo, visando à aprovação.

Paralelamente a todos esses procedimentos de tramitação da regulamentação, durante o II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XIII Semana da Criança Cidadã¹⁴ realizado na Universidade Estadual de Maringá em maio de 2015, foram discutidas questões pertinentes ao processo da regulamentação da profissão do/ educador/a social. A partir desse debate, o assessor do senador Telmário Mota, do Partido Democrático Trabalhista-PDT de Roraima, senhor João Rios Mendes, levou suas impressões para o Senado Federal e foi lançada uma proposta de projeto de lei, PLS 328/2015 (anexo C, p.236) partindo do senador, visando também à regulamentação da profissão.

O Projeto de Lei do Senado n. 328/2015 foi protocolado em junho de 2015 e encaminhado para a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania-CCJ do Senado. O relator foi o senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul. No que se refere ao campo de atuação do educador e da educadora social, o projeto de lei estabelece:

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

Em novembro de 2015, o PLS 328/2015 foi aprovado na CCJ, com uma emenda, que retira do projeto de lei os artigos 3º e 5º, que tratam da competência da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.¹⁵

¹⁴ O evento foi proposto e organizado pelo Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA/UEM.

¹⁵ No ano de 2021, o projeto de lei do Senado Federal- PLS 328/2015, foi aprovado nesta casa e enviado à Câmara de Deputados para apreciação e foi aprovado na Comissão de Educação e atualmente está na Comissão de Trabalho e Serviços públicos.

Art.3-I – adequar para a denominação “educadora ou educador social” cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 1º e 2º desta Lei; II – Criar e prover os cargos públicos de educadoras e educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade; III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Após esse Parecer, o projeto de lei passou à Comissão de Educação, Cultura e Esporte, para prosseguimento da tramitação, em novembro de 2015. Assim, no cenário atual da regulamentação da profissão do educador e educadora social no Brasil, temos dois projetos em discussão nas instâncias federais.

Os projetos de lei (Câmara dos Deputados- PL 5346/2009 e Senado Federal- PLS 328/2015) foram trazidos à tona no corrente ano e foram objeto de debate no I Encontro Latino Americano de Educadoras e Educadores e educadoras sociais, na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, em junho de 2015 e no V Congresso Internacional de Pedagogia Social, em setembro de 2015 na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

O projeto de lei que tramita no Senado foi inspirado nas ideias e posicionamentos dos grupos de educadores pertencentes ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- Comissão Local de Maringá e à Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá-AESMAR, especialmente no que tange à nomenclatura utilizada, pois regulamenta a profissão, no que se refere aos seus campos de atuação. Entretanto, no que tange às atribuições e âmbitos de atuação, o coletivo desses educadores em suas análises discorda, pois entende que é muito restritivo, já que nomeia alguns lócus e populações. Em contrapartida, enfatizam que a atuação profissional deve estar relacionada ao objetivo e ao âmbito de atuação, e não à população com que o educador trabalha ou ao local em que atua.

O nível da formação é também um dos pontos que o coletivo de educadores/as acima reconhece como alvo de urgente problematização. A formação no ensino superior é o âmbito que o grupo defende, o que difere também do PL 5346/2009 (Câmara de Deputados), que traz em sua propos-

ta o ensino técnico e posteriormente uma carreira de pedagogos e pedagogas sociais no nível superior.

A defesa do ensino superior passa por algumas constatações: a) a área da Educação Social constitui-se como complexa, por isso os conteúdos dificilmente incluiriam uma formação inicial técnica. b) A idade de ingresso no ensino técnico – equivalente no projeto de lei ao ensino médio – em média 14 ou 15 anos não se configura, no nosso entendimento, como ideal para ingresso em uma carreira na educação. c) As carreiras ligadas à Educação Social no país estão, em sua maioria, no ensino superior. O/a educador/a social trabalharia com equipes multidisciplinares – psicólogos/as, assistentes sociais, advogados/as, por exemplo – onde apenas o educador ou a educadora não seria um/a profissional com esse tipo de qualificação. A consequência mais direta desse fato estaria relacionada à equiparação salarial. Ainda segundo Ribeiro (2006, p. 162):

Essa modalidade de educação exige um educador com uma formação em nível superior, porém mais ampla e diferenciada da que é oferecida aos professores que irão trabalhar com ensino regular. Não se trata de preparar um professor para aplicar um currículo dentro de uma instituição social nem de perceber os jovens como quem deve adaptar-se a esse currículo e à educação escolar. O educador social subverte esta lógica. Não se trata, também, de uma educação vazia de conteúdos, porém estes não são os transmitidos pela escola e sim os deliberados coletivamente pelos educadores e educadoras sociais, a partir de questões e necessidades dos educandos na qualidade de sujeitos sociais. [...] Uma Educação Social, nessa perspectiva, funda-se em princípios que vêem a totalidade da pessoa humana, porquanto abrange as diferentes experiências de vida dos educandos, exigindo, em decorrência, conteúdos, métodos e instrumentos concernentes com aqueles princípios.

São muitas as facetas e posicionamentos desse cenário. Enfatizamos que os educadores e educadoras sociais já atuantes têm que ser valorizados/as e incluídos/as no processo de formação; o profissional que tem outra formação, por exemplo, pedagogia, e quer trabalhar com a Educação Social, tem que ser inserido no processo de alguma forma e ter uma formação para atuar na área; quem deseja fazer sua graduação na área tem que ter a chance. Tais questões requerem, ainda, inúmeros debates e decisões coletivas dos grupos de educadores e educadoras sociais consolidados/as no Brasil. Não podem, de forma alguma, ser tratadas em uma discussão enviesada, por grupos que não estejam afetos à história, atuação e luta na área.

Ressaltamos, nesse processo, a urgência de que os dois projetos de leis sejam objeto de um grande movimento de discussão e debates por edu-

cadres/as sociais do país. Uma regulamentação dessa ordem não pode ser feita segregada do seu grupo interessado, não deve ficar restrita ao âmbito das discussões legislativas e de eventos e congressos científicos da área. Algumas iniciativas desenvolveram-se nesse sentido. Já foram realizadas audiências públicas no país, mas reforçamos que o movimento tem que ser ainda muito potencializado. Conseguimos obter informações sobre audiências públicas que discutiram o tema em Fortaleza-CE, promovidas pela Câmara de Vereadores do Município e Assembleia Legislativa do Ceará em 2008, 2009, 2012 e 2015; no Rio de Janeiro-RJ, pela Comissão de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro em 2009; em Curitiba-PR, pela Câmara Municipal de Curitiba em 2013 e pela Assembleia Legislativa do estado em 2014.

Participamos da audiência pública que ocorreu no Paraná em maio de 2014¹⁶ que versava sobre a regulamentação da profissão e contou com a participação de mais de 250 pessoas, entre educadores/as sociais, agentes socioeducativos, pesquisadores/as da área, adolescentes, jovens e políticos/as. Na audiência, foi apresentada uma proposta alternativa apenas à que consta no projeto de lei em tramitação na Câmara dos deputados, pois na época ainda não estava em tramitação o projeto a PLS 328/2015 no Senado.

A proposta que encaminhamos na audiência pública versa sobre o entendimento do que é o/a profissional da Educação Social. Foi formulada e assumida pela plenária no I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã, realizado em Maringá em outubro de 2013¹⁷.

Na audiência ocorrida no Paraná, ficou estabelecida a criação do Fórum Paranaense pela regulamentação da profissão do Educador e Educadora Social, responsável por uma rede permanente de representantes da categoria, para dar os devidos procedimentos no acompanhamento, direcionamento e avaliações dos processos referentes à regulamentação da profissão no país. Ficou definido por votação, também, que o projeto de lei em tramitação na Câmara dos Deputados Federais não corresponde às demandas da

¹⁶ A audiência pública foi promovida por diferentes organizações de educadores e educadoras sociais como a AESMAR, o PCA, o Coletivo de Educadores e Educadoras Sociais de Ponta Grossa e Curitiba, o Instituto Sócrates e a assessoria do deputado Tadeu Veneri-PT na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

¹⁷ O evento foi proposto e organizado pelo Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA/UEM.

regulamentação de uma profissão em nível nacional, pois não leva em conta a complexidade da área. Foi reconhecida a necessidade de organização de Audiências Públicas em todos os estados, para que o projeto de regulamentação atual seja debatido e as sugestões sejam expressas para que, durante uma Audiência Pública Nacional, seja reescrito o texto do Projeto (Carta do Fórum Paranaense pela Regulamentação da Profissão do Educador e Educadora Social) (anexo D, p.240).

Pela pesquisa com os educadores e educadoras sociais, vemos que alguns/as profissionais estão inseridos em instâncias formalizadas de defesa de direitos, como o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes- CONANDA, Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes- CEDCA e Conselho Municipal de Direitos das Crianças e Adolescentes-CMDCA. Nesses espaços, é possível que os/as educadores/as interfiram nos campos formais que legitimam a Educação Social ligados à infância e à adolescência, tanto relativos ao campo profissional, como no que se refere à forma de política desenvolvida para o atendimento na Educação Social.

As lutas para estar nessas esferas formais da sociedade são imprescindíveis para a constituição de uma área que busca a qualidade no atendimento e uma excelente formação (NATALI et al., 2013). Nessas instâncias, as interferências incidem nas decisões das políticas que vão sulevar a ação educativa.

Acreditamos que o êxito do projeto de regulamentação deve estar intimamente ligado ao conceito de participação social que, segundo Müller (2012, p.15), “[...] nada mais é do que a possibilidade dos sujeitos intervirem no que diz respeito as suas vidas”, ou seja, os atores e atrizes da ação educacional, os educadores e educadoras sociais, os pesquisadores e pesquisadoras da área e demais sujeitos/as da Educação Social implicados com o processo de construção da profissão e formação.

O terceiro procedimento menciona a coleta de dados sobre Educação Social, Pedagogia Social e Formação na produção científica. Verificamos que não há tradição de produção teórica no Brasil sobre a área, condição muito diferente do cenário da formação de professores/as, sobre o qual encontramos inúmeras construções teóricas no país, principalmente situadas na escola. Os estudos sobre a formação de professores/as são tão consolidados que se constituiu até uma organização, a Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação- ANFOPE, que existe juridicamente

desde 1990 no Brasil (CUNHA, 2009).

Queremos, ainda, propor uma reflexão sobre a área de formação de educadores e educadoras sociais no Brasil, sob a forma de artigos, livros, dissertações e teses. Tal produção existe, mas é incipiente, não socializada comumente entre os educadores e educadoras sociais que estão diretamente implicados com a ação educativa e, ainda, muito introjetada no âmbito universitário.

Em síntese, organizamos o atual cenário da Educação Social brasileira em um quadro analítico (quadro 3), que aborda as problematizações atuais na área, bem como alguns procedimentos de solução:

Quadro 3 - Problematizações e procedimentos de solução da Educação Social no Brasil.

Problematizações da Educação Social no Brasil na atualidade:
Invisibilidade nas discussões acadêmicas e nas pesquisas e livros publicados;
Desconhecimento da sociedade brasileira sobre a Educação Social e olhar positivo sobre a atuação do voluntariado na área;
Insatisfação com a formação profissional.
Procedimentos de solução apontados na pesquisa:
Organização dos educadores e educadoras sociais em associações, redes e movimentos sociais que se dedicam à temática;
Ação nos espaços políticos e instâncias institucionalizadas, visando a fomentar a discussão pela regulamentação da profissão e constituição da área;
Potencialização da Educação Social por meio de debates e da produção e divulgação de trabalhos científicos e livros em âmbitos acadêmicos ou não.

A partir do engendrado complexo da Educação Social abordado neste capítulo, partimos para a reflexão sobre as possibilidades de subsídios teórico- práticos que suleiem a formação de educadores/as sociais no Brasil. Essa construção está sustentada por estudos da área da educação, da sociologia e da Educação Social, bem como pelas análises dos depoimentos de educadores/as sociais brasileiros/as e uruguaiois/as sobre as suas experiências na área.

CAPÍTULO - IV

EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo introduzimos as categorias criadas a partir das diversas experiências na Educação Social relatadas nos depoimentos coletados. Buscamos elucidar e engendrar subsídios que entendemos ser fundamentais para a ideação da formação profissional do educador e educadora social no Brasil.

El momento histórico por el que atravesamos es de enorme complejidad y son muchos los elementos sociales, políticos, e económicos y culturales que en él confluyen. La educación social, como conjunto de prácticas educativas en diferentes espacios institucionales, también está sujeta a estos cambios (MOYANO, 2007, p.16).

A convicção de que refletir sobre esses subsídios é primordial pauta-se no momento vivido pela área no Brasil, com as discussões sobre a regulamentação da profissão, diferentes possibilidades de formação profissional e um crescente campo de atuação no contexto brasileiro, com diversos setores e sujeitos/as.

Encarar o desafio de teorizar sobre subsídios para a formação inicial de educadores/as sociais parte da compreensão de que é crucial a discussão sobre quais fundamentos consideramos imperiosos para os/as sujeitos/as da Educação Social, na atualidade. Precisamos desenvolver esse pensar sobre a formação inicial, para constituir a Educação Social a partir de um viés mais reflexivo e fundamentado, sem ficar apenas ligada às decisões isoladas do educador e educadora e orientada, muitas vezes, por seu senso de caridade, boa vontade ou preconceitos.

O processo formativo, na Educação Social, deve ser fruto de um movimento contínuo. É essencial estudar, estabelecer o exercício da reflexão sobre o que acontece na prática, no cotidiano da Educação Social, como em qualquer outra área da educação. Este é também um cuidado, uma necessidade do/com o educador e educadora que trabalha com a violação de direitos, que concretiza a sua ação educativa junto de quem está nessa condição, o que é uma característica inerente à Educação Social no país. O processo formativo é indispensável. Julia assinala que o trabalho na Educação Social fez com que ela retomasse os estudos para prosseguir na área:

[...] o trabalho é tão difícil (da Educação Social) e exigia voltar a ter um contato com a reflexão, pois a realidade era tão difícil que a reflexão era importante para não se sentir pisoteada pela realidade. Foi aí que tive mais contato com a teoria da pedagogia social em termos mais teóricos [...]. Julia (Argentina)

O educador Rodrigo, em sua atuação no sistema socioeducativo, revela que a falta de capacitação para atuar na área e as péssimas condições de trabalho levam os/as educadores/as a adoecerem e terem complicações na sua vida familiar:

[...] falta de capacitação, falta de uma proposta pedagógica, tem que ter capacitação continuada, de cada dez educadores, tem três, quatro tomando antidepressivo tarja preta mesmo, com a família desestruturada, por conta dessa questão do encarceramento mesmo. O educador acaba ficando muito tempo ali. Rodrigo

Assim, avaliamos como imperativo que a formação desses/as profissionais da educação esteja prevista na agenda das discussões sobre a educação no país, buscando a efetivação da área também na dimensão formativa. No fundamento desse contexto, a educação não é a reunião de diferentes aprendizagens. Pelo contrário, a educação põe à prova o aprendido até o momento, nos lança em um território inédito e imprevisível (NUÑEZ, 2004). Destarte, é urgente realizarmos esse debate.

A autora postula que a Educação Social e suas diferentes possibilidades de organização resultam basicamente da combinação de quatro elementos: o/a agente da ação educativa, o/ sujeito/a da ação educativa, os conteúdos e as metodologias da ação educativa e os seus marcos institucionais (NUÑEZ, 2004). Nessa combinação, nosso olhar volta-se para a constituição profissional do/a agente da ação educativa, para a formação inicial do educador e educadora social. Podemos tratar de duas dimensões na formação inicial de educadores/as sociais, que devem ofertar ao estudante tanto

[...] recursos conceptuales como de metodologias de trabajo en relación a la transmisión de contenidos culturales; así también ha de posibilitar su experimentación y confrontación en marcos institucionales del campo de la educación social (NUÑEZ, 2002, p.41).

Partindo da articulação dessas duas dimensões e das ideias, reflexões e experiências relatadas nos depoimentos dos educadores e educadoras sociais, estabelecemos seis categorias constituintes da formação de educadores e educadoras sociais: Destrezas Básicas; Cultura Política; Leitura da Realidade; Inserção Comunitária; Diversidade de Experiências Sociais; e Amorosidade e Vínculo. Em cada categoria, destacamos trechos dos depoimentos coletados que entendemos como ponto de partida para as reflexões sobre os elementos fundamentais para a formação dos/as educadores/as sociais brasileiros/as, em diálogo com diversos autores/as como Paulo Frei-

re, Moacir Gadotti, Gilles Deleuze, Leonardo Boff, Boaventura de Souza Santos, Edgar Morin, Violeta Nuñez, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros.

No primeiro momento, elucidamos a categoria que nominamos Destrezas Básicas, pois abrange elementos das falas dos educadores e educadoras sociais que evidenciam características essenciais e que, em nossas análises, se não estiverem presentes no/a profissional, ele/a não se qualifica para a atuação na área. Tais características auxiliam o/a leitor/a na compreensão da singularidade da ação educativa da Educação Social. Posteriormente, elencamos as outras cinco categorias que, a nosso ver, dialogam com diversas formas e metodologias de práticas educativas explicitadas nas falas dos/as educadores/as, e que também estão presentes na Educação Social.

4.1 Destrezas básicas

Nos depoimentos dos educadores e educadoras sociais, delinearam-se como “destrezas básicas” traços intrínsecos e constituintes da atuação na Educação Social, ou seja, características que estão atreladas à prática da Educação Social e que, se não estiverem estabelecidas no/a profissional, não se institui um/a exímio educador/a social. Segundo Gadotti (2012), apesar de desenvolver um trabalho de caráter interdisciplinar e intersetorial, o educador e educadora social tem conhecimentos que lhe são característicos:

A Educação popular, social e comunitária não tem apenas caráter interdisciplinar - o trabalho social precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior - mas também tem um caráter intersetorial. Ao mesmo tempo, devido a sua enorme diversidade, exigem-se conhecimentos e saberes específicos em cada caso. Não basta apenas boa vontade (p.12).

Aprendemos, pela leitura dos depoimentos, que a configuração da relação ensino-aprendizagem, na Educação Social, está pautada mais no método desenvolvido entre educandos/as e educadores/as do que no conteúdo programático em si, que pode ser muito diversificado. Por exemplo, na rede de educadores e educadoras formada nesta pesquisa, temos educadores/as que executam seus trabalhos por meio da dança, capoeira, esportes, jogos, com diversos conteúdos culturais que contribuem para o desenho da ação educativa da Educação Social. Todavia, apesar das áreas diferentes, o fio condutor da ação na Educação Social é o método, a forma dialógica de

conduzir o trabalho educativo.

A linha que percorre as ações da área tem, como fundamento, a percepção de que a ação educativa deve ser permeada por acordos e decisões democráticas, no que se refere ao método, ao tempo e ao conteúdo. Os educadores/as anunciam que seguem esses arranjos pedagógicos, que se constituem por meio do diálogo e da convivência entre as pessoas que formam esse emaranhado educacional.

A destreza de conviver e de estar presente na vida do educando, seja ele criança, adolescente ou jovem, segundo Oliveira (2004, p.102), não é “[...] um dom inaprendível, intransferível. Pode ser aprendido e apreendido, se há uma atitude aberta, uma disposição, sensibilidade e compromisso, além de uma dedicação por parte daquele que quer aprender, do aprendiz [...]”. Firma-se, assim, como um dos pilares vitais que sustentam a indispensabilidade da constituição da dimensão formativa para a atuação na Educação Social.

Lucia (Argentina) vê como imprescindível a formação dos educadores e educadoras na realidade repleta de direitos violados. Opina que a formação deve ser suleada pela cultura:

[...] trabalhávamos com os educadores das escolas mais difíceis, que os meninos não iam, que caíam de fome nas aulas, que trabalhavam, que tinham situações duríssimas com seus grupos familiares. Trabalhávamos teoricamente e, ao mesmo tempo, trabalhávamos ludicamente, através da fotografia, a partir da literatura. Eu dizia que a educação deveria ser como uma carícia: o saber, o conhecimento teria que acariciar os educadores, porque educadores que trabalham com pobreza, que trabalham com situações de dor dos outros, deveriam estar fortalecidos em termos culturais, se sentir na posição do outro, não para conter, mas para poder transmitir a cultura. Lucia (Argentina)

O estudo, a formação cultural, o acesso às manifestações culturais de que os educadores e educadoras precisam para encharcar-se de possibilidades para sua atuação profissional estão estritamente relacionados ao conceito de cuidado. Explica Boff (2000, p.37): “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Desse modo, cuidar, na formação profissional, representa múltiplas e complexas ações, movimentos de zelo que expressam profunda responsabilidade sobre/com o/a outro/a e sobre/com sua tarefa. O cuidar também pode ser considerado como um fundamento da ação educativa, como muitos outros conhecimentos ineren-

tes à tarefa do educador e da educadora social.

Os/as profissionais revelam diferentes meios e se munem de conhecimentos para trabalhar com as crianças e adolescentes. Há uma infinidade de conteúdos que podem ser a ponte para se atingir o objetivo educativo. O que se torna imprescindível, no processo, é que o/a educador/a tenha a compreensão da meta estabelecida em um movimento coletivo, ou seja, que tenha claro o objetivo daquela intervenção educativa. O fundamental é o que se pretende alcançar com a ação; a finalidade deve estar estabelecida e clara para todas as partes constituintes da relação educativa.

A Educação Popular nos orienta nesse aspecto. Do mesmo modo que na Educação Social, não tem um conteúdo específico como meio. Ambas são constituídas por princípios próximos, que suleiam a prática educativa. Segundo Brandão e Assumpção (2009, p.49), Paulo Freire comentou, muitas vezes, que

[...] a diferença não estava no tipo de prática (alfabetização, teatro com e teatro para os grupos populares, cinema e música popular, artes plásticas, rádio e televisão, projetos editoriais, praças e parques de cultura popular). Estava na intencionalidade e na qualidade de um modo de prática pedagógica.

No entanto, isso não quer dizer ausência de conteúdos. Os/as educadores/as sociais estampam os mais diferentes conteúdos na intervenção cotidiana da sua prática educativa:

[...] eu tinha um conhecimento, não sobre o boi (Bumba meu boi), mas sobre a questão folclórica, não é? Então o boi foi um elemento, pela simplicidade e pela facilidade que ele tem de envolver os participantes, chamar a atenção das crianças. João

[...] eu trabalhava como instrutor de ofícios na área de artes manuais: desenho, pintura, escultura e artesanato, mas eu senti que era muito pouco para as crianças, não era um trabalho que trazia muito. Porque você estava ali, tinha o material, elas faziam um desenho, alguma coisa ali de papel que, no final do dia, você jogava fora. E eu olhava para a criança e pensava: o que vai fazer com aquilo? Precisava de algo a mais, aí nós fomos trabalhar com folclore. João

[...] às vezes eu chego no projeto (local onde o educador atua) e faço trançinhas nos cabelos das meninas. Eu estou recebendo pra fazer trançinha no cabelo das meninas? Não, mas aí eu explico: "Sabia que os negros faziam trançinha no cabelo?" Que a história diz, já é outra coisa, porque o próprio negro e a criança negra têm uma visão diferenciada dele mesmo, como no caso da capoeira, ela é patrimônio, ela é minha, ela é sua, mas nós somos guardiões. Se a gente não cuidar... Francisco

(o educador relata com o que trabalhava junto aos adolescentes) [...] que diferenças que havia em um lugar e outro? A história da cidade, o país em que estava, a cidade, que características teriam? Assim apareciam conteúdos da história, da geografia, da sociologia, seguimos ampliando para o país, história do país, sempre com o enfoque muito centrado nos direitos humanos, a ditadura, o que aconteceu, e chegávamos a discutir a relação que havia no bairro com a polícia. Se sentiam molestados pela polícia (os adolescentes). Marcos (Uruguai)

[...] ênfase forte nas trajetórias individuais e as atividades grupais estão postas para ajudar isso, para intermediar trânsitos mais longos. Mas não é o centro, atividades grupais, atividades grupais se monta por um certo tempo, num lugar. Não trabalhamos com coisa (atividades com os educandos) muito fixa na semana. Luisa (Uruguai)

De acordo com os educadores e educadoras, a ênfase do trabalho é na metodologia e no objetivo que se quer alcançar junto aos educandos/as que compõem a sua ação educativa. Tondin et al. (2014), quando tratam de educadores/as sociais que desenvolvem um trabalho específico na área do esporte e lazer, externam que a função do educador e educadora social vai além do ensino técnico do conteúdo. Seu papel é de ir

[...] mediante questionamentos, reflexões, indicando limites e buscando superá-los, mas, sobretudo articulando e revelando as relações entre a sociedade e os indivíduos. A sua forma de interagir no mundo contribui para que, politicamente, sejam possíveis novos graus de maturidade e novas formas de manejo da educação, do trabalho e do lazer (TONDIN et al, 2014, p.10).

O papel do/a educador/a social é, assim, delineado por sua capacidade de engendrar processos metodológicos e não prioritariamente o desenvolvimento de conteúdos. Graciani (2011) enfatiza, também, que, além do objetivo da ação educativa e das metodologias empregadas, a possibilidade de o/a profissional desenvolver suas atividades em diferentes contextos contribui para a relevância de seu trabalho:

[...] especialmente por atuar além das iniciativas convencionais de ensino, o que lhe permite desenvolver, com mais radicalidade, práticas pedagógicas alternativas, direcionadas à transformação da realidade. Para essa missão, é preciso coragem, intuição, percepção, compromisso social, maturidade pedagógica e capacidade de trabalho em grupo (GRACIANI, 2011, p.93).

As falas de alguns educadores/as a respeito da sua atuação explicitam que a relação da Educação Social é com o conhecimento, com o acesso a diversos conceitos e conteúdos culturais e políticos que objetivam potencia-

lizar os/as sujeitos/as da educação. Assumimos que, nessa relação entre conteúdos e metodologia, o papel do educador e educadora é a tradução dos inúmeros conhecimentos e experiências significativas para os/as envolvidos/as no processo educativo. Utilizamos o conceito de Santos (2010) de tradução, construído como um procedimento/uma tarefa a ser encarada diante das inúmeras experiências e conhecimentos existentes no mundo que não podem ficar invisíveis, ou seja, precisam emergir e serem compreendidos. Esta seria uma tarefa permanente, pois temos inesgotáveis experiências e infundáveis teorias no e sobre o mundo, gerando um contínuo movimento.

O educador Marcos (Uruguai), sem usar essa terminologia, explica a relação nomeada em nossa pesquisa de tradução, em sua reflexão sobre o papel do educador e educadora social:

O educador social tem uma formação pedagógica no sentido de entender o processo de construção das ideias pedagógicas através da história. E que fique claro para uma discussão pedagógica do presente, estritamente de uma concepção educativa que tem como componente central a relação educativa e a relação com o conhecimento. Relação educativa na qual, com o educando, mediam o conhecimento. Isto me parece fundamental, porque circulam ideias de Educação Social de que o educador social não transmite conhecimento, e sim que acompanha, apoia, aconselha, ajuda, promove. E no meu ponto de vista, a formação tem que deixar bem claro que, se falamos de educação de qualquer âmbito, falamos de relação com o conhecimento. Por isso me parece fundamental complementar com leitura de diferentes disciplinas, leituras sociológicas, antropológicas, filosóficas, da psicologia social, me parece muito importante. Marcos (Uruguai)

Defendemos a ideia de que, na formação do educador e educadora social, a tarefa da tradução (SANTOS, 2010) das experiências entre os/as sujeitos/as da ação educativa precisa ser ensinada, refletida e referenciada.

A potencialidade da tarefa do educador social centra-se no procedimento da tradução, que segundo Santos (2010, p.123), “[...] permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências”.

O autor estabelece a crítica e propõe a superação da “razão indolente”¹⁸, entendida como predominante na ciência moderna. Santos (2010) real-

¹⁸ A partir do projeto Reinventar a Emancipação Social, Boaventura de Souza Santos desenvolve amplamente seus conceitos em diversas publicações, entre elas na coleção de livros intitulada Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, com quatro volumes: A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência; O direito da

ça como superação da razão indolente a constituição da “razão cosmopolita”, composta por três procedimentos: a sociologia das ausências¹⁹, a sociologia das emergências²⁰, e a tradução (SANTOS, 2010). A racionalidade cosmopolita segue a trajetória de: “[...] expandir o presente e contrair o futuro. Só assim, será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2010, p.95).

As duas sociologias citadas por Santos (2010) – a das ausências e a das emergências – sustentam o procedimento de tradução que vemos como tarefa do educador e da educadora social e imprescindíveis na constituição dos seus saberes fundantes. Ambas as sociologias são as possibilidades/procedimentos para evidenciar saberes, práticas e vivências que são desprezadas por muitas experiências educativas da modernidade, geralmente fundamentadas na Razão Indolente.

O trabalho de tradução ocorre sobre dois movimentos: (a) sobre as experiências e as práticas sociais e (b) sobre os saberes (SANTOS, 2010). O primeiro movimento, que trata da tradução nas práticas sociais e nas diferentes experiências vivenciadas, revela-se nas falas dos educadores e educadoras sociais como essenciais para a realização da sua ação educativa, ou seja, a tradução entre diferentes experiências sociais é composta tanto pelo educador e educadora social quanto pelo grupo ou indivíduo com quem se faz o trabalho educativo.

A tradução entre práticas sociais: “[...] visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação [...] incide

rua: ordem e desordem nas sociedades subalternas; O trabalho de Atlas: regulamentação e emancipação na Redopolis; e A gramática do tempo: para uma nova cultura política.

¹⁹ A Sociologia das Ausências, segundo Santos (2011, 2010), pode ser entendida com o escopo de transformar objetos e conhecimentos não visíveis e impossíveis em objetos e conhecimentos presentes, demonstrando que o que se entende por conhecimento não produzido ou não existente, na verdade tem a sua ausência produzida como não existente. A justificativa de se evidenciar a Sociologia das Ausências reside na possibilidade de que a “[...] ampliação do mundo ocorre não só porque aumenta o campo das experiências credíveis existentes, como também porque, com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro” (SANTOS, 2010, p. 105).

²⁰ A Sociologia das Emergências, é impregnada do princípio da crítica ao tempo linear, ao futuro previamente conhecido, onde pouco se imagina, e se cria sobre o que há de acontecer, assim, esta proposta baseia-se em, [...] uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições (SANTOS, 2010, p.118).

sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidade” (SANTOS, 2010, p.126). A partir desse procedimento, o educador/a social pode apreender diferentes experiências e avaliar as latentes articulações entre as realidades aprendidas e os conhecimentos que são essenciais para sua formação e os meandros da sua realidade de atuação.

Santos (2010, p.124) explica que o segundo movimento da tradução, a tradução entre saberes, toma uma forma de hermenêutica diatópica, que “Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas”.

O trabalho de tradução entre saberes evidencia-se nos depoimentos dos educadores e educadoras quando um tipo de conhecimento, um saber muito específico, faz-se presente: os conteúdos sobre a cidade, a rede de atendimento, por onde caminhar com os educandos e educandas nos meandros institucionais e das políticas públicas. Uma relação com os equipamentos e políticas da cidade é crucial nesse papel de tradução do/a educador/a social.

José e os/as educadores/as do projeto LA relatam sobre o papel do educador social de orientar e acessar, junto ao educando e educanda, os programas governamentais ou não governamentais, as alternativas possíveis para que o objetivo daquela ação educativa se concretize. Demonstram que é papel do educador/a conhecer a rede em que atua e ter conhecimento profundo dos direitos da população com quem trabalha para executar a tarefa da tradução:

[...] a abordagem até o encaminhamento para programas governamentais e não governamentais com qualidade, com olhar diferenciado, com papel pedagógico diferente. José

Os educadores têm que conhecer a rede, têm que buscar os recursos, é um processo de cada menino. Pensamos a intervenção para o tempo que temos, priorizando o que combine com este menino. Procuramos deixá-lo vinculado a alguma instituição em que ele possa circular em termos de educação, se está no sistema educativo, se é possível, e vinculá-lo a algo que opere como promoção e como proteção também em seu entorno, se há um centro juvenil, se tem uma casa jovem. Procuramos vinculá-lo a estes lugares, nos espaços comunitários, não necessariamente no seu âmbito familiar. Projeto LA (Uruguaí).

O educador explicita a abordagem qualificada para ter êxito em sua intervenção educativa, O valor de conhecer os tempos e os anseios daquele

menino com quem se desenvolve a ação educativa subsidia o estabelecimento de um possível trabalho de tradução:

[...] um trabalho diferenciado no atendimento com este menino que eu atendi com a família, de uma abordagem qualificada. Esta abordagem, desde o menino que está em situação de rua, até o menino que está na família, desde a abordagem até o encaminhamento para programas governamentais e não governamentais com qualidade, com olhar diferenciado, com papel pedagógico diferente, com a linha de trabalho que sempre tive, que é a de Paulo Freire. José

Hoje, a proposta que se pensa na comissão de política de meninos em situação de rua, junto com o movimento (MNMMR), é ter educadores especiais para trabalhar com esta meninada, que é especial para nós, que diz: “Eu quero ser atendido deste jeito, eu quero ter um espaço para entrar e sair, eu quero sofrer a mudança na minha vida no momento certo”. Não é a proposta de retirar da rua. Eu vejo que os municípios têm a proposta do acolhimento, mas eu tenho que acolher no tempo dele, eu tenho que ser educador e dizer: “Eu tenho uma roda de capoeira em tal lugar, e você é meu convidado para estar lá comigo, eu tenho um centro de referência lá, que tem água, um café e um banho e você pode passar lá, você é meu convidado para passar lá”. José

O trânsito pela cidade, pelos saberes e conhecimentos dessa organização, pelo acesso aos direitos, deve ser trilhado junto. Para se constituir a partir das vivências do/a educador/a e do educando/a, o/a profissional deve conhecer a cidade e caminhar/transitar por ela, deve circular pelos espaços e pelo lugar, pela comunidade que atua. A sua presença deve ser política e problematizadora da realidade constatada cotidianamente.

Para uma ação consequente, exige-se do educador social uma visão problematizadora da realidade que atravesse o saber que ele traz consigo, passe pelo referencial teórico apreendido e chegue até o cotidiano que se quer transformar. Esse é o caminho para a formação de um educador emancipado, ético, autônomo e, acima de tudo, político, que se articule com outros agentes do processo educativo e se organize coletivamente para a construção permanente de um conhecimento transformador e para elaboração conjunta de propostas de intervenção (GRACIANI, 2011, p.93).

Gabriel (Uruguai) pontua que, para a composição de uma ação educativa com as características listadas acima, a rigorosidade metodológica é indispensável:

Tenho que pensar como profissional, com uma metodologia, com objetivos, com indicadores de avaliação, com toda a riqueza que tem a vida natural, o contato, as relações profissionais não de uma pessoa qualquer. Esta é a dife-

rença que me parece central. Gabriel (Uruguai)

Os depoimentos confirmam que a Educação Social é uma educação situada na atualidade, nas particularidades que vão se constituindo com o grupo com o qual o trabalho é desenvolvido, sem fixidez dos conteúdos. Ou seja, valoriza-se a capacidade de aproveitar e ressignificar as inúmeras e infundáveis construções culturais. Como relatam os educadores Alexandre (Uruguai) e Gabriel (Uruguai) sobre o trabalho do/a educador/a de escolher, pensar o conteúdo e as consequências de executá-lo com aquela pessoa ou com aquele coletivo de pessoas:

Já que não tem um currículo, e penso não tem que ter um currículo, nosso trabalho educacional é o desenho de uma prática educativa situada, contextualizada, na instituição ou com os sujeitos. O trabalho profissional do educador social é poder escolher os conteúdos e pensar, desenhar efeitos, escolhas de conteúdos, pensando em alguns efeitos. Alexandre (Uruguai)

A Educação Social trabalha o singular o que cada um traz. A riqueza está em manter o que é singular, em nosso programa existe um projeto educativo individual. Gabriel (Uruguai)

Registramos o método entre os conhecimentos fundantes e necessários para a formação do educador e da educadora social. Os/as educadores/as salientam que o que compõe sua ação educativa é o método da interatividade, do diálogo e da escuta entre os/as sujeitos/as que tecem a relação. O educador João conta-nos sobre como o diálogo ocorre no desenvolvimento do conteúdo, enriquecendo e tornando-se parte da ação educativa em um movimento de propiciar espaço para o acolhimento e a escuta:

Nós trabalhamos a dança, canto, percussão e a parte plástica, que é a confecção dos figurinos. E dentro deste processo tem as rodas de conversação, que a gente senta para discutir vários temas, sexualidade, violência, drogas, afetividade. Eles surgem, apontam, eles pedem, conversam e a gente conversa. A roda surge na necessidade, não tem aquela história, senta que lá vem conversa. Às vezes estamos bordando, estamos sentados numa mesa e os assuntos vão surgindo e a gente conversa, tem o diálogo e eles vão se abrindo, vão colocando e emitindo opinião também de maneira natural. João

Rodrigo narra que aprendeu muito com um educando. Um educador ou educadora pode contar que aprendeu com um aluno quando se põe a escutá-lo: O A. foi um dos educandos que mais me ensinou sobre a sexualidade dos meninos. Rodrigo.

A forma da interatividade na Educação Social é expressa por Francisco, a partir do aspecto lúdico da sua intervenção:

O trabalho no dia a dia é isso, conversa, conta história, não é só aula, gosto muito. Hoje mesmo levei umas balas, era dia das crianças e coloquei eles em quatro grupos, e bati tambor e botei eles pra correr. Eu estava com umas 60 crianças e agora corre chega no meio e faz um AU (movimento da capoeira), agora pode voltar e ganhou, agora faz uma armada, agora vamos ver quem estava cantando bem e eles fazem capoeira sem saber que estão fazendo. Francisco

O educador José esclarece que o método de trabalho do educador e da educadora social implica também a acolhida, mostrar-se disponível para o diálogo e para o estabelecimento de vínculo:

[...] uma coisa que eu sempre apliquei nos meus trabalhos, foi de dizer para as pessoas que o menino chega novo na cidade [...] se você esperar o menino te abordar, você está fazendo o trabalho inverso. Eu preciso dar boas-vindas pra ele: “Oi, você é novo por aqui? Eu sou o fulano”. O menino tem que sentir que, na cidade, ele está protegido e que tem alguém que ele possa estar procurando. E se ele não for identificar esta pessoa, que esta pessoa possa identificar ele. José

O método de trabalho do educador e da educadora social baseado no diálogo tem a tradução como procedimento. É “[...] um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou nossa experiência” (SANTOS, 2010, p.133). Assim, a forma de realização do trabalho do educador e da educadora social, centrado no conceito de tradução, é a refutação, o debate, o diálogo.

A compreensão de tradução de Boaventura de Souza Santos utilizada na pesquisa pode ser apreendida como uma ampliação e complementar ao conceito de mediação proposto por Paulo Freire. A mediação de Paulo Freire está relacionada à ação da aproximação de conhecimentos, de afetividades, de culturas, de saberes, para que, com a consciência crítica desenvolvida, as pessoas envolvidas contribuam para a transformação do mundo em direção a uma realidade mais justa.

Essa meta de transformação da realidade fica também explícita no desenvolvimento teórico de Boaventura de Souza Santos. Entretanto, a nossa leitura leva-nos a refletir que o autor desvela o modo como isso pode ser realizado de maneira mais explícita. Ele mostra uma maneira de atingir um outro mundo possível, que é a construção de uma racionalidade cosmopolita (2010), um modo mais justo de produzir conhecimento, valorizando e trazendo para o entendimento cognitivo diversos saberes e experiências, invisibilizados pelo mundo acadêmico hegemônico, com o fim de construir uma

lógica racional que se torne forte no exercício das relações entre iniciativas locais de todo o território global.

Para nós, desenvolver a metodologia da tradução como tarefa do/a educador/a social perpassa pela mediação freireana. Contudo, se amplia e busca uma nova configuração cognitiva, uma inédita forma de racionalidade como instrumento para a concretização de uma realidade mais justa.

Santos (2010) elenca três desafios frente ao trabalho de traduzir, que vemos como desafios metodológicos da ação dialógica do educador e da educadora social. O primeiro diz respeito aos lugares comuns – *topoi* (SANTOS, 2010), aos conceitos básicos que favorecem a argumentação, mas que, em um processo de tradução onde as partes ou grupos sociais envolvidos trazem seus saberes para a zona de contato (campos sociais onde diferentes compreensões/mundos se encontram), podem deixar de ser premissas para a argumentação e tornam-se a própria argumentação. À medida que o “[...] trabalho de tradução avança, vai construindo os *topoi* que são adequados à zona de contato e à situação de tradução” (SANTOS, 2010, p.133). Freire (1979), em equivalência, propõe o salto da consciência ingênua à consciência crítica, mediada pelo/a educador/a. A diferença é que Santos imagina a assunção de conceitos acordados em âmbito cosmopolita como uma racionalidade comungada por muitos grupos.

Santos, prevendo a proatividade a favor da potencialização das relações na sociedade cosmopolita, indica a dificuldade seguinte centrada na língua em que o processo de tradução ocorre. Segundo o autor, é pouco comum que, no processo de tradução, na zona de contato, as partes envolvidas apresentem a mesma língua ou dominem a língua em comum. Isso precisa ser reconhecido e encarado como uma adversidade.

O último desafio na ação da tradução são os silêncios produzidos no processo (SANTOS, 2010, p.134):

[...]Não se trata do impronunciável, mas dos diferentes ritmos com que os diferentes saberes e práticas sociais articulam as palavras com os silêncios e da diferente eloquência (ou significado) que é atribuída ao silêncio por parte das diferentes culturas. A gestão do silêncio e a tradução do silêncio são das tarefas mais exigentes do trabalho de tradução.

Percebemos a conjugação desses três desafios no processo de tradução – os *topoi*, o domínio de línguas diferentes e a tradução dos silêncios – como conhecimento substancial e exercício essencial na apropriação da tarefa de tradução, que reconhecemos como o quefazer do educador e da

educadora social.

Destarte, para a reflexão sobre a formação dos/as profissionais, atentamos para a necessidade do domínio técnico do método da tradução. O trabalho de tradução proposto por Santos (2010, p.129) é, ao mesmo tempo, um trabalho

[...] intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática.

Os elementos formadores dessa categoria analítica que se refere às aptidões inerentes ao/a profissional da Educação Social são: o domínio do método dialógico; a destreza na convivência comunitária; o valor de estabelecer metas e objetivos na ação educativa, coletivamente, com as pessoas envolvidas no processo; conhecer e transitar nos componentes que compõem a rede pública de atendimento, dos direitos humanos e das manifestações culturais; ser capaz de realizar uma abordagem qualificada, suleada pelo cuidado e acolhedora; realizar a tradução e a mediação; conhecer a realidade em que se está inserido, tanto no plano mais amplo, quanto nas peculiaridades do grupo em que se desenvolve a ação educativa; a ação educativa exige uma presença política do/a educador/a social. Salientamos, a partir dos dados obtidos com os educadores e educadoras sociais participantes da pesquisa e da teoria estudada, que tais conhecimentos basilares devem estar em relação constante e ancorados nas categorias que apresentamos a seguir: Cultura Política; Leitura da Realidade; Inserção Comunitária; Diversidade de Experiências Sociais; e Amorosidade e Vínculo.

4.2 Cultura Política

Estabelecemos a cultura política como uma categoria que fundamenta as reflexões sobre a constituição da formação de educadores e educadoras sociais no país, a partir da “leitura” das vozes dos/as educadores e educadoras da nossa rede de depoimentos. Elas são pontuadas por relatos de participação e atuação política e de indicações de como a inserção na cultura política os constituiu como profissionais.

Chauí, a partir do olhar da antropologia, define a cultura como a “[...] maneira pela qual os humanos se humanizam e, pelo trabalho desnaturalizam a natureza por meio de práticas que criam a existência social, eco-

nômica, política, religiosa, intelectual e artística” (2006, p.113). A autora exemplifica diversas manifestações culturais como a guerra, as ciências, as artes, os jogos e, entre elas, a política.

O entendimento de cultura desenvolvido por Paulo Freire é segundo Osowski (2008, p. 108), relacionado ao homem que se reconhece

[...] como sujeito que, ao interferir e transformar os elementos que estão a sua disposição na natureza e no mundo que o rodeia, produz cultura, expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens, humanizando aquilo que toca, quer pertencendo a uma cultura letrada ou iletrada.

Dessa maneira, com respaldo na compreensão de que a política é uma das formas de humanização, reivindicamos a necessidade da configuração, da experimentação, da inserção e da reflexão sobre/da cultura política na formação de educadores e educadoras sociais.

A cultura política, para Berstein (1998), dá-se como consequência de um coletivo de elementos coesos que se relacionam, levando a constituir a identidade política do/a indivíduo/a. Para o autor, a cultura política é composta pela interação entre uma

[...] base filosófica ou doutrinal, a maior parte das vezes expressa sob a forma de uma vulgata acessível ao maior número, uma leitura comum e normativa do passado histórico, [...] uma visão institucional que traduz no plano da organização política do Estado os dados filosóficos ou históricos precedentes, uma concepção da sociedade ideal tal como veem os detentores dessa cultura [...] e, um discurso codificado, em que o vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas são portadores de significação, enquanto ritos e símbolos desempenham ao nível do gesto e da representação visual, o mesmo papel significante (BERSTEIN, 1998, p. 350).

Assim, a cultura política é entendida como um fenômeno complexo que não se constitui ao acaso, e sim com retornos fornecidos a “[...] uma sociedade face aos grandes problemas e às grandes crises de sua história, respostas com fundamento bastante para que se inscrevam na duração e atravessem gerações” (BERSTEIN, 1998, p. 350). A cultura política atende e replica demandas que emergem da organização dos homens. Tal organização relaciona-se ao conhecimento e posicionamento das pessoas, que são necessários para forjar novas culturas políticas.

Chauí (2006, 1988), Freire (1967, 2005, 1998) e Santos (2010, 2011) são imperativos em marcar a urgência de uma nova cultura política que permita que as pessoas voltem a desejar “[...] a transformação social e emancipatória” (SANTOS, 2011, p. 14). Coadunamos com a premência de que

uma nova cultura política seja constituída e que se faça constituinte da formação das pessoas. No caso deste estudo, na formação dos educadores e educadoras sociais.

As reflexões e as ações sobre uma nova cultura política, na formação de profissionais da educação, não está estritamente relacionada aos paradigmas da educação hegemônica. Dessa forma, pontuamos que o direcionamento da educação que desejamos, muitas vezes, “[...] não é a educação consentida pelos senhores da sociedade, e às vezes, é o oposto dela” (BRANDÃO, 1982, p.9).

A premissa da justificativa de que a formação está imbricada com a cultura política é de que a educação é um ato político (FREIRE, 2005, 1998). A grande preocupação de Paulo Freire é uma “[...] educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (WEFFORT, 1967, p.12), atrelando a indispensabilidade da cultura política na formação de educadores/as, que tem como ferramenta de trabalho fundamental a luta pelos/nos direitos humanos.

Afirmávamos, em Natali et al. (2013), que é imperativa a discussão sobre a formação política de educadores/as sociais, assim como relataram os educadores e educadoras sociais em seus depoimentos. Poucos estudos dedicam-se a debater sobre a necessidade da formação política dos/as profissionais. Reconhecemos essa categoria nos referenciais produzidos no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR, 1995), quando tratam dos âmbitos de atuação do educador e educadora social do movimento. De acordo com Natali et al. (2013, p.07):

Compreender a formação política como necessária para a transformação social é entender que esta precisa ser difundida no cotidiano, nas relações. A formação é papel do sujeito político e educador do contexto, este deve mediar e promover a divulgação do entendimento de política, de como pode ser feita a garantia do bem comum e fomentar a participação em todos os meandros sociais. No processo de formação política, o sujeito precisa adquirir conhecimento sobre os direitos estabelecidos pela sociedade em que vive. Neste sentido, a formação política volta-se às questões de conhecimento das leis, à construção destas, à história e sua funcionalidade no contexto histórico.

Os educadores e educadoras devem estar “munidos” de informação, conhecimento, fundamentos da cultura política e alicerçados na convicção de que a educação é permeada por esses diversos processos políticos que podem interferir na transformação social e emancipatória.

Nos depoimentos coletados, os educadores e educadoras sociais fa-

lam de suas trajetórias, andanças e pertencimentos ao cenário político em diversos âmbitos, como na luta em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, participação em conselhos de direitos, organizações comunitárias, movimentos sociais, sindicatos, movimentos estudantis, projetos de extensão universitária. Ou seja, contam-nos que estavam inseridos/as em contextos comunitários, em contato com ideias e pessoas, vivenciando ações coletivas.

Essas experiências, no entanto, não são unívocas, mas diversas entre si quanto aos locais onde ocorreram, ao tempo em que se deram – quando adolescentes, como educadores/as, experiências pontuais ou de longos períodos – e quanto ao âmbito, se foi na universidade, na política do município, federal, nos movimentos sociais, entre outras singularidades. Tais características configuram a amplitude da área da Educação Social, no que se refere à inserção política dos educadores e educadoras sociais.

[...] O momento mais interessante é que a gente estava no momento de enviar as assinaturas para Brasília, como educador do Movimento de Meninos e Meninas de Rua. Naquele momento, que era para encaminhar matérias para o artigo 227, era uma bandeira de luta do Movimento, é um artigo que a gente tem como bandeira de luta na assistência, que é um artigo sobre a família como prioridade absoluta, com o idoso, com a criança [...]. José

[...] cheguei à educação para trabalhar como educadora com outras experiências no terreno das lutas estudantis e minha primeira experiência educativa foi muito ligada a este momento. Aprendíamos a educar, sabendo que cada palavra poderia nos custar o desaparecimento. Encapávamos as capas dos livros proibidos, estava proibido todo o trabalho com comunidades, todo o trabalho com as comunidades era clandestino e com grupos familiares. Foram anos muito duros, mas as escolas e nós, educadores, resistimos muito quanto à pressão do golpe de estado. E apesar do medo, nós tínhamos uma necessidade de ensinar em termos de liberdade. Lucia (Argentina)

[...] a referência, no processo de formação todo, sobretudo teórico, é ter participado do Projeto Brincadeiras (Projeto de extensão Brincadeiras com Meninos e Meninas de/e nas ruas), em termos de mediação, de enfrentamento para a luta, em ver que é possível acreditar, dá pra fazer a mudança acontecer, é o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Maria

Comecei a me envolver com muitos movimentos sociais. Estamos falando de uma época que estavam acontecendo muitas coisas nos movimentos sociais, estamos falando do surgimento da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do PT (Partido dos Trabalhadores), das Diretas Já, da abertura política, os estudantes chacoalhando as universidades, novos pensamentos. E eu ficava nisso, eu lembro que eu ia pra universidade com eles, às vezes entrava na sala de aula, eles saíam pra passeata e eu ia junto, iam pro sindicato e eu ia jun-

to, então eles deixaram e eu fui junto e, com certeza, isto foram as primeiras bases. Felipe

Realçamos que a cultura política citada por alguns educadores e educadoras não foi desenhada apenas quando já se encontravam na condição de profissionais, mas também na condição de crianças e adolescentes inseridos e participando em diferentes contextos políticos. Dessa maneira, elucidam as experiências de participação no decorrer do seu desenvolvimento humano.

[...] Em São Bernardo, a primeira coordenação do Movimento Nacional de Meninos de Rua teve uma pessoa desta organização em que eu atuo, eu estou lá desde criança, eles foram pra rua conhecer os meninos, e eu fui da primeira geração de meninos de rua do movimento em São Paulo. Então, atuo desde 1995 e eu sou coordenador geral. Felipe

Tenho uma formação mais política com a militância estudantil, na faculdade e quando criança, pois meus pais eram de um partido político, de comitês de base, que não tinha um vínculo direto com a Educação Social, mas mais a ver com movimentos sociais, com a Educação Popular. Rosa (Uruguai)

Venho de uma família de educadores e educadoras sociais. Meus pais militavam em sindicatos e lutavam por um mundo melhor. Foram perseguidos pela ditadura militar e minha mãe foi presa, meu pai exilado. E isso me gerou uma consciência social determinada, com luta e melhoramento da vida social. Gabriel (Uruguai)

[...] nós fomos para a fundação do movimento (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) e eu estava na rua, fui no I Encontro de meninos de rua em 86, com 11 meninos de São Bernardo e foi em maio de 86, em Brasília, no Parque da Cidade. Felipe

Os educadores e educadoras descrevem como foi forjada a sua formação e desenvolvimento humano nas diferentes experiências e contextos políticos aos quais foram expostos e de que foram partícipes, evidenciando que a cultura política constituída em suas vidas contribuiu para sua formação e construção da identidade de educadores/as sociais.

Partimos do entendimento de que a cultura política explicitada pelos educadores e educadoras sociais representa a amplitude da área, o que não significa que cada experiência política que a compõe é particular, individual. É singular, no sentido sugerido por Gilles Deleuze:

[...] o singular, diferentemente do particular, vai se caracterizar como sendo algo único, não generalizável e que não se sujeita a nenhum processo de unificação pela semelhança ou pela equivalência, não podendo por isso mesmo

ser representado. E embora não se possa generalizar o singular, pode-se repeti-lo e essa repetição é sempre uma recriação, ou seja, o aparecimento de um novo singular (CHEDIAK, 2006, p.163).

A singularidade das experiências dos/as educadores e educadoras sociais não é isolada e fruto de imobilização, e sim de um movimento de recriação. Cada experiência de constituição de sua cultura política é singular, levando a um cenário que podemos denominar de múltiplo. Nesse caso, “[...] seria preciso perguntar o que são as multiplicidades. As multiplicidades são conjuntos de singularidades” (DELEUZE, 1988, p.100). Como explica o educador João, quando fala sobre formação: Sobre a formação não existe receita, esta é a fórmula do educador social, porque cada pessoa tem uma realidade. João

Sendo múltipla e composta por singularidades, é pensada a partir de infinitas variações, ou seja, com inúmeras configurações e possibilidades de experiências na cultura política, “O originário em última instância é sempre singular, a atualização de um virtual e, por isso, a emergência do novo, ou seja, a gênese das determinações vai se explicar pela diferença, pelo singular” (CHEDIAK, 2006).

A singularidade exposta nas falas dos educadores e educadoras sociais, no que se refere à cultura política, remonta então, a um constante estado de mutação, modificação e não a uma cultura política permanente e imutável, atrelada a estruturas sólidas e inalteráveis, que se distancia da emergência do novo, da criatividade como subsídio para a formação de educadores/as sociais.

As falas dos educadores e educadoras realçam, também, as possibilidades de interferências nas políticas que dizem respeito à defesa de direitos humanos. Chamamos a atenção para a exigência de que o educador e educadora social tenha e vivencie a cultura política, para se implicar com essas questões, agir na defesa de direitos, posicionar-se nas instâncias de poderes e reconhecer qual o melhor momento de intervir. Também são tarefas do/a educador/a social o trânsito na rede das políticas, a reivindicação das ações da rede e a própria constituição da rede.

Rodrigues (2014) argumenta que a participação é um direito das pessoas desde a infância, e que o âmbito deve ser incluído nas políticas e nos espaços democráticos:

[...] trazemos o entendimento teórico-conceitual de que a participação político-social na infância deve ser uma prática social de exercício do direito humano de liberdade de expressão, opinião e de escolhas políticas das crianças (BRASIL, 1990). E que, como defende Müller (2007, 2012a), também um conhecimento cultural que precisa ser apreendido e vivenciado educativamente pelos meninos e meninas (RODRIGUES, 2014, p.16).

O direito de ser educado/a a partir de processos participativos pode ter como mediador o/a educador/a social, estabelecendo o elo entre as partes. Para isso, ele/a também deve conhecer, participar da vida política com o intuito também de situar-se nessas instâncias.

As posturas e intervenções na luta pelos direitos humanos exigem um princípio de radicalidade na ação dos educadores, “[...] compreendida no sentido etimológico da palavra: referente à raiz, à origem; no caso da Educação Popular, referentes à resistência e à construção contra-hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico” (BRANDÃO e ASSUMPÇÃO, 2009 p.47). Expressam os relatos a validade dessa postura, na sua atuação cotidiana, como, por exemplo, a necessidade de interferência e posicionamento no âmbito das políticas educativas e sociais:

[...] avançou em termos de Política de Esporte e Lazer e Assistência (sobre a Prefeitura de Maringá) foi quando por exemplo, a gente começou a fazer o diálogo entre os programas socioeducativos e programas de prestação de serviço à comunidade. Até então, menino lavava o banheiro, plantavam no jardim, eram poucas opções. Então, a gente disse: “Agora temos os programas de esporte, lazer e recreação ativos que atendem nos finais de semana e eventos maiores que precisam de gente para ajudar”. Então, os meninos vinham atender, participavam das reuniões, desde a primeira, quando o acadêmico de Educação Física sabia para onde ele ia, o adolescente que estava ia junto e o grupo nem ficava sabendo (que o menino estava cumprindo medida socioeducativa). E ao final os meninos gostavam daquilo, se sentiam orgulhosos por terem participado daquilo, cumpriam a medida deles e, no final, alguns até queriam ser professores, com vontade de estudar porque viviam aquilo. Foi quando as políticas (municipais) começaram a conversar. Maria

Na minha atuação como educador social, está maquinada a formulação de políticas educativas no desenho de programas educativos na qual, obviamente, toda minha formação e experiência na Pedagogia Social e Educação Social é uma referência. Gabriel (Uruguai)

[...] distâncias não tanto geográficas, mas simbólicas entre a população com que se trabalha e os recursos do Estado. O trabalho do educador é para unir a necessidade, os direitos, com o recurso, e um trabalho de mediação quando existe a situação de necessidade e não o recurso e questionar a maneira em

que o Estado e as políticas estão fazendo. Luisa (Uruguai)

gente já havia denunciado aquela política da faxina, de pegar os meninos à força, levar para o bairro deles, de levar para os municípios vizinhos, de envolver polícia no atendimento que não era punitivo, nem criminal, ele era educativo, e a gente enfrentou. Maria

Essas intervenções também são vistas em posturas no cotidiano do trabalho do educador e educadora social, na intervenção mais direta com a população, como nos conta o educador Rodrigo:

[...] começa a chegar a população (em um distrito de Maringá) pra receber a cesta básica e está a cargo de confiança (funcionário de confiança do município), do lado ali, colada e cada cidadão que recebia a cesta dizia: “Deus abençoe o Silvio Barros (prefeito da época), muita saúde para o Silvio Barros”. E ela (funcionária cargo de confiança) dizia: “Obrigada, vou transmitir para ele”. E eu vendo aquela situação. Eu já tinha trabalhado na rede como educador social, aquilo começou a me indignar, me enojar. Na quinta pessoa que veio e agradeceu e tudo mais, eu cheguei na fila e falei: “Pessoal, rapidinho, existem tributos que são pagos que faz com que estas cestas básicas sejam compradas. Todos nós, cidadãos aqui presentes, pagamos estes impostos, não é um favor que o Silvio Barros está fazendo pra vocês. É um direito que vocês têm, pois vocês não têm condições de suprir a alimentação de vocês e o Estado é obrigado a suprir. Então, não tem nenhuma caridade sendo feita aqui, nem um favor, o que está feito aqui é justiça, a lei estabelece e é justo e tem que ser feito, as pessoas estão fazendo porque são obrigadas a fazer, a lei determina”. Neste dia, eles me tiraram do atendimento à população de rua, que era um trabalho que eu amava fazer e me jogaram na geladeira (isolaram-no em um trabalho de que não gostava). Rodrigo

Felipe descreve a ação política no enfrentamento da questão do trabalho infantil junto aos sindicatos dos/as trabalhadores/as, visando a ampliar as estratégias de luta referentes à problemática:

Criamos um grupo, que é Jornada Cidadã de Enfrentamento ao Trabalho Infantil, Uso Abusivo de Drogas e a Exclusão de Crianças e Adolescentes, e a gente vem trabalhando um pouco estes temas. Nossa expectativa é dialogar com os sindicatos e, através dos sindicatos, com os trabalhadores, o direito das crianças e adolescentes e o recorte com o trabalho. Como o sindicato vem do mundo do trabalho, mobilizar os trabalhadores pra dizer não ao trabalho infantil e ser mais uma estratégia, um elemento de como erradicar a questão do trabalho infantil no Brasil. Felipe

Os/as educadores/as comunicam as suas diferentes intervenções políticas e em instâncias políticas diversas: seja no momento de uma distribuição de cestas básicas à população ou na constituição da forma como será encaminhada a aplicação das medidas socioeducativas para adolescentes em

conflito com a lei. São ações educativas, posicionamentos de enfrentamento e a favor do que concebem como melhor para os/as sujeitos/as das ações educativas.

Essas diferentes formas de intervenção política de educadores e educadoras sociais na ação engendrada entre o PCA, que é um programa institucionalizado no âmbito da universidade, a AESMAR, uma associação profissional de educadores/as sociais e o MNMMR, movimento social de luta e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, quando os educadores e educadoras envolvidos/as no processo forjam, em conjunto, ações que reúnem os conhecimentos produzidos na luta política com os conhecimentos acadêmicos gerados na universidade. Essas organizações promovem juntas, por exemplo, congressos, disciplinas na pós-graduação, audiências públicas e denúncias de violação de direitos.

Os educadores e educadoras que se comprometem com uma nova cultura política de transformação social, fazem uma opção. A partir das proposições freireanas, “A educação como ato político compreende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (COSTA, 2008, p.327).

Nesse processo de intercessão das ações que são políticas e educativas, dá-se um caminho de enfrentamento entre projetos de sociedade diferentes, ideias distintas, mas de troca e de constituição da prática educativa que

[...] demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1998, p.77).

Tal compreensão da prática educativa exige do/a educador/a um posicionamento no mundo e sobre ele. Seu posicionamento não pode ser inócuo frente ao projeto hegemônico e excludente da atualidade; destarte, a discussão sobre a cultura política necessita estar englobada na formação profissional.

A cultura política nutre, mune o educador e a educadora de autoridade e conhecimento para interferir no contexto em que trabalha. Nos depoimentos coletados, é clara a atuação política na área dos direitos da infância e adolescência. Atribuímos esse dado ao fato de que, no Brasil, a maioria

das ações da Educação Social está localizada nessa categoria geracional. Tal intercessão precisa ser instigadora, sábia e reconhecedora de que o papel do/a educador/a “[...] não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o que intervém como sujeito de ocorrências.[...] No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1998, p.85).

Os educadores e educadoras relatam suas intervenções – ação da educação como ato político – com afinco nessa demanda atual: a luta pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

[...] o que fundamentou (o embate com o setor público) foi a comissão local do Movimento de Meninos de Rua e o Brincadeiras (projeto de extensão universitário), porque aí tinha história, pra dizer que a gente acreditava que podia ser de outro jeito e que era a forma que a garotada e os meninos se identificavam. E os resultados foram, na verdade, é a avaliação que eu faço hoje, não sozinha, mas com outros, é que naquele momento a gente chegou mais, muito além do que o poder público e a burocracia conseguiam acompanhar. Maria

Eles (os gestores do projeto em que a educadora atuava) queriam, no começo, que eu ficasse com as crianças e eles fossem na reunião de rede. E eu disse: “Não, se eu não for na reunião de rede, eu não sou desta equipe, aí vocês vão levar os dados que eu estou lá e fiz o relatório, e quem conhece o menino? E vocês, não querem conhecer o menino?” Foi corajoso, tinha argumento também, é da maturidade, e demorou um tempo para o pessoal reconhecer isso. Maria

[...] a primeira coisa que a gente tem que pensar agora em políticas para que o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) seja cumprido, porque não dá pra esperar 20 e poucos anos como o ECA, porque o ECA é de 90 e até hoje tem coisas que não se cumpre, não acontece. Não dá pra ter esta mesma morosidade. Luis

Para a interferência ocorrer, os/as educadores/as sociais precisam adquirir saberes que os potencializem a participar e reivindicar os processos de defesa de direitos de forma democrática. Assim:

O ato da politicidade requer nossa assunção ao engajamento, de sabendo-nos comprometidos com outro mundo possível, potencializarmos e protagonizarmos cada vez mais quefazeres articulados por meio da participação e da democracia, na direção de uma vida mais bonita para todos e todas, pois é a partir desses pressupostos que romperemos com o fatalismo desesperançoso que pautava a sociedade capitalista e imperialista da nossa época (COSTA, 2008, p.329).

Afirmamos que estar engajado no movimento de defesa de direitos

humanos, nos meandros políticos, compõe o trabalho, o que fazer do educador/a social. Soma-se a isso que, além de o/a educador/a conhecer essas vias, ele tem a tarefa de potencializar e ensinar a participação política e social aos educandos e educandas que estão junto a ele/a no trabalho educativo, fazendo formação política no desenvolvimento da ação educativa.

Tentativas e ou ocorrências de atitudes pessoais e ou coletivas de resistência e ou enfrentamento político em defesa e para a superação das injustiças político-sociais e econômicas e culturais começam, pensamos assim, pela formação política das pessoas e necessariamente dos meninos e meninas em defesa dos seus direitos humanos (RODRIGUES, 2014, p.119).

Portanto, sem formação política, não se promove formação política a outros, especialmente às crianças e aos adolescentes. Se partimos do ponto de vista de que a participação é um princípio importante e um direito das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990), temos que potencializar a sua formação política e a dos seus educadores e educadoras, para que todos/as estejam qualificados para a tarefa que vemos como social e educativa: a da participação política.

Segundo Rodrigues (2014), para se concretizar a luta por um mundo mais justo, é fundamental que se garanta a liberdade de participação de todos/as, adultos/as e crianças. Desse modo,

[...] os caminhos que levam à participação social devam ser caminhos coletivos e igualmente abertos em termos de ofertas sociais, para o exercício da liberdade política na infância (p.80).

Os educadores e educadoras testemunham sobre experiências de participação de meninos e meninas potencializadas a partir de ações educativas na área, seja no âmbito de eventos como no VI Encontro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em sua ação comunitária cotidiana ou, ainda, no Conselho de direitos:

[...] um pequeno grupo de meninos, dois ou três do bairro Santa Felicidade, que iam na praça na brincadeira de sábado, foram com outros representantes de outros núcleos do Paraná participar do VI Encontro em Brasília (VI Encontro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua). Foi muito lindo o processo dos meninos irem, foi corajoso a experiência. Era um compromisso muito, muito difícil de ser assumido, principalmente a relação com as família no bairro, como ia ser isso. Maria

São dois núcleos (Núcleos de Base do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) bem antigos. Um deles tem mais de dez anos, tem gerações de meninos que passaram por lá. Meninos que são educadores e educadoras

sociais, foram para a academia, são líderes. Falo sempre do meu ponto de vista sobre o impacto que a Educação Social deu na vida deles, e saíram de lá como cidadãos ativos. Seja onde eles estão, estão fazendo alguma atividade em prol da comunidade, de forma organizada. Algum destes valores vieram desta Educação Social que eles vivenciaram, que eles experimentaram. Felipe

[...] o G. do Atitude (projeto em que a educadora atuava), que levanta (em uma reunião do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente) e diz, com toda a propriedade, que nós queremos mais, que isso é pouco, o menino que diz: "Não tenho casa, eu não tenho escola, nós queremos escola, esporte e lazer". E não diz só, tem o discurso como se tivesse lido todos estes (livros) que falamos e muito mais, aquele discurso que vem de quem vive. Esta é a leitura que alimenta, que é esta que dá sentido para fazer todas as outras, senão já tinha parado já, e acho que muito educador e educadora para por causa disso também, porque precisa continuar estudando, para ver sentido naquilo. Por mais que dê prazer é esforço também, estudar é difícil, não é fácil, é uma entrega de fazer isso. Maria

As vivências de educadores/as que tomam para si a tarefa de potencializar essas experiências junto aos educandos e educandas consideram o princípio de que os atores e atrizes da ação são seres da inventividade, da fecundidade da cultura. São, como diz Paulo Freire, aquilo que importa nos círculos de cultura: "O que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura" (WEFFORT, 1967, p.7).

Tomamos as questões de Paulo Freire para nos indagar sobre as resistências e negativas sobre a formação política no cotidiano da educação:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido (FREIRE, 1998, p.34).

A problematização da realidade e dos conteúdos é tarefa do/a educador/a que visa uma nova realidade social, mas não é função apenas dele/a. A formação da nova cultura política passa pela formação dos educadores que nela desejam estar, para propagar e encher de sentido sua participação social. A cultura política, a participação na política da cidade e do mun-

do, é possibilidade de formação de educadores/as sociais. E a formação passa por essa vivência, por essa experiência.

A ação com orientação para a transformação social deve ser impulsionada pela possibilidade da emancipação social que, conforme Santos (2011, p.330), passa pela “[...] necessidade de reinventar uma subjetividade individual e coletiva capaz de usar e de querer usar este mapa (mapa emancipatório)”.

O autor trata de emancipações, e não apenas de emancipação, enfatizando que essa transformação social adquire diferentes características, ligações e ritmos e que, na constituição de cada uma dessas diferenciações, vai sendo deixado para trás o paradigma dominante, e vão emergindo novas possibilidades de emancipações (SANTOS, 2011). A emancipação social está atrelada, então, ao embate dos paradigmas modernos e se constrói como tarefa dos homens, tarefa também dos/as educadores/as.

Santos (2010, p.14), aponta que para a necessidade eminente da construção de bases para a ascensão de uma nova cultura política que permita refletir e desejar “[...] transformação social e emancipatória, ou seja, o conjunto de processos econômicos, sociais, políticos e culturais que tenham por objectivo transformar as relações de poder desigual em relações de auto-ridade compartilhada”.

A constituição do ser educador social, no que se refere à cultura política, segundo os depoimentos, se faz no embate, na luta diária do educador, especialmente dos que estavam inseridos na demanda cotidiana de quem trabalha com violação de direitos.

Felipe fala da evolução na constituição da ação dos educadores e educadoras sociais. Como não tinham uma metodologia definida, iam experimentando com os meninos e meninas. Mas que eram guiados, na ação educativa, por uma motivação e ética política:

[...] tem que levar os meninos nas grandes mobilizações, explicar e conversar o que eles estão fazendo lá. Por isso que eu sempre falei, no começo da nossa formação a gente não tinha a técnica do ponto de vista pedagógico para educar para a atividade. A gente tinha uma ética política, um desejo político, um valor político que era na época a criação do estatuto (Estatuto da Criança e do Adolescente). O caminho estava pra lá, mas não tinha técnica, então às vezes tinha uma barreira e a gente patinava muito, porque não tinha alguém para pensar uma engenharia pedagógica. A gente não tinha, eu não tinha, mas sabia muito bem o caminho político. Felipe

Nós fomos aprendendo, criando estrutura, estratégias, misturando os meni-

nos: os que tinham menos potencialidade, com os que tinham mais. Se tinha um grupo muito forte, dividir para que todos pudessem ouvir. Se tinha um mais nervoso, colocar em um lugar estratégico, para ajudar a gente na elaboração das coisas, sempre construindo esta participação. E isto foi forjando na gente nesta perspectiva deste educador que a gente está falando de um olhar político. Felipe

De acordo com a educadora Maria, é na ação, na participação que vai desde as leituras feitas até as leituras das realidades e interferências na realidade, que são forjadas as ações educativas:

[...] são estes discursos e estas leituras sentidas, ouvidas, vistas, o Fórum Social Mundial, as reuniões dos Conselhos de Direito, os embates na delegacia pra tirar um menino que foi preso irregularmente, são estes embates que alimentam voltar para os livros. É um espiral e como talvez falte para muita gente isso, estas leituras sensíveis e possíveis de sentir e de viver e talvez não alimente as outras. Maria

Alguns âmbitos dos meandros da política da cidade foram compreendidos pelo educador Rodrigo na atuação:

[...] a gente criou o projeto de capoeira lá no Santa Felicidade (bairro de Maringá onde o educador atuava) e o pessoal começou a fazer uso político disso também. Aí eu comecei a entender como os políticos se organizam para ter votos nas comunidades, o banco de dados que a gente criava no projeto, isto eu fui fazendo, sem saber que eu estava fazendo. Rodrigo

Os educadores José e Lucia (Argentina) evidenciam que a formação dá-se também na vivência e nos desafios de estar inserido e conhecer as ações políticas:

Naquele período então de formar, de dar o formato para o Movimento Nacional de Meninos de Rua, a responsabilidade nossa era criar comissão local. E eu pertencia à Regional Sul, e eu fiquei com a responsabilidade da regional de Umuarama, e era um desafio muito grande pra mim. José

Os núcleos duros necessários de construir para que um educador saia a campo trabalhar com outro olhar, segundo minha experiência é, necessário vivenciar práticas políticas. Eu, pensando a formação, conheço muitos trajetos na minha formação, várias instituições, movimento sociais, movimento sindical, transitar em tramas de outras experiências mais políticas, de outros discursos. Lucia (Argentina)

Para os educadores e educadoras entrevistados/as, a sua formação na Educação Social foi forjada por suas inserções e intervenções na cultura política, nas experiências como militantes, educadores/as, educandos/as,

como seres humanos em constante formação e combativos frente à cultura política de dominação.

Considerando tais trajetórias políticas como essenciais em seu processo de formação, emerge a compreensão da necessidade de uma cultura política combativa frente à predominante, pois

A cultura que deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos de compreensão da vida social é socialmente dividida e reflete relações antagônicas entre grupos no interior da sociedade (BRANDÃO e ASSUMPÇÃO, 2009, p.58)

Segundo Natali et al. (2013), é preciso que os educadores e educadoras participem ativamente no campo político. Porém, para que o processo se consolide, os/as sujeitos/as devem ser educados/as e estimulados/as para a participação, visando que a nova cultura política seja construída de forma coletiva e horizontal, para que seja base para a promoção da justiça e da igualdade social.

4.3 Leitura da realidade

A leitura da realidade foi patenteada como categoria em todos os depoimentos do estudo, revelando o peso do processo que, em nosso entendimento, está profundamente interligado à possibilidade de inserção comunitária. Estabelece-se um procedimento segundo o qual as duas categorias, inserção comunitária e leitura da realidade, têm de estar fundidas no exercício da atuação com a Educação Social. Partimos do conceito de leitura do mundo/leitura da realidade de Paulo Freire:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p.48 apud, GADOTTI, 2008, p. 350).

Assim, a ação problematizadora e reflexiva sobre o/no mundo preconiza o desvelar da realidade. Se partimos da concepção de que a Educação Social busca potencializar o/a sujeito/a com quem se trabalha de diferentes formas, essa pulsão precisa estar recheada de sentido. Para isso, determinamos a necessidade de alimentar-se da história e dos meandros das relações

sociais, por meio da leitura da realidade.

O conceito de leitura da realidade está presente em muitos trechos da obra de Paulo Freire (GADOTTI, 2008). É um conceito chave no pensamento do autor, que valoriza a leitura da realidade como condição imprescindível para alterá-la, para agir sobre o mundo, para ser/estar em relação efetiva com a “realidade a ser transformada”.

A latência em ler o mundo precisa, segundo Gadotti (2012, p.11), estar abastecida de ideais e objetivos de buscar “um outro mundo possível”. O autor designa que o realismo do educador e da educadora, seja ele educador/a popular, comunitário/a ou social,

[...] é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas. Para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe (GADOTTI, 2012, p.11).

A leitura do mundo não pode ser realizada de maneira fragmentada. Precisa estar orientada pelo objetivo que suleia a ação educativa, ou seja, nos processos educativos, ela deve estar preenchida pela meta de alcançar a emancipação social. Para Santos (2007, p.62), o caminho para a emancipação social dá-se,

[...] a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Na modernidade ocidental, seja nas teorias funcionalistas conservadoras seja nas teorias críticas, até agora não tratamos isso de maneira adequada, porque - sobretudo na teoria crítica - toda a energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento das diferenças. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais.

Este processo de reconhecimento das diferenças e respeito da igualdade passa pela possibilidade da leitura da realidade em que está inserido o educador e a educadora é basilar tanto para atuar sobre ela, na sua forma próxima e local, quanto na realidade estrutural e mais distante do plano de atuação direta. A partir destes dois planos de desvelamento da realidade, requer-se o discernimento de que eles se influenciam mutuamente, da mesma forma que sofrem interferência de diferentes atores e atrizes sociais e situações dadas.

Nas falas dos educadores e educadoras sociais, sobressaem a leitura

da realidade inserida no seu cotidiano, a busca pela compreensão das contradições, as limitações das políticas atuais e as ações e trânsitos que estabelecem na sua ação como educadores/as. Os educadores Rodrigo e Maria aludem à leitura que fazem das precárias políticas educacionais no direito, por exemplo, a escolha de um curso que atenda aos anseios das pessoas, ou a forma errônea de abordagem da população em situação de rua:

[...] a luta, a política que ainda não consegue acompanhar (as expectativas das pessoas), ou porque não tem, ou porque é precária, ou porque não garante o direito de escolha. Porque não é qualquer curso que a pessoa tem que fazer, mas tem curso de serigrafia, de corte e costura, tem curso de modelagem industrial, mas tem curso de teatro? Eu quero ser artista (a educadora relata o que um educando lhe falou). Maria

A gente sabia, que a gente já havia denunciado, aquela política da faxina de pegar os meninos à força levar para o bairro deles, de levar para os municípios vizinhos, de envolver polícia no atendimento que não era punitivo, nem criminal, ele era educativo e a gente enfrentou. Maria

[...] fui trabalhar no atendimento à população de rua e fazíamos abordagem de rua e encaminhávamos os moradores de rua para a cidade de origem deles, sempre limpando a cidade. Então, chegava a época de campanha eleitoral, os prefeitos despejavam rios de dinheiro pra gente fazer ligação com a secretaria de assistência social que o morador dizia que veio. Mesmo que fizesse 15 anos que ele tivesse saído desta cidade, perdido vínculos familiares e todo o resto, e eles disponibilizavam passagens de ônibus até a próxima cidade, onde tinha um prefeito do mesmo partido. Porque lá ele ia receber outra passagem e mandar para o mais longe possível. Rodrigo

É inevitável que o educador e a educadora exercite a assimilação do âmbito mais amplo das ações políticas e o seu impacto na vida das pessoas, como citam Julia (Argentina) e João:

[...] o tema da exclusão, inclusão, a pobreza são temas que aparecem na formação. Na verdade, vivemos anos de muita recomposição, do estado, de políticas assistenciais toma outras características. Tivemos bolsas escolares, a maioria das meninas que estavam em situação de pobreza recebem bolsa, para terem controle de saúde, ir à escola [...]. Julia (Argentina)

Este povo emancipou ou não? Porque, se não houver, é um tiro no pé, porque não houve realmente este resgate. A função é que a sociedade se emancipe e esta profissão (de educador social) se extinga, é esta a função. Senão, a gente vai dizer, vai ter cliente pra gente a vida toda, isto vai ter, porque vai estar sendo feito uma ação [...]. No município, a gente fala muito em trabalho em rede, na assistência, esta rede está com os seus fios cortados. João

A reflexão do educador e da educadora social sobre os critérios ado-

tados por programas de atendimento frente aos princípios da participação da ação educativa é destacada pela educadora Maria em seu depoimento

A quadra é de todo mundo, a rua é de todo mundo e são os programas que são pautados nisso, os critérios para corte (que decidem quem participará de projetos educativos), ainda mais quando vem dinheiro da assistência, dos fundos, precisa ter critério, mas que critério é esse? Então a universalidade, nos conselhos, nos municípios, nos estados, nas secretarias, todas as gentes votam isso. Por mais que a gente possibilita e oportuniza (de todos participarem) em algumas situações, realmente, tem a necessidade e a gente vai contra o princípio universal e nós na nossa prática também, porque se é Educação Social, é educação e é pra todo mundo, é um bem humano. Quando a gente trabalha só restritamente, vai contra o nosso próprio princípio, fazendo a nossa prática ser contra o próprio princípio que nos faz existir como educadores. Maria

Os educadores e educadoras narram também que foi imprescindível perceber a realidade em que estavam inseridos e as problemáticas locais para a sua constituição profissional na Educação Social:

Vou dizer sinceramente. Até o momento, eu não sabia que existia, pra mim menino de rua passava na televisão e como era em São Paulo, Maringá podia ter, mas eu não via muito, meu olhar não estava voltado para esta realidade, muito menos saber o que era Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Não sabia que era isso, então no processo, no grupo (de estudos), no projeto (de extensão universitária), no PCA, criamos o núcleo (Núcleo de base do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua). Maria

Eu sempre tive muita afinidade com esta questão social. Eu me indignava muito, com muitas situações, mas ainda não sabia muito o que acontecia no mundo. Rodrigo

Não se construa Cense (Centros de Socioeducação) mais, pega estes 65 mil reais que é o equivalente a um menino (valor que cada menino interno custa ao governo) e oferece todas estas garantias antes deste menino infracionar. Nós já temos 1100 vagas, já está bom este investimento. Não tem que ser lá, tem que ser antes. Luis

José descreve que decidiu se afastar da instituição onde trabalhava, a partir da sua leitura sobre a forma de trabalho adotada, por não concordar com ela:

O ERA (Escola de Reabilitação de Adolescentes) foi uma experiência que não gostei. Estava mudando toda a política, tinha muito enfrentamento lá, e o negócio estava muito policializado lá, eu fiquei só 15 dias, vi que não era. José

Julia (Argentina) e Lúcia (Argentina) informam que encontraram,

em seu cotidiano de trabalho, dificuldades no encaminhamento e no prosseguimento da ação educativa, que esbarram na ausência ou retração das políticas de atendimento. O/a educador/a social lida, assim, com situações de improviso em sua ação educativa. Em conjunto com as equipes ou por vezes sozinho/a, precisa improvisar para dar continuidade àquela intervenção:

Políticas retraídas e a forma que trabalhavam com jovens neste momento não sabia o que fazer, como tirar os meninos da rua, como encaminhá-los para estudar. Foram anos de intenso trabalho, com muitos profissionais da psicologia, da educação, com equipes multidisciplinares e vinha pra confirmar minha vocação que vinha por aí. Julia (Argentina)

Uma dificuldade (do trabalho do educador social), é chegar a um ponto do trabalho individual e depois ver que necessita, por exemplo, viver em outro lugar a este lugar e este lugar não existe, ou não achar lugares. Lúcia (Uruguai)

Na formação inicial dos educadores e educadoras sociais, o valor da leitura do mundo com o objetivo de transformar a realidade das pessoas envolvidas no processo precisa ser apreendido. Reiteramos que é um conhecimento a ser vivenciado e valorizado pelo/a profissional. Este princípio o subsidia e o fundamenta em direção à tomada de decisões na ação educativa que, frisamos, na Educação Social é caracterizada por muitos momentos de decisões que devem ser rápidas e demasiadas vezes dadas por situações inesperadas. Impõe-se ao educador/a social um conhecimento profundo dos meandros, contradições e fundamentos dos fenômenos sociais, pois são deles as raízes e os desdobramentos das problemáticas e tensões que enfrentam em seu cotidiano e em suas ações profissionais.

Na leitura de mundo, o método parte da realidade com que se trabalha. Não é possível pensar, idear sobre uma comunidade ou sobre um grupo de pessoas, de um lugar alheio a ele; é fundamental estar junto. Paulo Freire denomina esse posicionamento no mundo e sobre o mundo como observação participante, que marcamos como atividade do educador e da educadora social.

Dentre os vários pontos elencados por Gadotti (2012) sobre a teoria freireana e a Educação Social, o autor sublinha que uma das contribuições da teoria é a compreensão de que um processo de educar e pesquisar precociza a leitura do mundo e a observação participante: “Parte do concreto, o mundo vivido dos sujeitos e setores populares. Ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade” (p.23). Aprender a realidade do grupo com que se trabalha constitui-se de

um emaranhado de ações e conjugações que se formam a partir do trânsito que vai se estabelecendo no grupo, com o grupo e também sobre o grupo de pessoas que compõem a relação educativa, como exemplifica a educadora Maria:

Nós avançamos em muitas coisas na profundidade da relação com as famílias, com as lideranças do bairro, na parte educativa com as crianças. Era uma base que tinha sido formada, a gente já não estava mais na Catedral (como é chamada uma praça da cidade). O Brincadeiras (projeto de extensão universitária) deixou o espaço da Catedral e foi um movimento direcionado politicamente. Já tinha uma formação que a gente não podia perder, um espaço de discussões que a gente estava plantando de diálogo, de intervenções que a gente não podia perder. Maria

[...] chegamos no bairro e vi, não dá, eles (os gestores do projeto) querem que a gente atenda criança mais pobre, que usa droga a mais vítima de violência. Todas as crianças no bairro eram vítimas de violência, o bairro é vítima de violência, e como vamos fazer? Você, que não usa droga, não participa e você, que usa droga, participa. Ai eu revolucionei, subverti o negócio e falei: “Eu assumo o negócio, pode deixar, se o problema é a lista, a gente entrega com, 30, 40, 90 nomes, pra ter a demanda”... Maria

A compreensão da realidade e conseqüentemente a ação sobre ela e os embates em diversos âmbitos – setores públicos, grupos que trabalham com o desenvolvimento das políticas públicas e sociais, com os preconceitos, com os processos de exclusão da cidade – são inerentes à tarefa do educador social. Essa função exige muito conhecimento: leitura de mundo, criticidade e respeito. Tais princípios precedem um intenso trabalho dialógico com diversos grupos sociais, tanto com aqueles com quem se desenvolve o trabalho efetivo, como com os que se ocupam de pensar ou implementar as políticas. Ou seja, o trabalho dialógico, quando elaborado, sustenta, produz e alimenta o trabalho em rede de diferentes profissionais, com diversos objetivos, e que representam inúmeros interesses e poderes. Dá-se, nessa relação, o valor de que, quem trabalha com Educação Social, compreenda a teoria da ação dialógica que, segundo Mager et al. (2011), implica concomitantemente o reconhecimento da desumanização da realidade e o engajamento das pessoas envolvidas no processo com a recuperação da humanização:

Pressupõe, dessa forma, o momento da denúncia, e o momento do anúncio; ambos construídos dialogicamente, em um processo de problematização que relaciona os fenômenos entre si com suas causas e efeitos, o simples e o complexo, o local e o global, em uma espécie de espiral que, unindo teoria e prática, permite compreender o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desvelando uma realidade especial (MAGER et al, 2011, p.202).

Esse mosaico de realidades, origens e contradições assimilados no movimento dialógico supera o conhecimento da realidade como uma “coleta de dados” para a realização de um “diagnóstico”. Ela não pode configurar-se como um exercício apenas de constatação do/a educador/a social sobre o lócus onde trabalha. Ela é a mola propulsora das ações do/a educador/a e precisa estar em consonância com sua prática educativa, ou seja o desvelar da realidade é papel do educador e da educadora social. Assim, o valor desse princípio precisa ser introjetado pelo profissional em formação. A apreensão da realidade na Educação Social precisa extrapolar os limites de um diagnóstico tradicional, baseado na quantificação dos dados obtidos naquela comunidade. Os elementos constituintes da realidade a ser trabalhada precisam ser sentidos, compreendidos e investigados com o viés da problematização e da reflexão crítica. Os educadores e educadoras sociais relatam essa destreza no desenrolar de suas ações educativas cotidianas, salientam o valor de apreender e perceber os meandros das relações do seu educando com a família, com a cidade, e que não basta a constatação de como ela se estabelece; ela é uma das molas propulsoras para determinar as ações educativas:

[...] na entidade [...] não tinha meninos de rua, mas tinham famílias em vulnerabilidade e que dependiam pra sua sobrevivência ou para deixar praticamente os meninos o dia inteiro na entidade porque a família tinha que trabalhar. Foi aí que eu comecei a entender o papel do educador. [...] nós identificamos que a cidade tem vários cortadores de cana, que trabalham na roça e você conhece todo mundo, e você consegue desenvolver este trabalho com as famílias dos meninos que você atende no dia a dia [...] José

[...] o dia a dia da criança já é complicado, porque às vezes não tem o que comer, que muitas vezes está revoltada com o que acontece em casa, muitas vezes cheia de problemas e muita gente já quer rejeitar. Então, a pessoa fala: “Vai lá para o projeto que o projeto salva”. E não é assim, estão lá os educadores que têm que matar um leão por dia, às vezes dois leões [...]. Francisco

(falando sobre a cidade de Maringá-PR) [...] é uma cidade que já preocupa um pouco, porque, com o crescimento desordenado que está e com a proposta de educadores que são poucos, tem que aumentar o número de educadores, tem que capacitar. Já estão um pouco mais capacitados, porque hoje exige um pouco mais de aperfeiçoamento. Mas acho que temos que voltar um pouco atrás e rever o método de abordagem. Eu não vejo, hoje, o educador com o menino na rua, eu vejo o menino correndo do educador, como a gente via no passado. Eu vejo o menino vendendo bala no farol, mas o educador não está lá. Eu converso com alguns educadores do município que dizem que têm acesso ao menino, que sabe quem é, mas os meninos não sabem quem são eles. José

Segundo Gadotti (1979), na teoria freireana a ação dialógica não exclui o conflito. Destarte, ela precisa do conflito e do embate, para não se constituir como diálogo ingênuo, romântico. Não se trata do diálogo coeso entre os/as oprimidos/as e opressores/as, mas do diálogo entre os/as oprimidos/as, em direção à superação da sua condição de oprimidos/as.

A ação dialógica que funda a relação educacional reverbera no princípio de que aqui tratamos, a necessidade da valorização da leitura da realidade como fundamento essencial na formação de educadores e educadoras sociais. A possibilidade de apreender a realidade e, a partir desta possibilidade refletir, direcionar, conjugar o desenvolvimento, o caminho do trabalho educativo, é latente nos relatos dos educadores e educadoras sociais. Rodrigo conta que a compreensão do contexto que leva um adolescente a um ato infracional orientava a sua ação como educador social dentro de uma unidade de socioeducação:

Os educadores começaram a entender que o menino que cometeu o ato infracional é porque ele queria resolver o problema dele da maneira que ele sabia. Então, os meninos se viam como vagabundos, como bandidos, como criminosos. E eu chegava e conversava: “Por que você está falando deste jeito? Por que você está querendo me ameaçar? Por que você está querendo ser temido? Vamos nos respeitar, vamos nos conhecer, querendo ou não vou passar 12 horas aqui, é o meu ambiente de trabalho, é onde eu vivo junto com vocês. A gente está aqui para atendervocês, mas vamos nos respeitar, eu não sou seu inimigo”. Rodrigo

A educadora Ana relata que a noção que parece simples, de que os meninos do projeto não sabiam a hora em que eles se encontrariam porque não tinham relógio, fez com que firmassem um acordo, e que funcionava naquela realidade:

P. (educadora do projeto) estipulou que buzinaría quando chegasse, porque eles não tinham relógio e não sabiam que horas ia começar as atividades.
Ana

O respeito e o reconhecimento do tempo de cada educando/a, para que os objetivos da ação educativa sejam delineados e atingidos, estão interligados à sensibilidade do/a educador/a ao momento e contexto de cada pessoa ou grupo com quem se trabalha, como explicitam Maria e José:

Precisa de tempo para o adolescente entender que o fato de cumprir a medida (medida socioeducativa) não é punitivo, como a maioria pensa, mas educativo. E se você tem direito a ter acesso à educação, você faz uma reviravolta

na cabeça e na concepção da coisa. Então, por que eu fujo disso (da medida socioeducativa)? Se a educação tem um retorno pra mim mesmo, se a educação deveria ser um processo, então eu não posso correr, tenho que ver isso com algo fundamental. Muitos meninos voltaram a estudar [...] Este trabalho que o profissional, o educador que está junto da criança, do adolescente, da comunidade tem ao seu redor, é isso que a gente tem que trabalhar. Maria

[...] é importante fazer a mediação destes conflitos. Ele falou (o diretor da instituição): “Não, a bola resolve” (colocar os educandos para jogar futebol). Eu disse: “Então está bom, daqui a pouco vocês vão vir aqui com a polícia, eu estou fora”. E a meninada realmente fez a rebelião e eu avalio que a molecada queria fazer barulho, porque o momento era de troca de direção. José

O educador Luis explana que foi a partir de um fato contundente, uma rebelião, que os educadores e educadoras sociais da unidade socioeducativa olharam para seu contexto de trabalho e repensaram a sua ação educativa:

A partir dessa rebelião a gente para, demorou dois meses para reorganizar o Cense e repensar em tudo, forma de atendimento como tem que ser, atividades como tem que ser tudo foi revisto, todos os procedimentos da unidade, tudo. Mas o problema é que, como posso te dizer, foi necessário, tem muitas pessoas que trabalham no sistema e tem o lado muito romântico da coisa, e foi aí que amadureceu. Luis

A educadora Luisa (Uruguai), que atua no contexto uruguaio com objetivos de interferência nas trajetórias individuais de jovens da periferia de Montevideu, relata a necessidade do equilíbrio entre todas as partes componentes da ação educativa, para ter êxito. Registramos que essa tarefa de articulador do educador e educadora exige conhecimento da realidade e entremeios de todas essas instâncias envolvidas na ação educativa.

Este projeto, em particular, tem um olhar na trajetória individual e registra, quantifica quanto é isto em cada um. Mas para este processo ser possível, pode ser que tenham atividades grupais, coletivas, comunitárias e que o educador e a equipe considerem pertinente e toda uma tensão e grande criatividade para ir equilibrando todos os tipos e dimensões de programas implementações cotidianas no território, pois também trabalhamos com outras instâncias que gerem coisas para o bairro. Luisa (Uruguai)

A partir de todos/as essas narrativas sobre a necessidade da imersão no contexto em que se trabalha, lembramos que, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1998), Freire frisa que “ensinar exige apreensão da realidade” e que o/a educador/a precisa transitar com clareza na sua prática, reiterando

que esta clareza advém do conhecimento que se tem das diferentes dimensões que caracterizam a “[...] essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (p.76).

Declara que o melhor gatilho para a disponibilidade para a apreensão da realidade é o reconhecimento da inconclusão do ser humano, conceito que está enraizado na capacidade de aprender e de estar em contínuo movimento, pela busca constante, pela curiosidade que nos move: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 1998, p.76).

A leitura da realidade preconiza as teorias, a necessidade de transitar e conhecer as teorias desenvolvidas sobre as ciências humanas e sociais em um profundo e sério trabalho de estudo, que exige tempo e disponibilidade do/a educador/a social e de suas instâncias formativas.

[...] me parece muito importante também, na formação, a relação com a prática educativa, um lugar de fazer e um lugar de refletir sobre este fazer em relação ao corpo teórico mais amplo, ao qual se forma o educador social. Marcos (Uruguai)

Quando trazemos a responsabilidade da formação também para o esteio das instâncias formativas, confirmamos que “[...] o papel da universidade é a formação adequada de pessoas com condições de analisar, propor, acompanhar, avaliar a situação e a implementação das políticas que deem suporte às atividades e ao desenvolvimento destas” (MAGER et al, 2011, p.62). Assim, o papel formativo também deve ser objeto de reflexão das esferas que são responsáveis por isso.

O conhecimento e o aprofundamento teórico são partes fundamentais da leitura da realidade, pois a atuação e a formação do/a educador/a social passam pelo reconhecimento de que é “[...] tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento” (FREIRE, 1998, p.31). Nesse processo, a realidade, o contexto com que se trabalha na Educação Social, deve estar em permanente relação com as construções teóricas existentes e com a possibilidade de se produzir conhecimento com e a partir da relação entre contexto e reflexão teórica.

Preconizamos que a leitura da realidade seja um elemento que cerque toda a formação inicial dos educadores e educadoras sociais, que se

consolide na sua prática pedagógica e que se solidifique como um elemento a que se recorra sempre que for preciso, para orientar as tomadas de decisão no desenvolvimento da ação pedagógica.

4.4 Inserção Comunitária

O valor da inserção na comunidade em que o educador e a educadora social atua foi um traço encontrado em muitos depoimentos que constituíram esta análise. A inserção comunitária compõe a tarefa do educador e da educadora social e, unida ao subsídio da leitura da realidade, pode permitir conhecer a comunidade e estabelecer as relações de vínculo das quais depende a qualidade da inserção desse conhecimento inerente ao trabalho educativo do/a educador/a social.

Segundo Muller e Rodrigues (2002, p.31), foi a partir do “navegar” pela comunidade em que trabalhavam como educadoras sociais que a ação educativa se efetivou: “Partindo da intervenção direta com as crianças e adolescentes, fomos desenvolvendo relações formais e não formais com diversos setores da comunidade e da sociedade em geral”. As autoras ressaltam que esse emaranhado de relações, que parte da inserção comunitária, é composto de pontos de tensão e nem sempre se configuram como relações tranquilas, tornando-se um exercício contínuo entre os poderes e que deve ser mediado pelo/a educador/a social.

Destacamos que a inserção comunitária é fundamental. Tais relações se constituem com os pais, professores/as, os religiosos/as que trabalham ali, o/a comerciante do local, enfim, diversos atores e atrizes que compõem o lócus em que atua o/a educador/a social, mesmo quando o trabalho educativo é predominantemente realizado com crianças e adolescentes.

Segundo Tondin et al (2014, p. 21), a relação do educador e educadora com a comunidade deve ser tão intensa que, em sua formação, ele/a deve ser preparado/a para atuar como

[...] um articulador comunitário. Isso também ocorre com a prática pedagógica, porque ela não se consolida somente com a oferta de atividades aos moradores; ela se constrói na relação do educador com essa comunidade, na ação, no cotidiano.

A inserção comunitária está relacionada com a abordagem que se faz, como o contato é realizado e que princípios estão implicados no processo. Acentuamos o valor da abordagem com crianças e adolescentes, pois nos

depoimentos dos educadores e educadoras sociais foi a forma que mais se fez presente.

A abordagem apresentada pelo educador José em seu depoimento é qualificada pelo respeito ao tempo do menino, de aproximar-se sem impor a condição de que ele saia da rua. É uma aproximação respeitosa e de troca entre as partes, um diz o nome e depois o outro diz. A atitude do educador José qualifica a abordagem e nos mostra táticas de que o educador utiliza, fundamentadas em princípios educativos para a ação, especialmente o princípio do respeito.

[...] a nossa (a meta dos educadores) é de ir ao encontro com esta molecada e ver o que eles estão querendo. Foi em pouco tempo, dois ou três meses, ao invés da gente ir pra rua atrás da meninada, a meninada vinha até o local (que desenvolviam o projeto educativo). [...] Uma coisa interessante que aconteceu numa abordagem é que eu sentei com um menino na praça e ele me disse: “Você é do SOS Criança (entidade em que o educador atuava), você veio pra tirar a gente da rua”. “Eu não vim pra tirar você da rua, vim pra bater um papo com você e, você é quem”? Ele falou um nome. Eu pensei: Este menino está mentindo pra mim. E eu disse: “Eu sou o Á.”. E depois de uns 15 minutos que estávamos conversando, eu troquei o nome dele, e ele disse: “Eu não sou Roberto, eu sou Fulano”. E eu, opa, peguei o nome dele, e isto é uma questão de tempo, de confiar. Esta experiência era bem bacana, e depois trocávamos estas experiências no movimento (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua). Isto é uma coisa que eu sempre levei, sempre se apresentar e esperar o menino dar o nome dele, e trocar o nome do menino para ver se ele está falando correto. Esta é uma das abordagens mais sadias que eu acho, sem forçar, com o menino confiando em você. José

Maria também nos mostra características da abordagem, que deve ser acolhedora e considerar sempre as características de cada local e grupo em que o/a educador/a pretende se inserir:

Com os de rua (meninos de rua) é mais fácil. Se você está em um contexto urbano, ali na praça, o grupo reunido já e o que está chegando novo (menino novo no local), os meninos reconheciam e já acolhiam e diziam: “Vem”. Se não tivesse também, porque ele fica e se ele está olhando de longe. Visualmente você vê (que tem um menino novo), porque ele se veste diferente, está descalço, às vezes está usando droga, e o número é mais reduzido, então visualmente é mais fácil. Agora, no contexto do bairro, é mais difícil. Maria

A educadora também se refere ao processo de fazer uma lista de todos/as os/as participantes das atividades educativas no bairro. Maria assinala que, com tempo, com diálogo, foi estabelecendo estratégias para alcançar sua intenção de mapear e diagnosticar quem eram as crianças e adolescentes,

sem que passassem por um processo impositivo, ou que fosse igual a tantos outros a que famílias com direitos violados são submetidas frequentemente.

[...] a questão da lista (lista de presença), [...] eu inventei. Fiquei uns três meses. Eu tenho tudo isto registrado em um papel, deu um trabalho danado, como vou inventar uma lista sem ser deste jeito? Sem violentar os meninos, sem perguntar como é seu nome? A gente estava se conhecendo agora, queria fazer como no Santa (bairro em que a educadora já atuou), que a gente viu que dava certo. Demorou uns três, quatro meses, e a gente fazia assim: deixava uma lista solta e quem quisesse anotava o nome. Aí alguns anotavam e não importava que eram 50 que iam e com coisa de duas, três semanas, todo mundo queria dar o nome. Aí foi indo assim, aí pegava o nome de todo mundo, por encontro. Eram quatro dias, segunda, quarta, quinta e sexta, em lugares dentro do bairro, mas em espaços diferentes, o primeiro nome só. Em casa, eu fui montando um cadastro: aquele João que eu vi que estava na segunda, eu vi na outra segunda também. Ele era só o João, eu não sabia que ele era o João da família Oliveira, que tinha mais 20 e mora em endereço tal. E fui fazendo um diagnóstico. Em quatro meses isto virou um cadastro de quase 200 e poucas crianças, sem perguntar, sem nunca ter feito entrevistas nenhuma. Maria

Ana e José expõem a estratégia de abordagem por meio da ludicidade e esportes, visando a estimular as conversas, a proximidade e a detecção de direitos violados. A partir disso, buscavam traçar diagnósticos e estratégias educativas com o grupo com que desenvolviam as ações educativas nos locais:

[...] nestes momentos que estavam todos os profissionais, a gente se propunha a fazer atividades de brincadeiras, jogos, que a gente sentava no primeiro momento com eles e conversava o que a gente ia fazer junto. Aí dividíamos o grupo minimamente por gosto do que ia fazer. É nesse contato com eles que surgia um contato de ah, o conselho tutelar foi na minha casa. Então, tudo aquilo que ia surgindo deste coletivo com os meninos, ou situações que um outro profissional via e trazia pra mim e no final a gente sentava e tentava elencar algumas prioridades para a próxima semana [...]. Ana

[...] eu não esperava, na minha experiência, trabalhar com jovens de rua. De repente, era o educador de meninos e meninas com jovens moradores de rua. E hoje me sinto preparado para trabalhar com esta população também. Na verdade, foi o método que a gente utilizou no movimento (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua), a gente utilizou o futebol, trouxemos aqui para a universidade (Universidade Estadual de Maringá) e o vôlei de areia na praça do Car Wash, na sexta aqui a na quarta lá. Foram momentos assim que a gente, enquanto educador, sabia quem era quem na rua, a importância de saber quem é quem é de saber que você atingia totalidade, enquanto o governo dizia tem tanta (pessoas morando na rua), eu conseguia dizer, tem tanto. Este método de vocês (da prefeitura) diminui demais, então outra

coisa de você ter contato, você sabia quem era novo na rua. José

Assim como atestam Ana e José, Muller e Rodrigues (2002) acentuam que, em seu trabalho com crianças e adolescentes com direitos violados, a abordagem se qualifica através da linguagem da ludicidade, pois possibilita um ambiente propício para o diálogo e para conhecer mais sobre cada um dos/as sujeitos/as e de seu entorno.

Ressaltam que a forma de aproximação varia de acordo com o grau de violação de direitos a que está exposto o menino ou a menina com quem se trabalha: “Se a situação é de abandono a abordagem é mais corporal, se for numa situação de droga será mais visual-gestual e numa situação de crianças em conflito com a lei, a abordagem tem um caráter dialógico-confidencial” (p.71).

Mas o que suleia todos os meandros da abordagem qualificada é a profunda noção de respeito ao tempo, ao grupo e aos seus interesses. Segundo Oliveira (2004), a metodologia de trabalho tem que “[...] atender um padrão de desenvolvimento em que uma ética do coletivo, que não ignore o desenvolvimento individual, se coadune com a construção de um vínculo significativamente produtivo” (p.105).

Pereira (2009) e Oliveira (2004) indicam que alguns educadores e educadoras sociais trabalham a partir dessa abordagem: o namoro, a construção da confiança e a consolidação do vínculo. O namoro seria o início da abordagem, uma busca por proximidade. O/a educador/a também se dá conta que está realizando a abordagem, bem como se aproximando e conhecendo uma cultura diferente da dele/a. A construção da confiança dá-se após a criança com quem se trabalha ter “aceitado” o namoro. Para Oliveira (2004, p.106), nesse momento são “[...] fundamentais a técnica (por exemplo, o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas), as qualidades pessoais e uma vocação autêntica”. Com base na Pedagogia da Presença, a consolidação do vínculo é importante, pois

[...] a existência e a qualidade desse vínculo constituem a medida do sucesso do trabalho. [...] exige disponibilidade pessoal cada vez maior por parte do educador: para que o educador adquira significância na vida dos jovens, estes devem adquirir significância na vida do educador (OLIVEIRA, 2004, p.106).

Para o autor, o que se espera de uma relação educativa na Educação Social é mais do que a excelência de um serviço oferecido. Ela deve estar orientada para a transformação tanto do ponto de vista pessoal quanto social

dos envolvidos/as na ação educativa.

Os depoimentos expuseram diversas formas/maneiras de inserção no espaço em que o educador e educadora social atua. Assim, salientamos essa imersão como um exercício fundamental e de presença indispensável na formação dos/as educadores/as. A inserção comunitária expande o entendimento, o conhecimento dos meandros além da relação institucional – que em geral se estabelece – entre educandos/as e educadores/as. Ou seja, a inserção comunitária pode contribuir para a compreensão multilateral das condições e anseios das pessoas componentes da relação educativa além das vinculações habituais e formais em instituições.

A partir da fala dos educadores e educadoras sociais, elencamos a validade de estar no lugar de atuação além das formalidades e regras institucionais, ter compromisso com os objetivos e partes envolvidas no processo educacional, caminhar e transitar pelo local em que se atua:

[...] então trabalhei nestes bairros com projetos educativos com meninos e jovens e com as pessoas referentes de organizações comunitárias, paróquias, centros religiosos, todas as referências que trabalhavam com estes meninos e jovens. Fizemos ações educativas com meninos e jovens e principalmente com as organizações para aprender a trabalhar com os jovens [...]. Julia (Argentina)

Trabalhamos também com o entorno e com a família. Na maioria das vezes, fazemos visitas domiciliares. Trabalhamos a inserção educativa e laboral, muitas vezes trabalhamos a parte da saúde, a parte da documentação, tudo o que está relacionado à proteção de direitos e também com a família, pois consideramos que os meninos que vêm aqui vivem com a família. Projeto LA (Uruguai)

Partimos da compreensão de que o valor de estar junto e transitar pelos meandros comunitários em que estão ou desejam estar inseridos os/as profissionais deve ser aprendido pelo/a educador/a social em sua formação profissional. Tal método é importante, pois pode cooperar para a constituição de uma educação do diálogo, mas sobretudo da escuta. Estar junto na comunidade e nas mais diversas situações e possibilidades compõe a tarefa do educador e da educadora social.

Apropriamo-nos do enfoque de Brandão e Assumpção (2009, p.93), como ponto de partida para a Educação Social, quando dizem que a essência da Educação Popular está no

[...] compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que per-

gunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a ser preparadas para preservar, criar ou transformar.

Consideramos, então, o compromisso do/a educador/a essencial para a execução das suas tarefas. Entretanto, atrelamos tal pressuposto à forma pela qual pode se concretizar o trânsito do/a educador/a social pelo local, ou seja, circular pelos espaços da comunidade com o princípio da escuta introjetado em suas ações contribui para o delineamento da sua ação na Educação Social.

Müller e Rodrigues (2002) atentam para um princípio que deve estar claro nas mais diferentes formas de inserção comunitária, desde o contato inicial que o/a educador/a tem com as pessoas com quem desenvolve seu trabalho: o princípio da “diferença como cultura”. Esse princípio pressupõe que, na inserção do educador na comunidade, seja ela de qualquer característica econômica,

[...] deve-se entendê-la como particular na sua cultura. [...] Essa compreensão é fundamental para que evitemos querer corrigir o que fazem de forma equivocada. Compreendemos assim que não estão errando, apenas são diferentes em alguns aspectos (p. 71).

Dessa forma, as decisões, olhares e atitudes do educador social inserido no espaço de desenvolvimento da ação educativa precisa ter esta lente para filtrar a sua percepção comunitária e não incorrer no erro de julgar a cultura constituída naquele espaço.

Outra característica significativa e que nos remonta ao fato de que a inserção comunitária se faz importante em todas as fases da vida e mais, que ela gera resultados e consequências na vida das pessoas, foi de que muitos educadores e educadoras sociais tiveram experiências comunitárias, de organização coletiva, ainda na adolescência e na juventude. Relacionamos essas experiências à constituição das pessoas que vieram a trabalhar na Educação Social, como citado no subsídio da Cultura Política. Os educadores e educadoras sociais trazem essa informação em seus depoimentos quando relatam sobre a sua trajetória na Educação Social.

Sobre a participação de educadores/as sociais em movimentos sociais, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1995) relaciona as razões que tornam essa inserção tão importante, quando enfatiza as consequências para as pessoas ligadas este movimento: que desenvolvem sensibilidade à injusta situação em que vivem os meninos e meninas de rua e o

movimento torna-se um espaço político de participação para lutar concretamente contra as injustiças; a prática no movimento social coopera com a experiência profissional cotidiana, possibilitando a troca de ideias e de reflexões entre os pares; a participação “[...] amplia as perspectivas de análises e compreensão tanto das causas quanto das soluções possíveis para estes problemas sociais ao mesmo tempo que, produz uma sensação de força e poder para intervir na realidade” (MNMMR, 1995, p.5). Estabelece-se, assim, uma relação direta com o princípio da leitura da realidade, explicitado neste estudo, para a possível inserção comunitária.

Sobre como é importante na constituição profissional a presença ativa do/a educador/a social no local em que trabalha, os educadores e educadoras, em seus depoimentos, expõem essa ação. Pedro fala do valor da inserção comunitária em seu trabalho:

[...] só quem poderia identificar o que uma comunidade precisa é quem está na base. E seria o educador, que está trabalhando na base. Quem não está trabalhando na base não tem condições [...]. Pedro

A educadora Maria explica a eficácia de conhecer a cidade, suas possibilidades e deficiências e, assim, os hábitos do grupo em que se atua, de circular pelos espaços com o objetivo de conhecer realmente a população:

projeto era na Praça da Catedral (praça no centro da cidade de Maringá) de sábado e, durante a semana a gente fazia caminhadas no centro da cidade para se organizar, pra ver onde o menino estava, conversar, pra combinar que a gente brincaria no sábado. O que a gente estava querendo era um vínculo, estabelecer uma relação e, aos poucos, ir conhecendo o processo, de como a cidade se organiza em relação à política, conhecer a vida do menino, de onde era. A gente não tinha esta noção efetivamente de saber como era. Maria

A educadora nos conta também de seu trabalho direto na comunidade, trabalhando nas ruas, desvelando a qualidade do processo educativo de conhecer e estar inserido no contexto da criança, e de não ter apenas o contato mais formalizado e esporádico com a mãe, por exemplo, indo até a instituição:

[...] esta outra possibilidade educativa do processo (de estar na comunidade), de ver a criança e o adolescente dentro do seu contexto também, não só no contexto das instituições em que ela está sendo atendida. Muitas vezes chamam a mãe, ou a mãe e a criança, ou chamam para falar da criança, ou para falar do benefício, se corta ou não o bolsa família, é para além disso (o pro-

cesso educacional). Maria

Os motivos para a inserção comunitária passam pela possibilidade da realização do trabalho educativo de forma tangível e efetiva, levando o educador e a educadora social ao trânsito no emaranhado das relações que forjam uma comunidade, como determinam os/as educadores/as em seus depoimentos. O trabalho de rede se concretiza nessa inserção. A rede pode e deve ser tarefa e ser composta também pelo educador social, segundo Muller e Rodrigues (2002, p. 69):

[...] o trabalho em rede é o que nos dá condições de atuar com mais amplitude na construção de um trabalho de conscientização dos sujeitos e da comunidade e também nos permite resolver problemas urgentes.

Mager et al. (2011) realçam que o trabalho em rede configura-se como uma possibilidade de superar a forma de organização estanque e limitada às quais muitas instituições e ações educativas se submetem. Observavam-se, a partir do princípio do trabalho em rede, diversas inter-relações, e pode-se evitar que:

[...] os sistemas ou instituições (espaços sociais) organizem a vida humana apenas de acordo com as funções circunscritas a circunstâncias específicas e determinadas por uma rotina particular, 'o conceito de rede' nos é útil. Isso porque a rede representa os pontos de contato entre os diferentes serviços, situações e olhares que as diferentes instâncias de circulação humana oferecem (p. 179).

Manifestamos a crença de que o trabalho na/de rede amplia as experiências e possibilidades dentro da ação educativa. Ela pode revelar intersecções no trabalho até então encobertas pela ausência de conectividade entre duas ou mais partes que compõem o emaranhado educativo, no caso do trabalho do educador e da educadora social. Sinalizamos que a inserção comunitária contribui para este tecer educativo que, em última instância pode potencializar as ações/efeitos da Educação Social no grupo com o qual se trabalha.

Ressaltamos, também que essa inserção exige o respeito e a valorização do tempo presente, o tempo em que o/a educador/a social e educandos/as estão delineando o trabalho educativo. Retomamos o conceito de racionalidade cosmopolita de Boaventura de Souza Santos (2010, 2011), que propõe a expansão do tempo presente e a contração do futuro, buscando diminuir o abismo e o desperdício das experiências sociais do presente que, no caso da Educação Social, pode ser evidenciado pela inserção comunitária.

ria. Santos (2010, 2011) expressa a necessidade de que seja fomentada outra racionalidade frente à racionalidade indolente, que o autor afirma ser a hegemônica na atualidade e que não prioriza as experiências sociais do tempo presente. Destarte, a necessidade da inserção comunitária, como uma categoria importante na formação de educadores e educadoras sociais, pode ser entendida como um componente que está na raiz da proposta de criação de uma forma não tradicional de valorização espaço-temporal, resultando na possibilidade de evidenciação de novas realidades.

4.5 Diversidade de Experiências Sociais

Percebemos o valor de conhecer e vivenciar diversas experiências da Educação Social na literatura da área e nas falas dos/as educadores/as entrevistados/as, quando descrevem a importância, para a sua constituição profissional, de conhecer diferentes práticas educativas, de relacionar-se com diversos profissionais e com populações distintas em suas idades, condições, expectativas e objetivos.

Assim, este subsídio para a formação inicial de educadores/as valoriza as experiências sociais produzidas nos diversos âmbitos da Educação Social e preconiza que se incluam na estrutura formativa dos educadores e educadoras sociais, para que assimilem e apreendam os seus meandros constitutivos. Tais experiências podem estar, muitas vezes, invisibilizadas ou alijadas da formação profissional institucionalizada e universitária, o que é latente de indagações e ações para reverter a condição.

Nuñez (2002) vê como premissa urgente repensar a estrutura universitária de formação inicial. A autora reflete sobre as possibilidades estruturais de formação inicial para educadores e educadoras sociais. Sublinha que o atual modelo de formação acadêmica nas universidades se caracteriza pela organização rígida e de difícil modificação, e propõe um modelo de transição.

Na etapa inicial da sua proposta, consta a determinação de quais conteúdos teóricos seriam fundamentais. Ela sugere que sejam consultadas “[...] instituciones contratantes, agentes sociales y titulados en ejercicio. Se trata de tener un panorama de la actualidad de las exigencias del mercado laboral”. (NUÑEZ, 2002, p.41). Valorizando as experiências das práticas a área, as ponderações e conclusões a partir dessa consulta, desse contato com a prática, são sustentadas pela reflexão científica e epistemológica dos professores/as.

Para a autora, a seleção e a conceituação dos conteúdos do currículo da formação de educadores/as sociais devem ser orientadas pela articulação de duas dimensões: os núcleos teóricos fundamentais (a) e as aplicações técnico-instrumentais (b). Dessa forma, não se espera a sobreposição de uma sobre a outra, ou seja, a articulação pretende a justa medida entre a produção do conhecimento teórico e a produção do conhecimento nas práticas educativas.

Os núcleos teóricos fundamentais (a) versam sobre elementos teóricos articulados que objetivam que o/a estudante de Educação Social, a partir dos marcos conceituais, efetue a busca, a seleção, a organização e a operacionalização de novos conhecimentos e informações (NUÑEZ, 2002). A meta é que os/as estudantes tenham acesso “[...] a diversas actividades académicas: conferencias, clases magistrales, presenciales, horas de preparación y estudio, realización de trabajos tutorializados, espacios de cine, de debate, etcétera”(NUÑEZ, 2002, p.42).

É importante também que, diante da organização do trabalho no ambiente universitário, os/as estudantes conduzam seus estudos em diferentes configurações, o que implica a

[...] articulación de contenidos, el aprovechamiento de los recursos académicos disponibles, la incorporación de las tecnologías en la semi-presencialidad la digitalización de materiales de estudio, etcétera (NUÑEZ, 2002, p.42).

A autora define a dimensão técnico-instrumental (b) como o

[...] aspecto de la formación inicial del educador social que, tomando como referente las prácticas profesionales con las que contacta el estudiante, lo instruye acerca de las lógicas institucionales, le enseña cómo trabajar educativamente y le proporciona elementos para reflexionar sobre tales experiencias (p.43).

Essa dimensão pode dar-se em diversos espaços, como seminários de aplicação dos elementos teóricos na análise de instituições da área; seminários de conteúdos e metodologias do trabalho educativo, em áreas como leitura, tecnologias de informação, jogos e esportes, linguagem e comunicação, sobre o/a sujeito/a social e seu contexto; práticas em instituições, seminários de análises das práticas educativas e atividades acadêmicas individuais, em duplas ou em grupos variados (NUÑEZ, 2002).

Na formação inicial em Educação Social, de acordo com a autora, a meta é que, na articulação entre os núcleos teóricos fundamentais e a dimensão técnica e instrumental, o/a estudante, apresentado às ações críticas, seja

capaz de elaborar, aplicar e avaliar projetos sociais educativos e ter ferramentas para desenvolver sua formação continuada, haja vista que as possibilidades e campos de atuação estão em um contínuo movimento de alterações de características.

Nas falas dos/as educadores e educadoras sociais entrevistados/as, está latente essa primordial articulação. Eles/as reconhecem o valor de impregnar-se de experiências sociais diversas para conduzir e constituir suas ações como educadores/as sociais, levando-nos à percepção de que o âmbito da diversidade de experiências vivenciadas se compõe como uma categoria fundamental para a formação inicial de educadores e educadoras sociais. O educador Felipe expõe que conheceu diferentes vivências e transitou por cidades diferentes por meio de sua inserção em um movimento social:

[...] era semitágio²¹ porque era um estágio com seminário. A pessoa participava e terminava com um estágio sobre um tema. Assim eu pude conhecer a educação de rua de Belém do Pará, que é a Educação de rua mais antiga do Brasil, até onde a gente conhece. [...] uma vez fui em um semitágio que a base eram dinâmicas e isto parece simples, você adquire isto, e é uma beleza. Então, eu fazia muito isso com os meninos. Ia para os encontros nacionais e sempre tinha seis, sete dinâmicas na manga. Eu via alguém fazendo e já aprendia, e deixa comigo, que eu faço [...]. Felipe

Conheci Belford Roxo (município do estado do Rio de Janeiro) na época da matança (de meninos e meninas de rua) com um grupo que fazia capacitação profissional. Fui para o Rio de Janeiro conhecer capacitação profissional e trabalhar com alegorias. Fui pra Lapa, em São Paulo, conhecer abrigo que, na época, era albergue para meninas de rua. Em Goiás, fui conhecer o trabalho da comissão local (do MNMMR) do pessoal ligado à PUC (Pontifícia Universidade Católica), Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco. Eu pude ir para vários lugares e isto vai te dando uma bagagem prática para um monte coisas, isto me dava várias ideias, limitações que tinham. Isto foi muito importante, é legal as pessoas te valorizarem. Felipe

As educadoras Julia (Argentina) e Maria admitem a possibilidade de ampliação das experiências sociais promovidas no âmbito da formação universitária, tanto ouvindo e estudando sobre e com educadores mais experientes, quanto em projetos de extensão:

(na formação de educadores e educadoras sociais argentinos) [...] convidamos

²¹ Segundo Oliveira (2004), os semitágios eram estágios e seminários entre educadores e educadoras sociais pioneiros do Projetos Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua de diferentes regiões do país, visando à formação profissional, troca de informações e de metodologias.

peessoas com experiência para contar para os educadores, para contar o que fazem. E o grupo (de alunos) inteiro formula perguntas para estes educadores. Vamos trabalhando com entrevista e entrecruzando com o marco teórico que estamos estudando. Julia (Argentina)

No início de 98, nós ficamos por volta de 22 dias (experiência com o Projeto Universidade Sem Fronteiras) neste município de Serrinha. Era longe, tinha que descer na capital do Rio Grande do Norte, em Natal e depois andava mais um monte de carro. E quando chegava lá, por mais que a gente imaginasse o que fosse, quando chegou foi muito punk (dura) a realidade... e foi lá que a coisa da infância me pegou, não só pela infância em si, mas pela desigualdade,...] Quando eu voltei para o último ano da faculdade de Educação Física, eu voltei com uma coisa de que a infância era importante, sobretudo as crianças pobres, mas que não tinha só lá [...] Maria

A partir da busca por mais formação para sua atuação profissional, o educador José procurou, em outras vivências diferentes, construções educativas. Foi a outras cidades e teve diferentes experiências, o que culminou em sua entrada no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua:

[...] neste período do ano de 1984 e 1983, eu buscava bastante informação, também por causa da igreja (atuava em grupos católicos de jovens), o que os educadores estavam pensando naquele momento, na prática com a menina-da. E descobri que, em Curitiba, estava tendo umas reuniões com a Pastoral do Menor naquele tempo. E conversando com uma entidade que pertencia ao polo, conversando no escritório regional aqui, tinha convênio com a nossa entidade (em que ele atuava como educador), [...] Estava dando início, era uma discussão de todos os educadores que estavam dentro das entidades. Neste período, tinha discussão também com os educadores das entidades religiosas, [...] Eu até pensei: Nossa o que eu vou fazer lá? Contar minha experiência em Cruzeiro (cidade em que atuava como educador)? [...] Na verdade estava nascendo o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua [...].

O contato com diferentes experiências sociais qualifica a formação do/a educador/a, bem como subsidia e lhe dá recursos concretos para a reflexão sobre a ação educativa, quando articulada com os conteúdos técnicos aprendidos. Partimos da compreensão de Santos (2002) a respeito da necessidade da valoração das experiências sociais desperdiçadas, que não estão, em sua maioria, referendadas pelo modelo de racionalidade dos paradigmas hegemônicos de formação profissional. Em seu projeto “A Reinvenção da Emancipação Social”, Boaventura de Sousa Santos ressalta que a diversidade de experiência social no mundo

[...] é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza

social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas [...] É necessário propor um modelo diferente de racionalidade” (SANTOS, 2002, p. 238).

A partir desta premissa, salientamos a oportunidade de trazer para dentro de uma formação institucionalizada a ampliação das experiências sociais dos educadores e educadoras sociais, pela presença, valorização e inserção das ações da Educação Social – que no Brasil, ainda estão distantes do mundo acadêmico – na formação inicial de educadores/as sociais. É vital inserir experiências educativas que não são comumente discutidas e valorizadas no cenário educativo brasileiro e trazer educadores/as sociais para contribuir e referendar a formação inicial de outros/as futuros/as educadores/as.

Segundo Santos (2002, p.249), a ampliação do campo das experiências é inevitável, dentro de uma proposta de racionalidade cosmopolita, pois “A ampliação do mundo não ocorre só porque aumenta o campo das experiências credíveis existentes, como também, porque com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro”. Assim, se projetamos ações educacionais futuras, é essencial valorizar este conceito – de ampliação, visibilidade das experiências do tempo presente – para constituí-las e idear sobre elas.

Oliveira (2004) chama a atenção para o quanto a experiência é imprescindível no que se refere à constituição do/a profissional da Educação Social. Temos um vasto cenário no país de experiências sociais na área da Educação Social. A valorização da experiência de educadores e educadoras sociais precisa estar introjetada na sua formação inicial, visto que a reflexão, a reconstrução de ideias e conceitos para a apropriação do ato de educar demandam a relação simbiótica entre teoria e experiências sociais.

Nossos/as entrevistados/as acreditam no valor das experiências sociais na execução de sua ação educativa. É visível a forma como as aprendizagens, vivências e reflexões contribuem para seus processos formativos, já na atuação na Educação Social, ou seja, quando os/as profissionais já se reconhecem como educadores/as sociais. Relatam sobre a relevância da diversidade de experiências profissionais na análise de sua ação, na revisão

de seus caminhos metodológicos e na possibilidade de olhar para sua ação, constituindo uma formação continuada. O educador Felipe testemunha sobre a importância de voltar sempre a atuar com as crianças e adolescentes. Embora no momento não seja esta a sua função direta, ele se sente desafiado em sua ação educativa, assim como desafia seus/as educandos/as. Tal vivência o motiva:

Eu vou e faço questão de estar voltando (para a base). Eu gosto desta questão do núcleo de base (dentro da organização do MNMMR, local de participação e atuação direta com/das crianças e adolescentes), de organizar os meninos quando eles vão discutir, eu estou perto, estou lá ouvindo, dou sugestão. Eu me sinto tão à vontade no espaço para falar o que estou sentindo em todas as dimensões que estou vendo. E gosto de brincar de desafiar eles e eles me desafiam também e alguma coisa com as mães, com as famílias [...]. Felipe

No mundo da diversidade de experiências, a educadora Maria explicita essa característica no fazer do educador e educadora social:

Você é educador é tudo, você faz atividade com a criança, você vai na reunião do CMDCA, que é o conselho municipal de direitos da criança, é assim, é um militante. Faz o lanche, faz abordagem com os meninos, vai tirar o moleque, quantas vezes vai acompanhar o menino na delegacia, vai dar o retorno para a família e vai. É o espaço do educador social como militante. Maria

Pedro nos traz a primordialidade e o apreço da experiência na resolução dos imprevistos, que são recorrentes na ação educativa do/a educador/a social:

Você tem que sentir na pele, porque só uma pessoa chegar e te dizer: “É assim, não te dá base, porque existe uma série de coisas que acontecem na hora”. Com o tempo, você vai ficando preparado. Mas você pode ter som que não funciona na hora, pane elétrica, alguém que esqueceu parte do cenário. Estas coisas faculdade não te dá. Neste projeto sempre foi livre, é livre para entrar (sobre o projeto de teatro em que atua como educador social). Pedro

A escuta e o significado de trabalhar em equipe são patenteados pela educadora Ana em sua experiência profissional. Apesar de estar em um programa do estado, sentia-se com autonomia para desenvolver a metodologia de trabalho adequada, a partir daquela experiência educativa:

[...] a gente faz o que o estado pede, mas a gente cria a nossa metodologia, porque quem está aqui no bairro somos nós. Mas este criar, ele era um processo de dar dez passos e parar, nove passos, dar uma volta, duas voltas. Nem sempre a equipe conseguia falar a mesma língua, mas o que foi bacana ali é que a equipe estava toda aberta para escutar. Ana

A diversidade de experiências da educadora Luisa (Uruguai) está ligada ao trabalho educativo com diferentes populações e espaços, bem como à característica de liberdade para inventar e experimentar métodos no desenvolvimento do trabalho educativo:

Tínhamos bastante autonomia numa ONG para reinventar neste projeto. E fomos provando diferentes formas, trabalhamos com adultos, trabalhamos em diferentes períodos com mães, com adultos, ou em espaço aberto, ou em locais fechados, diferentes experiências no mesmo programa. Luisa (Uruguai)

Esse movimento de olhar para a própria ação educativa e pensar sobre ela espelha as diferentes facetas da atuação profissional do educador na Educação Social, e a exigência de constante reflexão e reinvenção articulada com diferentes saberes sobre sua ação educativa. Reputamos a Educação Social como um fenômeno complexo, no sentido dado por Edgar Morin (2003, 2005), de composição complexa, de rede de fenômenos que se inter-relacionam mutuamente e não no sentido mais comumente utilizado para o uso da palavra complexo, como algo difícil, complicado e confuso (AMORIM, 2003).

Segundo Morin (2005), o paradigma da complexidade busca a superação do paradigma da simplificação, das explicações simplistas, reducionistas na compreensão e ação sobre a vida. Assim, o paradigma da complexidade:

Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (p. 334).

Partindo dessa premissa, a formação inicial em Educação Social, constituída de emaranhados de aprendizagens sobre diagnósticos, compreensões e diversas metodologias educativas, se encaixa na perspectiva de que os acontecimentos se esvaziam, se pensados a partir de um cenário estático e de conexões estanques.

As relações entre o ocorrido, o fato e o contexto em que se constitui, segundo o paradigma da complexidade, está configurado pelo vínculo de

[...] reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade [...] (MORIN, 2003, p.25).

Os educadores e educadoras sociais marcam a constante dinâmica do seu cotidiano profissional, que envolve repensar as ações, os/as sujeitos/as e trajetórias, voltar seu olhar para suas experiências sociais e de outros/as educadores/as para prosseguir em um movimento integrativo. Segundo Morin (2005), na escola aprendemos a isolar as disciplinas, dissociar as indagações, ao invés de reuni-las e integrá-las, decompondo os fenômenos para simplificá-los, extinguindo as contradições do nosso processo de compreensão. Na opinião do autor, esse paradigma configura-se como um problema do ensino que precisa ser foco de atenção e resolutividade:

[...] por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (p.16).

Cremos que a complexidade, como um paradigma presente na Educação Social, poderia estabelecer-se como fundamento da formação inicial de educadores/as, na articulação da escolha dos conteúdos, na composição das relações entre eles, nas aprendizagens a partir de outras experiências sociais. Essas aprendizagens objetivam que, nas ações educacionais da área, junto à sua população alvo, seja reverberado e constituído o fundamento da complexidade, não de maneira simplista, mas na totalidade de possibilidades de inter-relações.

O caminho metodológico exposto neste subsídio suleador para a formação, ou seja, a diversidade de experiências sociais, pode alavancar a valorização de diversas e invisíveis experiências sociais constituintes da Educação Social, produzindo novas realidades no/do tempo presente, retomando, como já dito antes, a significação da Educação Social como ação do presente. Na área desenvolve-se o trabalho educativo com pessoas com direitos violados hoje, no tempo presente, tecidas pela realidade de extensas e complexas redes de fenômenos.

4.6 Amorosidade e vínculo

A relação que estabelecemos nesta categoria analítica entre a amorosidade e o vínculo como subsídio na formação inicial é recorrente nas falas dos/as educadores/as. Toma, como ponto de partida, a fala desta educadora:

[...] a gente falava (para os educandos): “É o que tem pra agora, mas o mundo é muito maior, as possibilidades são todas, que a gente puder chegar, e este chegar é um outro caminho que a gente vai ter que fazer junto, e aí eu estou com você, vamos?” Maria

A educadora faz um convite, uma proposta para seus educandos e educandas, para pensarem o futuro juntos/as. Esse é o fundamento da amorosidade e do vínculo.

Amorosidade e vínculo estão juntos, entrelaçados. Segundo Paulo Freire (1967), educar é um ato de amor que exige coragem, análise da realidade e discussão criadora. O elo da fecundidade da relação é o vínculo que se estabelece para o desencadeamento da ação educativa.

A obra freireana, segundo Vecchia (2006) e Fernandes (2008), tem a amorosidade como categoria fundante em toda a sua extensão. Partimos desse referencial, então, para discutir um dos subsídios da formação inicial de educadores/as. Segundo Paulo Freire, é imprescindível a discussão, na formação de professores/as, sobre diversos elementos que a compõem, além dos conteúdos pertinentes a cada área ou disciplina. Um deles é a amorosidade. O autor sugere que, se pretendemos ser coerentes com a orientação democrática e progressista na educação:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1998, p.136).

Harmonizamos com o pensamento de Paulo Freire, quanto às diversas qualidades úteis à ação educativa. A amorosidade e o vínculo surgem nas falas dos/as educadores e educadoras sociais tanto quanto os conteúdos técnicos e específicos da área de atuação. Na Educação Social que, na maioria das vezes, não tem métodos avaliativos como provas, presença em listas de chamadas, como temos comumente nas escolas, o compromisso na ação

educativa entre educando/as e educadores/as dá-se também a partir do vínculo e da amorosidade construídos entre os pares ao longo do tempo, que se configuram a partir do respeito e da confiança.

Pereira (2009), no estudo sobre o Projeto Axé, referenda essa relação fundamental na Educação Social: “A base afetiva positiva se dá pela confiança entre educador-educando, sendo o vínculo o resultado do respeito entre eles. A afetividade positiva na prática educativa do Axé é transversal ao processo de construção do conhecimento [...]” (p.59).

Oliveira (1998), no prefácio da Pedagogia da Autonomia, reforça também a ideia de que a amorosidade caminha junto com o conhecimento basilar do educador/A. O livro, que trata da relação entre professores/as e alunos/as, foi escrito em 1996. Mesmo tratando de outra área da educação, registra o valor da dimensão da amorosidade na ação educativa:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças (p.11).

A ação educativa que busca a transformação e a potencialização dos desejos e sonhos das pessoas com que se trabalha devem, então, ir em direção da justa relação entre todos os elementos que giram em torno do compromisso e do respeito. Os educadores João e Rodrigo comentam sobre as relações de vínculo e amorosidade na Educação Social:

[...] a maioria deles (dos educandos com quem o educador atuou) tem faculdade hoje, tenho relação com eles. Eles sempre voltam para contar dos êxitos que têm, porque isto foi trabalhado na formação. Quando eles estão hoje, adultos, estão na faculdade, passam no vestibular, eles vêm falar pra mim [...] Quando eu estou lidando com a criança, é a mesma coisa de estar lidando com o meu filho. E ele sente isso, sente que eu lembro, que quando eles vão casar e me chamam para ser padrinho de casamento. Os pais falam: “Olha lá o menino que você me ajudou a criar”. João

Aqui (unidade de cumprimento de medida de internação para adolescentes em conflito com a lei), a gente vai criar vínculos de confiança, de admiração, de respeito. E a gente ia conversando com os meninos desta maneira, criando

esta aproximação, quebrando esta barreira. Ai as coisas começavam a mudar um pouquinho, porque o adolescente deixava de ver você como o policial fardado que espancava a turma toda lá. Mas o mais difícil era fazer o menino desacreditar que ele era um vagabundo. Rodrigo

De acordo com os educadores e educadoras, o estabelecimento da amorosidade e do vínculo passa pelo compromisso, ética e, sobretudo, pela interação entre as partes de forma ativa. A reciprocidade da relação não tem tempo definido, nem fórmula, ela precisa ser orientada por princípios educacionais para se delinear. O/a educador/a que assume sua atuação orientada pela afetividade e respeito, segundo Vecchia, (2006, p.48) mostra a compreensão de que o compromisso é

[...] uma atitude afetiva que envolve o outro no processo de conscientização e de politização. Compromisso é coisa assumida com liberdade e não como obrigação. O que apela e se expressa em nós como uma exigência profunda é a mobilização irresistível pelo cuidado com o outro, com a vida do outro que desabrocha para o reconhecimento real do mundo.

A postura do/a educador/a como ser amoroso e que entende o vínculo como essencial para sua ação, está determinada também pelas condições e formas dadas e construídas para que o vínculo se estabeleça. Dessa maneira, a partir das falas dos/as educadores e educadoras sociais, detectamos alguns determinantes para a constituição do vínculo entre educandos/as e educadores/as.

Um dos determinantes que influenciam essa relação, conforme os depoimentos, é o número de profissionais envolvidos na ação educativa. Isso influencia a qualidade da interação entre os/as educadores/as e os educandos/as, pois o tempo, a rotina e a convivência não se estabelecem nos grandes grupos e apenas coletivamente; estabelecem-se conhecendo a história das pessoas, seus anseios, suas dúvidas, seus talentos, o que requer uma abordagem mais individualizada. A atuação mais próxima e individual é, então, uma condição que estimula e prioriza o vínculo na Educação Social.

A alegria e a disponibilidade do educador e da educadora social, além da rigorosidade metodológica na ação educativa, também são vistas como contribuintes para a amorosidade e o vínculo. Rodrigo opina que precárias condições de trabalho, no caso da sua instituição, pelo baixo número de educadores/as em relação ao número de adolescentes institucionalizados/as, dificultam o processo, pois não se tem tempo ou disponibilidade para a conversa, a escuta, o que torna muito difícil o estabelecimento do

vínculo:

A estrutura toda é muito adequada e bacana (da instituição em que trabalha), mas não tem como desenvolver o trabalho socioeducativo com o efetivo (número de educadores e educadoras sociais para cada educando) que tem. E aí fica tudo precário, tudo se restringe à rotina de higiene, alimentação e segurança. Não tem como o educador fazer o trabalho socioeducativo, não tem como existir esta relação educador- educando. Rodrigo

A equipe do projeto LA relata suas diretrizes metodológicas para o estabelecimento do vínculo, visando ao desenvolvimento das ações educativas:

[...] no nosso caso, que trabalhamos com jovens infratores, trabalhamos por intermédio de entrevistas individuais. Trabalhamos com um projeto de inserção social dos adolescentes, utilizamos, claro, entrevistas individuais mas, sobretudo, fazer a relação educativa e o vínculo que se estabelece com o jovem e o acompanhamento das tarefas em acordo com os jovens. Projeto LA (Uruguai)

A questão da disponibilidade do/a educador/a para o estabelecimento do vínculo é vista por Rodrigo como uma das condições para que o processo ocorra na ação educativa:

Nós queríamos conversar com os meninos, criar vínculo, conversar com eles, conhecer a vida deles, a rotina, trabalhar como educador. Eu estava encantado na época, acho que eu tinha 18, 19 anos e trabalhando ali na vilinha, com aquela molecada cheia de vida, cheia de energia, todo mundo se divertindo na rua, brincando, fisicamente. São super saudáveis, atletas mesmo, enfim, toda aquela vida fluindo ali. Rodrigo

No caminho para alcançar o vínculo e a amorosidade, de acordo com os depoimentos, seria imprescindível que os/as educadores/as em formação aprendessem com os/as educadores/as mais experientes. Tal consequência está relacionada à forma, ao método que os educadores/as veem como o fio condutor da sua ação educativa.

Sem dúvida, os benefícios do exercício dialógico, mais uma vez, ficam claros nos relatos dos/as educadores/as. Trata-se do diálogo qualificado, com objetivos claros e suleados pela meta que o/a educador/a tem e estabeleceu junto ao grupo ou à pessoa com quem realiza a sua intervenção – é o diálogo nas diferentes formas de expressão e linguagem, visando à qualidade da comunicação.

Pereira (2009) explica que a escuta relacionada ao educador/a exige

que ele/a esteja atento às falas, aos gestos corporais e faciais, ou seja, envolva a escuta e a leitura corporal do/a educando/a. É a forma que o/a educador/a tem de se aproximar dos meninos e meninas e estabelecer uma conexão amigável para que ocorra o ato educativo. Segundo João e Rosa (Uruguai), essa conexão pode constituir-se em conversas e intervenções, que são propiciadas até em espaços informais:

[...] relação de coletivo, grupo mesmo, começar a criar vínculo entre eles. E neste processo eu trabalhei muito a questão da oralidade que é uma característica da nossa cultura ancestral africana,[...] E neste processo procurei trabalhar com os assuntos que surgem, porque quando você está ali no dia a dia, ensaiando, conversando, vêm os assuntos da relação social e familiar deles, no caso seus problemas, suas dificuldades, é violência em casa, questão de droga, alcoolismo. João

[...] buscamos estabelecer vínculo, que nos permita trabalhar. O trabalho pode ser individual ou convidá-lo para trabalhar no centro uma vez por semana. Podem vir à mídia-teca, como um espaço com mais conteúdos e mais materiais. Rosa (Uruguai)

Felipe conta sobre uma experiência de vínculo e amorosidade que teve com a Educação Social ainda adolescente. Ele teve introjetados os princípios da busca ativa e afetiva do educador pelo menino, e o convite para retomar a educação:

De vez em quando eu vendia (drogas). Quando abri a porta (de casa) era um educador, aí achei que ele tinha ido buscar droga e não sabia que era eu e fiquei assim numa sinuca (sem saber o que fazer). Era o Waldir (educador social), com uma flauta, e eu falei: “E aí, mano?”. Ele disse: “Eu vim te ver, queria conversar com você, dá pra entrar na sua casa?” Eu disse: “O que está acontecendo?” E ele disse: “Poxa, você sumiu da rua”. Olha a importância disto..., “A gente estava com saudade de você, o grupo de educadores falou pra eu vir aqui e fazer uma proposta para você de trabalho”. Eu fiquei meio em dúvida e perguntei: “Tem carteira assinada?”. Ele disse: “Acho que é possível, mas não precisa dar a resposta agora, não, pode dar amanhã”. E me mandou ir em um lugar. E não deu outra. Eu fui e aí, eu não sabia e estava entrando no projeto alternativa ao atendimento de menino de rua (Projeto de abordagem e atendimento a meninos e meninas que viviam nas ruas). Felipe

Esses relatos evidenciam a diretividade e disponibilidade que o/a educador/a precisa ter no processo de estabelecimento de vínculo. Vê-se claramente a qualidade da intervenção dialógica que Paulo Freire anuncia em sua obra. Para a comunicação se estabelecer, é necessário que o diálogo esteja nutrido verdadeiramente de um posicionamento de confiança entre as

partes, amorosidade e humildade:

[...] Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fê um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos (FREIRE, 1967, p.107).

Müller e Rodrigues (2002), na análise da ação na Educação Social, dão à responsabilidade o status de um elemento imprescindível no estabelecimento de vínculo entre as partes envolvidas na ação educativa. Inferem que a confiança que os/as educandos/as têm nos educadores/as provém do fato de os educadores/as cumprirem os combinados entre as partes, como estar sempre no local e hora combinado para o encontro (os/as educadores/as sociais desenvolvem seu trabalho muitas vezes na rua, na praça, sem os tempos “institucionalizados” definidos).

Atribuem também a confiança entre educandos/as e educadores/as “[...] à constância no radicalismo de nossos princípios de trabalho” (MÜLLER e RODRIGUES, 2002, p.68), ou seja, na radicalidade de trabalhar dentro dos princípios educativos definidos e ter suas ações orientadas por eles. Ou seja, o fato de os educadores e educadoras sociais apresentarem coerência e conhecimento dos princípios metodológicos do desenvolvimento do trabalho confere-lhes um grau de confiabilidade e responsabilidade.

A presença do educador e da educadora social deve, então, ser objetivada de respeito pelo outro/a e pelos saberes do/a outro/a, bem como de competência técnica pertinente aos interesses e metas do grupo. Nos depoimentos coletados, o valor do estabelecimento de vínculo e da postura amorosa emerge em situações que confirmam o vínculo entre educandos/a e educadores e educadoras sociais como subsídio indispensável à prática. O educador João expressa esse valor em suas ações cotidianas:

Você tem que ter esta relação (de vínculo), porque se eu sou uma pessoa fria, que vai lá só passar o conhecimento, eu uso da arte para poder chegar nesta questão, é o meio, não é o fim. O fim é o cidadão, formado, emancipado, vivendo feliz aí no seu dia a dia, com sonhos, com autonomia para fazer aquilo que ele deseja. João

Ana, Pedro e Luis defendem que a sinceridade na dedicação e entrega ao trabalho é fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Os objetivos, os papéis de cada um e os sentimentos precisam estar evidentes para todos, a fim de que a relação educativa se efetive:

Tínhamos nós (a equipe de profissionais) e o vínculo que a gente criou com aqueles meninos e meninas, o vínculo foi fundamental pra gente poder fazer um trabalho e aí trabalhar com esta proposta (da Educação Social), com esta metodologia de trabalho. Fizeram eu ver que o quão é difícil trabalhar com criança e adolescente, se a gente não se entrega de forma verdadeira, porque a criança e o adolescente conseguem visualizar isso. Ana

Eu tenho uma mãe que até hoje eu encontro-a e ela me diz: “Você mudou, minha filha”. Ela não falava e agora fala, ela era quieta e agora sai, até hoje não sei se ela me elogia, ou se ela me critica (risos). Pedro

A gente precisa criar vínculo. Não tem como trabalhar com estes meninos se você não criar vínculo. A gente convive com eles 12 horas, é como se fosse da família da gente, você sabe o nome, tem uns que só de fazer um barulho, você sabe quem é. E eles também criam com você. Luis

Felipe narra que a confiança é um elemento fundante na relação educativa para o estabelecimento de vínculo. Asseguramos que esse princípio está atrelado diretamente ao cumprimento de acordos entre as partes, e ao respeito ao tempo de cada pessoa:

[...] tínhamos mais proximidade e foi se criando uma relação de aproximação de amizade, confiança mútua. E vai se identificando uns meninos mais, outros menos, alguns meninos não queriam muito contato, e eu fui me aproximando deste grupo, tendo confiança e isto vai resultar neste encontro em 86 (Encontro de Meninos e Meninas de Rua). Em 85, comecei a me afastar da rua, porque a gente estava muito marcado na rua (educador conta sua trajetória de saída da rua, quando era menino). Felipe

A questão do vínculo, para o educador Alexandre (Uruguai), estrutura a atuação do educador e da educadora social tanto quanto os conteúdos. Saber transitar metodologicamente na relação educativa e estabelecer vínculos é, para o educador e educadora, a possibilidade de atrelar o desenvolvimento individual do educando e educanda ao desenvolvimento social a que ele/a tem direito:

Os educadores e educadoras sociais não se formam só com os conteúdos. Isto é uma construção própria. Você gosta de música? Vai estudar música, porque você quer usar música, ou jogos, recreação, dança, possivelmente tenha que conhecer um pouco de tudo. Nem sempre tem que fazer você mesmo a coisa, mas tem que saber mediar os meninos, cercar os meninos destas práticas sociais. Tem que ter a capacidade de ligar o desejo do sujeito com uma possibilidade de desenvolvimento social, um vínculo, uma possibilidade de desenvolvimento social, ter vínculos únicos. Então, a Educação Social tem que oferecer ofertas de vínculos diferentes, não estigmas, de poder ser outras coisas. Não somos apenas uma coisa, somos muita coisa. Educação Social tem que poder gerar vínculos com jovens, para encontrar outras partes

de si e estabelecer relações com as outras partes. Alexandre (Uruguai)

O vínculo se concretiza, então, a partir da relação repleta de amorosidade que o/a educador/a e educando/a constroem e que precisa ser suleada pela confiança mútua, sinceridade e pela possibilidade de estabelecimento de vínculos únicos com cada pessoa, em direção ao seu desenvolvimento social. Os educadores e educadoras falam que se trata de uma dimensão de sua atuação que pode gerar consequências positivas, frutíferas e que potencializam as ações dos educadores/as junto aos educandos/as. O educador/a que valoriza e entende essa dimensão como um saber necessário à sua formação e atuação, revela um comprometimento ético com sua tarefa na Educação Social, que extrapola a transmissão de conhecimentos técnicos e específicos de determinado conteúdo, pois busca um processo educativo humanizador. Segundo Brandão e Assumpção (2009, p.83) uma educação humanizadora é aquela que

[...] a pessoa que se educa está destinada a conviver e a ser a partir do que estará sempre adquirindo e reconstruindo em si mesma com-e-atravs de seus outros, em e entre comunidades aprendentes.

Assim, edifica-se uma ação educativa de constante interação com o/a outro/a, com os conteúdos, consigo mesmo, permeada, segundo os/as autores/as, de afetividade e alegria, em uma crescente formação humana.

Se objetivamos alcançar essa concepção de educação nos processos constitutivos da Educação Social, a discussão, o debate, as aprendizagens, as reflexões sobre a necessidade da amorosidade e vínculo nas ações da área precisam estar presentes e permear, sular, a formação profissional nos seus diferentes aspectos e etapas. A amorosidade e o vínculo devem ser lembrados e apreendidos no sentido de que o subsídio tem o potencial de favorecer o desencadeamento do processo educativo efetivo e ético junto a quem se permite vivencia-lo.

4.7 Considerações sobre os subsídios para a formação de educadores e educadoras sociais

O emaranhado de categorias para a formação dos educadores e educadoras sociais exposto neste capítulo busca o sentido de uma ação educativa situada e que, como elucidam Muller e Rodrigues (2002, p.21) se legitime no “[...] exercício constante e interminável em nossa busca da coerência entre princípios éticos, ideológicos e metodológicos”.

A articulação realizada a partir da fala dos educadores e educadoras sociais e das produções teóricas que nos orientam versa sobre o entendimento de que a formação de educadores/as é imprescindível para a legitimidade da área. A Educação Social brasileira vive um momento de efervescência no que se refere à busca por uma constituição mais reflexiva e fundamentada, haja vista os debates em torno da regulamentação da profissão, as ponderações sobre possibilidades formativas e a progressiva ampliação do campo de trabalho.

Além desses processos em desenvolvimento, estabelecemos que discutir subsídios para a formação na área da Educação Social pode também reverberar sobre/com os educadores e educadoras sociais já atuantes nos diversos cenários mostrados neste estudo, configurando-se, assim, como possibilidade de um embasamento para procedimentos formativos contínuos.

São essenciais a formação profissional e a reflexão sobre o cotidiano educativo, pois os/as educadores/as indicam, nos depoimentos, que o trabalho com direitos violados, que é muito comum na Educação Social, exige um permanente estado de cuidado e zelo com a dimensão formativa, a fim de que os/as educadores/as lidem habilmente com as demandas dos diversos contextos em que trabalham.

As elaborações realizadas aqui coadunam com as concepções sobre o papel do educador e da educadora social de pesquisadores/as como Graciani (2011), Nuñez (2004), Camors (2009), Morales (2012) e também com a definição construída coletivamente por alguns/mas participantes do I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã em 2013. Os entendimentos acerca do papel do educador e da educadora social resvalam em nossa compreensão da tarefa que precisa ser assumida e realizada por esse/a profissional.

A compreensão do papel do educador/a social delimitada por Graciani (2011) está relacionada ao fato de que o/a profissional, por meio da reflexão e da problematização de seu cotidiano,

[...] reinterpreta o seu papel como sujeito histórico, crítico e criativo, passando a se reconhecer como sujeito da ação educativa, transformador de sua história e da história social. Com essa visão crítica e transformadora, busca-se entender as causas dos fenômenos e identificar seus efeitos, para poder resistir criativamente à banalização do mal, das violências, às explorações sociais que há muito tempo têm, de forma avassaladora, atingido o mundo inteiro, como guerras, devastação ambiental, preconceitos religiosos, entre outros

(p.94).

Para Camors (2009), na Educação Social, o/a sujeito/a é o/a protagonista da aprendizagem e dos processos; o/a educador/a social é o responsável por propor o que, como, porque e para que será efetuada a proposta educativa. Para o autor, o desafio do educador social é

[...] formular la propuesta educativa adecuada, necesaria y oportuna, en determinadas circunstancias y en función de los participantes. Los marcos institucionales, programas y proyectos se construyen en función de los sujetos; no son ellos los que se deben adaptar a lo ya establecido (CAMORS, 2009, p.126).

Ele acredita que o/a profissional, agente da educação, precisa ser provocativo/a, um/a profissional habilidoso/a que tenha manejo científico e artístico da educação, constituindo-se como o/a agente mediador/a da proposta educativa (CAMORS, 2009).

Morales (2012) corrobora com Camors, quanto à determinação de ser um/a profissional da área da educação. Para Morales, o educador e educadora social deve estar“ [...] ocupado en generar procesos de transmisión adquisición de cultura, con la finalidad de construir igualdad y de generar integración crítica y plena a la sociedad” (p.7).

Visando a atingir esse objetivo, a formação inicial “lo habilita para realizar un trabajo de articulación entre la educación (y sus horizontes de futuro) y las realidades sociales e institucionales, con el objetivo de promover, cultural y socialmente, a los sujetos de su acción educativa” (NUÑEZ, 2002, p.45).

A definição cunhada no I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã, em 2013, tem elementos constitutivos das diferentes definições explicitadas acima. Para aquele coletivo de profissionais e pesquisadores/as, o/a educador/as social é

[...] um/uma profissional da educação que desenvolve suas ações educativas centrado/a em propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária. Atua em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares como comunitários sociais e culturais inseridos em sistemas, programas, projetos educativos e/ou sociais, a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais. Sua atuação profissional se baseia na defesa dos direitos hu-

manos.

Ancoradas nas definições acerca do papel do educador e da educadora social e das construções analíticas efetivadas neste capítulo – elaboradas a partir das elucubrações teóricas e das falas dos/as educadores e educadoras sociais – engendramos quatro grandes dimensões que constituem as características desse/a profissional da educação.

A primeira dimensão trata do que este/a educador/a precisa saber fazer e relaciona-se às destrezas e ao seu exercício profissional cotidiano, composto por realizar abordagens qualificadas, acolher os/as educandos/as e saber motivá-los a buscar e elaborar novos projetos para suas vidas, saber acessar a rede de atendimento educacional, social e das manifestações culturais disponíveis na realidade em que atua, saber reconhecer os meandros da realidade em que trabalha e realizar o procedimento da tradução entre saberes e práticas sociais.

Para perpetrar o saber fazer, é imprescindível uma gama de conhecimentos, que nomeamos de segunda dimensão: são conhecimentos sobre a realidade local em que atua como educador/a e sobre o contexto social mais estrutural e amplo; precisa dominar os conteúdos e as questões pertinentes aos direitos humanos e às manifestações culturais; e reconhecer e apreender as características mais diversas do grupo em que desenvolve sua ação educativa, como hábitos, rotinas, aspirações e sonhos.

Como terceira dimensão, reconhecemos a premissa de que algumas posturas e posicionamentos suleiem a ação educativa do/a profissional, que lida com a potencialização das pessoas, como estar inundado de esperança e de confiança e de atitudes propositivas junto ao grupo com que trabalha. Sem um pensar esperançoso, não se forja esse/a profissional da educação.

Esse posicionamento está intrinsecamente ligado à quarta dimensão, que trata da necessidade de que o educador e a educadora social tenha convicção em um mundo mais justo, o convencimento de que as pessoas com direitos violados devem acessá-los, e que todos podem e têm o direito de vivenciar as diferentes manifestações culturais produzidas, ou seja, a certeza de que é possível interferir na realidade em direção a um mundo mais igualitário. Compilamos as quatro dimensões e as organizamos na figura 3:

Figura 3 - Dimensões que constituem as características dos educadores e educadoras sociais.

DIMENSÕES QUE CONSTITUEM AS CARACTERÍSTICAS DO EDUCADOR SOCIAL			
<p><u>Dimensão 1: saber fazer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - realizar abordagens qualificadas - acolher os educandos e saber motivá-los a buscar e elaborar novos projetos para suas vidas, - saber acessar a rede de atendimento educacional, social e das manifestações culturais disponíveis na realidade, - saber reconhecer os meandros da realidade em que atua - realizar o procedimento da tradução entre saberes e práticas sociais. 	<p><u>Dimensão 2: Conhecer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecimentos sobre a realidade local em que atua como educador e do contexto social mais estrutural e amplo, - dominar os conteúdos e questões pertinentes aos direitos humanos e das manifestações culturais, - reconhecer e apreender as características mais diversas do grupo em que desenvolve a sua ação educativa, como hábitos, rotinas, aspirações e sonhos. 	<p><u>Dimensão 3: Posturas e posicionamentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - estar inundado de esperança e de confiança e de atitudes propositivas junto ao grupo com que trabalha. - Pensar esperançoso. 	<p><u>Dimensão 4: Convicção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - convicção em um mundo mais justo, - o convencimento de que as pessoas com direitos violados devem acessá-los, - todos podem e têm direito de vivenciar as diferentes manifestações culturais produzidas, - crer que é possível interferir na realidade em direção a um mundo mais igualitário.

Consideramos que esse conjunto de dimensões características do/a educador/a social precisam ser incluídas em seu processo formativo, para estarem forjadas no/a profissional. Assim, as características devem estar ancoradas em categorias fundantes que, em nosso processo investigativo, resultaram nos subsídios nomeados: destrezas basilares, cultura política, leitura da realidade, inserção comunitária, diversidade de experiências sociais e amorosidade e vínculo. Esses subsídios em conjunto e em relação podem ser tidos como conhecimentos fundantes, pois foram extraídos das análises das falas dos/as educadores e educadoras sociais. Eles embasariam a reflexão sobre a constituição de uma formação profissional na Educação Social.

A respeito das bases fundamentais, registramos que, como elemento constituinte da figura do/a educador/a social, ficaram latentes, no estudo, as experiências de participação e atuação política. Foram evidenciadas, pelos/as profissionais, singulares formas de inserção na *cultura política*, como a luta em defesa das crianças e adolescentes, em conselhos de direitos, em diferentes movimentos sociais, sindicatos e projetos de extensão universitária que tratavam do tema da formação política e defesa de direitos e organizações comunitárias.

A cultura política, como categoria inerente à formação de educadores e educadoras sociais, contribui com fundamentos para a construção de sua identidade profissional e nutre de conhecimentos, informações e autoridade os educadores e educadoras sociais rumo à convicção de uma ação educativa, em direção à justiça social e que, assim, na radicalidade da sua atuação profissional, podem interferir no contexto social. Consideramos que, sem a formação política, os educadores não têm subsídios e saberes para potencializar a participação política das pessoas com quem desenvolvem seu trabalho.

A interferência e a presença política do/a educador/a estão imbricadas com o conhecer a realidade em que se atua e configuram-se como uma condição fundamental para o desenvolvimento do trabalho na Educação Social. Por isso esse elemento precisa estar inserido e ser vivenciado na formação de educadores/as. O desvelar da realidade com que se trabalha é tarefa do/a educador/a social e implica uma ação problematizadora e reflexiva sobre o plano local e estrutural em que está inserido.

A destreza da *leitura da realidade* passa pela conjugação de conhecimentos teóricos e da concreticidade dos fatos que ocorrem no entorno da ação educativa. Assim, ela não deve se caracterizar como um simples levantamento de dados e observação das características locais, e sim como um profundo exercício de assimilação acerca dos meandros, contradições e fundamentos dos fenômenos sociais, dos seus meandros, contradições, poderes e vias de escape e superação dos problemas constatados.

Esse subsídio, que reconhecemos como integrante do *corpus* da formação de educadores e educadoras sociais, está associado a outro elemento, o da *inserção comunitária*. A possibilidade de transitar, dialogar com as pessoas do lugar em que se trabalha e conhecer a realidade em profundidade qualifica o trabalho educacional. No estudo reverberam princípios essenciais para essa inserção, que ocorre por meio da abordagem efetiva, com a profunda noção de respeito ao tempo, ao grupo e aos seus objetivos, bem como a acolhida e a disponibilidade do/a profissional.

Os educadores e educadoras depõem que essa inserção pode se configurar a partir de estratégias como o desenvolvimento de atividades lúdicas e esportivas, de estar presente em diferentes espaços que têm relação com a comunidade, caminhar por ela e conhecer seus diferentes atores e atrizes, ou seja, de uma presença ativa do/a educador/a. É imperioso que essa inserção permita o trânsito situado do/a educador/a social na comunidade, evidenci-

ando novas realidades – sem tal inclusão no lócus, ficam invisíveis à percepção de quem apenas conhece, mas não está efetivamente inserido em seu campo de atuação.

Tal movimento que se desenha como dialógico reverbera no método da tradução (SANTOS, 2010) que é o que fazer do educador e da educadora e que qualifica a abordagem e a intervenção. O movimento da tradução é um profundo exercício dialógico e de valorização do tempo presente, visto que ocorre a partir de relações dadas na atualidade, sem ignorar os momentos passados, visando à resolutividade de questões presentes e futuras dos grupos, para criar inteligibilidade na relação educativa, de forma recíproca.

Consideramos a tradução como uma das *destrezas basilares* do/a educador/a social, uma centralidade no método dialógico – que aqui nomeamos de tradução – em detrimento aos conteúdos fixos desenvolvidos na Educação Social, que vimos bastante diversificados nas falas dos/as educadores/as. Os educadores e educadoras sociais precisam da habilidade para coordenar arranjos pedagógicos suleados por ações de acordos e decisões democráticas no que tange aos tempos, conteúdos e métodos pertinentes à ação educativa. Para isso, credenciamos o rigor metodológico (que exige rigor conceitual e ideológico) como conhecimento e princípio a ser valorizado no processo formativo dos educadores e educadoras sociais.

O acesso ao grupo ou indivíduos/as com quem se trabalha pode ocorrer por meio de diversos conteúdos, mas o que orienta a ação educativa é a ação dialógica da tradução. Assim, discernimos que os conteúdos desenvolvidos na Educação Social estão ligados a diversos âmbitos da cultura, mas o que se destaca nas falas dos educadores e educadoras sociais são a intencionalidade e a qualidade que devem ser empreendidas na ação educativa.

Os processos educativos na Educação Social descritos no estudo trazem a amorosidade como um princípio essencial no estabelecimento do vínculo entre educandos/as e educadores/as. No processo formativo dos educadores/as, atentamos que precisam ser introjetados fundamentos que propiciem o estabelecimento desse elo, que é básico na intervenção da área. A amorosidade carece de ser discutida dentro das formações profissionais da área da educação, assim como outros conteúdos específicos (FREIRE, 1998) que devem ser objetos de reflexão: o compromisso do/a educador/a, a busca ativa e afetiva no estabelecimento dessa relação entre educandos/as e educadores/as, uma postura de alegria e humildade, a fim de que a reciprocida-

de e a confiança sejam firmadas entre as partes envolvidas nas mais plurais ações educativas da área.

A diversidade de facetas inerentes à Educação Social, aqui identificada, incide na premissa de que a diversidade de experiências sociais e os conhecimentos teóricos estejam imbricados no processo formativo de educadores e educadoras sociais. Destarte, conhecer diferentes experiências educativas em diversos contextos e com populações distintas compõe o repertório de conhecimentos destinados a esse/as profissional que, em seu cotidiano, a partir dos relatos, recorre ao seu conhecimento amplo de experiências sociais para repensar suas metodologias, suas ações educativas e lidar com situações por vezes imprevisíveis.

O valor da abordagem e da intervenção educativa é externada nas falas dos educadores, suleados por uma responsável atitude de compromisso, sinceridade, respeito e amorosidade no desenvolvimento de todo o processo da Educação Social. A partir desse elementos, pode-se formar o vínculo, categoria fundamental na Educação Social, haja vista que a relação permite, e é o que desencadeia o desenvolvimento da ação educativa na área.

A conjugação dos elementos advindos de orientações teóricas, associados às falas dos/as 21 educadores e educadoras sociais que relataram suas trajetórias profissionais, foi equacionada para idear fundamentos para a constituição do direcionamento da formação inicial de educadores e educadoras sociais. Essa proposta formativa tem um sentido e uma busca que Gadotti (2012) expressa como sendo a aposta de que outro mundo é possível:

Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual, para que haja justiça social e ambiental (GADOTTI, 2012, p.29).

Reiteramos, assim, que a formação profissional para educadores e educadoras sociais, no contexto brasileiro, pode ser pensada e edificada a partir de subsídios fundantes. A ação educativa constituída por uma prática existe há muitos anos em nosso país, mas necessita avançar muito na questão formativa, precisa direcionar-se para atingir o objetivo de potencialização dos/as diversos/as sujeitos/as e grupos sociais que, em diferentes contextos, tenham seus direitos humanos violados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa versa sobre a formação inicial de educadores e educadoras sociais e está imbricada com a práxis que vivenciamos em nossos cotidianos de estudos, intervenções e ensino que vêm cercando a temática há muito tempo. Nossas proposições sobre a Educação Social têm, como ponto de partida, a inserção em três organizações das quais somos integrantes: o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA/UEM, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - Comissão Local de Maringá-PR e, mais recentemente, a Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá-AESMAR.

Em consenso com esse contexto, as produções teóricas apreendidas e os depoimentos dos educadores e educadoras sociais buscamos investigar sistematizações teóricas e manifestações destes/as profissionais a respeito da formação profissional na Educação Social, com a finalidade de obter subsídios para a ideação de uma proposta de formação inicial de educadores e educadoras sociais no Brasil.

Esse objetivo foi constituído tendo como premissa de que os contextos educacionais estão em constante movimento e que modificam suas características diversas vezes. Na área aqui estudada, a Educação Social, vislumbramos também esses processos de transformação, pois temos um âmbito da educação há muito tempo desenvolvido na prática, mas que é invisível às diretrizes das políticas educacionais brasileiras. Diante desse cenário, temos como primordial ouvir e dialogar com os atores e atrizes da ação educativa e pensar sobre os fundamentos da sua formação e atuação profissional, que poderiam incidir na formação inicial de futuros/as profissionais da Educação Social.

Partimos do entendimento de que o/a profissional da Educação Social tem, como tarefa, articular procedimentos educacionais de transmissão e aquisição de conteúdos culturais e sociais em direção à potencialização da participação social nas realidades onde os/as sujeitos/as envolvidos/as estão inseridos/as e têm direitos a serem conquistados (MORALES, 2012; MULLER, 2012; NUÑEZ, 2002).

Almejamos a possibilidade de trazer elementos para estruturar uma formação inicial para educadores e educadoras sociais e contribuir para o que esperamos que seja, em breve, a assunção pela política pública da obrigatoriedade tanto do/a profissional educador/a social, em vários ambientes, com potencialidade educativa, como também de sua formação.

Tal formação deve incluir as experiências, os pensamentos e as trajetórias dos educadores e educadoras sociais já atuantes no país e que vêm, há minimamente cinco décadas, atuando e construindo essa área da educação.

Diante do princípio de valorização das experiências sociais, constituímos a metodologia do nosso estudo. Todos os resultados que obtivemos foram efeitos da conjugação entre a produção teórica consultada e as proposições e experiências de educadores/as sociais considerados/as referência por outros/as profissionais da área. Essa conjuntura influenciou os dados alcançados, pois quando a pessoa indica outra como um modelo na sua tarefa profissional, pressupõe que o/a educador/a designado/a tenha características profissionais positivas, interessantes e pertinentes.

Este fato determinou a construção da rede por pessoas apreciáveis e comprometidas com a Educação Social. Tal fato está relacionado à metodologia do estudo, pois se queríamos idear sobre subsídios para a formação de educadores e educadoras sociais, precisávamos ouvir, refletir e debater a partir das proposições de educadores e educadoras sociais de referência para a área.

Com base no princípio que orienta esta produção, de aprender com diversas experiências, expandimos nossas pesquisas além dos meandros da Educação Social brasileira. Buscamos nos aculturar sobre a formação de educadores e educadoras sociais no Uruguai, país com uma trajetória organizacional e legal mais avançada que a do Brasil, no que se refere à Educação Social. Assim, nos inspiramos e observamos trajetórias já percorridas no país e que forneceram parâmetros para a reflexão acerca dos caminhos para as ponderações que fizemos sobre a formação inicial de educadores/as brasileiros.

Aprendemos com as aproximações realizadas no Uruguai, país onde a Educação Social tem seu marco na ação educativa com a geração da infância e da adolescência, e onde os/as educadores/as e demais sujeitos/as envolvidos historicamente na área, em consonância com as suas condições de trabalho e atuação, foram a mola propulsora do movimento de organização da formação de educadores e educadoras sociais.

Esse aparelhamento destaca-se pelo trânsito nos âmbitos formais do país, reverberando na presença da Educação Social nos marcos legais e oficiais, como, por exemplo, o fato de que a área está inserida na Lei Geral da Educação (lei número 18.437), bem como na estrutura do Ministério da Educação e Cultura. Reconhecemos, assim, o valor de alguns trâ-

mites se legitimarem para a existência formal da Educação Social naquele país, como o fato de que a área é respeitada tanto quanto a Educação Escolar.

Em nossa busca por conhecimento naquele país, ficaram nítidos também o rigor e o cuidado ostentados pelos/as educadores e educadoras sociais e pelos professores/as da formação, no que se refere aos marcos teóricos e metodológicos, bem como quanto ao intenso debate sobre os rumos que a área toma no país, no que tange aos avanços, entraves e disputas no campo político e teórico relacionados à atuação dos educadores e educadoras sociais, seus processos formativos e trajetórias futuras.

A Educação Social encontra-se em vertiginosa expansão no Uruguai, o que é potencializado pelo cenário em que, tanto as ações educativas ocorrem em diversos âmbitos e os debates em torno da área são fomentados e intensificados, quanto pela sua existência oficializada em níveis mais formais da organização educacional do país. Para a reflexão sobre a Educação Social no contexto brasileiro, referendamos o Uruguai como uma inspiração, sob diversos aspectos, devido à sua mais extensa e consolidada trajetória na área.

Considerando o acúmulo de experiências e teorias, elencamos elementos conclusivos, mas não permanentes, referentes à Educação Social brasileira. Destarte, a formação de educadores e educadoras sociais é necessária no Brasil. Temos consolidada a ação educativa, em diversos locais e com diferentes grupos sociais, mas os/as educadores/as que contribuíram para os rumos desta pesquisa, bem como os estudos realizados sobre a formação na área, demonstram que a ação pode ser otimizada e potencializada, a fim de superar fragilidades, a partir da reflexão e da implementação de propostas formativas.

Partindo dos nossos estudos, distinguimos elementos característicos da Educação Social no Brasil. A área tem ações tanto nas esferas governamentais quanto não governamentais e ocorrem em diversos locais, como em centros esportivos, ruas, praças, cidades, hospitais, presídios, abrigos para crianças e adolescentes, centros de socioeducação, escolas, centros de educação infantil, sedes de movimentos sociais, centros culturais, instituições de contraturno escolar, universidade, museus, brinquedotecas.

Inseridos nessa multiplicidade de locais, os educadores e educadoras sociais, em sua maioria, trabalham em mais de um lugar concomi-

tantemente. Esse fato relaciona-se, segundo seus depoimentos, à baixa remuneração salarial na área. Entretanto, apesar desse fator, na maioria, os educadores e educadoras sociais entrevistados/as, depois que adentraram nessa área profissional, não desenvolveram outras profissões, permanecendo na Educação Social.

Os educadores e educadoras sociais participantes da pesquisa exibiram, também, uma ampla gama de características formativas. Eles/as são provenientes de diversos cursos de graduação; alguns/mas não têm formação em nível superior, mas têm uma longa trajetória na atuação na área; e outros/as não possuem graduação nem envolvimento anterior com a Educação Social.

Diante da diversidade de trajetórias formativas, os/as educadores/as relataram que se identificaram como educadores e educadoras sociais já durante o desenvolvimento do seu trabalho educativo, tanto com equipes multiprofissionais como de psicólogos/as, pedagogos/as, assistentes sociais, quanto em um trabalho mais individual, quando o/a educador/a atua apenas com seus/as educandos/as, isolado/a de um grupo de profissionais. A pesquisa revelou uma grande quantidade de conteúdos da ação educativa da Educação Social, como por exemplo, expressões da cultura corporal de movimento, artísticas, leitura, mobilização e direitos das crianças e dos adolescentes, inclusão digital e reforço escolar. Segundo os educadores e educadoras, os trabalhos na área são feitos em geral com crianças, adolescentes e jovens com direitos violados. Destacou-se também o fato de que as ações educativas foram focalizadas, concebidas em um curto tempo de duração. Foram esparsos os relatos de ações educativas de longo prazo, mais horizontalizadas.

Por meio das características obtidas na pesquisa e da produção teórica sobre a Educação Social no Brasil, emergiram três problemáticas que cercam a área atualmente. A primeira pode ser tratada como uma invisibilidade da área nas proposições acadêmicas, em instâncias de discussão e produção científica, que ainda são incipientes, frente à intensidade das ações educativas efetivadas no país. O segundo ponto refere-se à falta de conhecimento da sociedade em geral sobre os meandros da área e também à falta da construção e da presença de um olhar positivo sobre a atuação do voluntariado, o que distancia a população em geral da preeminência da formação profissional na área. O terceiro aspecto liga-se a esse fato quando os educadores e educadoras sociais assinalam, em sua maio-

ria, insatisfação com o cenário formativo atual na área da Educação Social.

Relacionamos, na pesquisa, procedimentos que podem ser alternativas para a solução para questões problemáticas atuais na área: iniciativas de organização coletiva de educadores e educadoras sociais em associações, redes e movimentos sociais; ações dos/as profissionais e de seus grupos organizados em espaços políticos e instâncias institucionalizadas, buscando fomentar os debates em torno da possível regulamentação da profissão e constituição da área; ações potencializadoras da Educação Social por meio de debates e da produção e divulgação de trabalhos científicos e livros em espaços acadêmicos ou não.

Ficou transparente que os educadores e educadoras sociais aqui ouvidos/as buscam, caminham e têm um posicionamento claro e incontestável, quando procuram impulsionar a área. Eles/as anseiam pela melhora da vida das crianças e adolescentes com direitos violados, com quem dividem seu cotidiano profissional; creem que a Educação Social pode contribuir para atingir esse propósito. Os educadores e educadoras sociais entrevistados, em sua maioria, estão envolvidos/as com questões relativas à luta pela edificação dos direitos humanos em diferentes âmbitos, especialmente nos que tocam às questões da infância e da adolescência. Assim, desvela-se que o estabelecimento de parâmetros melhores para a Educação Social é suleado por esses propósitos, que transcendem a própria área da educação.

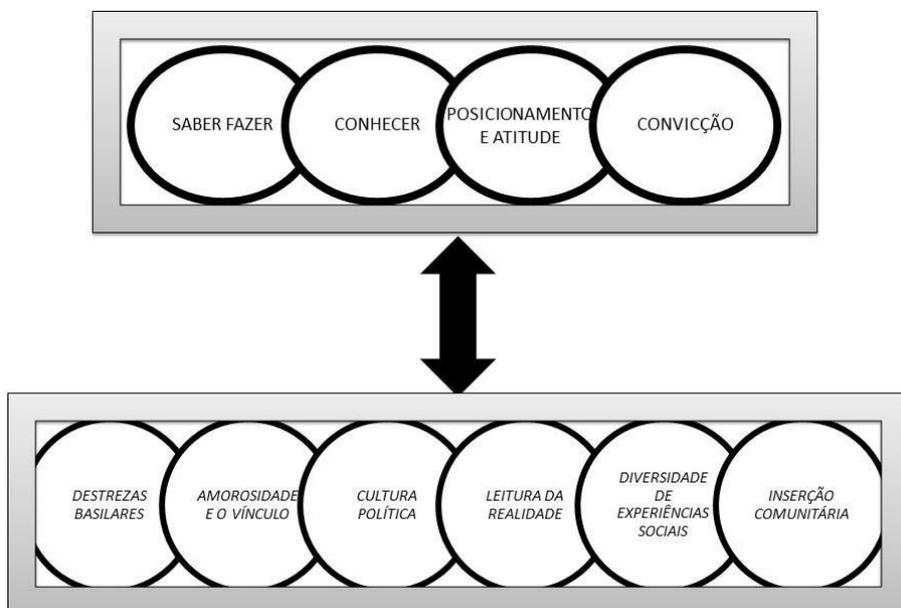
No processo de construção de uma formação profissional, acentuamos que não podemos desperdiçar as experiências sociais (SANTOS, 2010) já constituídas e ligadas à Educação Social, pois analisando os percursos e estabelecimentos da área, afirmamos que a Educação Social no Brasil é propriamente composta pela experiência dos/as envolvidos/as na área. Tais experiências transparecem nas falas dos/as educadores e educadoras sociais em diversos âmbitos, como na ação educativa cotidiana, nos estudos e na luta pela defesa de direitos das crianças e dos adolescentes.

Trilhando o entendimento sobre a Educação Social, buscamos, a partir das categorias elencadas nesta pesquisa – por meio da reflexão sobre as falas, experiências de educadores e educadoras sociais da rede aqui constituída e da produção teórica estudada – a conjugação entre o que caracteriza o/a profissional da Educação Social nas dimensões do que preci-

sam saber fazer, conhecer, se posicionar e ter convicção. As quatro dimensões devem ser ancoradas nos princípios suleadores, como o desenvolvimento de destrezas basilares, a amorosidade e o vínculo, a apropriação da cultura política; a capacidade da leitura da realidade e da inserção comunitária, conjugadas a partir da valorização da diversidade das experiências sociais.

Essa trama de fundamentos não se estabelece individualmente. ela necessita de um movimento constituinte de relação entre as partes, para ser compreendida e atingirmos o todo de agora, sempre provisório, que seria a cadeia de princípios fundantes para idear sobre os subsídios, a fim de constituir uma formação inicial de educadores e educadoras sociais. Visualizamos essa cadeia na figura 4:

Figura 4 - Subsídios para a proposta de formação profissional na Educação Social.



Os subsídios correlacionados são os que, por meio dos dados obtidos neste estudo, poderiam orientar a conformação de uma proposta de formação inicial de educadores e educadoras sociais, tendo como ponto de

partida as características elencadas nas dimensões que retratariam um/a ótimo/a profissional da área. Eles partem dessas quatro dimensões, que são o cerne da constituição do/a profissional da Educação Social em um movimento ininterrupto de relação com e entre os subsídios essenciais para a constituição das diretrizes formativas: Destrezas Básicas, Amorosidade e Vínculo; Leitura da Realidade; Inserção Comunitária; Cultura Política; Diversidade de Experiências Sociais, partes desta dinâmica.

Os subsídios desvelados na pesquisa, em constante correlação, poderiam sulevar os meandros de uma proposta formativa inicial na Educação Social, no que tange: ao estabelecimento de conteúdos programáticos; às ênfases nas áreas do conhecimento integrantes do currículo; ao perfil do corpo docente que atuaria nessa formação; ao equilíbrio entre a esfera prática, com o contato com o trabalho educativo de experientes educadores e educadoras sociais e com a esfera teórica; à articulação entre esses domínios e outras decisões constituintes de uma construção de formação inicial de educadores/as sociais.

Diante desse emaranhado de subsídios, conclui-se, sem dúvida, que a formação dos educadores/as sociais estaria integrada, no que concerne atualmente aos âmbitos formativos brasileiros, na esfera do ensino superior. Essa proposição é determinada pela complexidade inerente à ação educativa e pela preeminente característica profissional exigida do/a educador/a social. Ela engloba elementos substanciais, como os explicitados na pesquisa, que têm seu espaço reflexivo e de produção do conhecimento no âmbito universitário.

Outro ponto que nos leva a referendar o âmbito formativo é a proeminente necessidade da valorização do/a profissional, já que, em nosso país, os/as diversos/as profissionais que atuam na educação têm a formação inicial realizada na esfera do ensino superior. Professores/as, psicólogos/as, pedagogos/as e assistentes sociais desenvolvem suas atividades laborais, assim como o educador social, no âmbito da educação. Ademais, os citados profissionais possuem uma carreira profissional consolidada, que os estimula a buscarem tal formação.

A formação profissional que pensamos, neste estudo, está relacionada a um intenso compromisso com uma Educação Social excelente, e está baseada no reconhecimento de que é crucial uma formação qualificada para os educadores e educadoras sociais, no contexto brasileiro, diante do grande número de ações educativas pertinentes à área.

A formação na área prescinde de atribuição definida a partir da escuta do educador e da educadora social, ou seja, as instâncias que irão acolher a formação profissional terão que estar dispostas e abertas a uma intensa e efetiva relação dialógica com os/as profissionais da Educação Social já atuantes e com grande acúmulo teórico e prático na área, para que se alcance uma proposta formativa eficiente e condizente com os princípios e características subjacentes à Educação Social brasileira.

Um dos caminhos fundamentais para a constituição da formação é que tenha um equilíbrio entre a teoria e a prática. Não é produtora – diante da tarefa que deve ser executada pelo/a profissional – um curso em que predominem os debates teóricos. Como sugerido por professores/as e educadores/as que já atuam nessa formação em outros lócus, e escutados nesta pesquisa, é imprescindível que a formação inicial de educadores e educadoras sociais esteja baseada na intensa relação entre a realidade presente, local e específica, em conexão com outras também já existentes, e as proposições teóricas.

A formação tem o papel de estimular e ensinar as metodologias inerentes à tarefa do educador e da educadora social, que aqui nomeamos de tradução (SANTOS, 2010). Essa tarefa resvala em processos de ensino e aprendizagem de múltiplos conteúdos e acessos a mecanismos dispostos na atualidade impositivos para o convívio em sociedade. Na Educação Social, o que se pré-determina são conteúdos culturais e políticos e se desenvolvem possibilidades metodológicas diante dos desafios elencados por meio da interação educadores/as e educandos/as, para, dessa forma, atingirmos as acumulações culturais indispensáveis e ansiadas pelo coletivo.

A atuação na Educação Social deve ser suleada por um posicionamento prévio, que parte do reconhecimento da necessidade de se lutar pela justiça social. Dessa forma, entendemos que a formação profissional na área não pode constituir-se como acrítica (FREIRE, 1979). Apenas é realizável a partir da reflexão profunda sobre a realidade e da certeza da utopia de que um novo mundo é possível. É esta a ética que se aplica à Educação Social.

Esta pesquisa trata de um olhar sobre determinado grupo de educadores e educadoras sociais e de teorias, o que não abarca a totalidade de premissas e ações da Educação Social brasileira. E nem se atreveria a nomear-se como interlocutora da belíssima complexidade da área. Entretanto, sinaliza a imprescindibilidade de que pesquisas e estudos sobre o tema sejam

organizadas, realizadas e socializadas em diferentes contextos, com educadores e educadoras sociais de díspares posicionamentos e com atuações diferenciadas, compreendemos como indispensável ampliar a abrangência da escuta, considerar e refletir sobre as contradições inerentes à área, como por exemplo, conjecturar a respeito das condições de trabalho e apreender a Educação Social em suas diversas linguagens.

Configura-se assim, como elemento suleador para estudos futuros a discussão concreta sobre o currículo que abarcaria a Educação Social Brasileira, bem como apontamos que estes elementos em consonância poderiam reverberar no delineamento de um perfil mais contundente e abrangente no que tange as características dos educadores e educadoras sociais brasileiros.

Reiteramos que a riqueza e o mérito da Educação Social brasileira estão na força e na contundência da ação educativa cotidiana concretizada em cada canto do país, e que é imperativo que estejam inseridas em debates, discussões e estudos sobre a temática. Nesse esteio, os próprios princípios elencados neste estudo – Amorosidade e Vínculo; Leitura da Realidade; Inserção Comunitária; Cultura Política; Diversidade de Experiências Sociais, e Destrezas Basilares – podem orientar os rumos dos estudos futuros que pretendem tratar da proposição formativa dos educadores e educadoras sociais brasileiros. Almejamos que essas iniciativas estejam introjetadas do que Paulo Freire nos ensinou como sendo a vocação dos homens: a vocação de ser mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, Carlos Augusto, BAPTISTA, Inalda Neves. Mesa Redonda: Formação, papel e ética do educador social. In: Anais do I Encontro Nacional de Educação Social-ENES, 2001.

ABICALIL, Carlos Augusto, LEAL, Antonio da Costa, SANTOS, Clinton Guimarães do. Mesa Redonda: Formação, Papel e Ética na formação do educador social. In: Anais do II Encontro Nacional de Educação Social-ENES, 2002.

ALVES, Luiz Roberto, VOLPI, Mario, MAURO, Gilmar. Tema do encontro: Conferência Magna. In: Anais do III Encontro Nacional de Educação Social-ENES, 2004.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

AMORIN, Maria da Conceição de Melo. O humano em Edgar Morin: Contribuições para a compreensão da integralidade na reflexão pedagógica. 2003, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco- Recife,
<http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4804/arquivo5990_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 out 2015.

ARAÚJO, Joselaine de; LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Educação não formal: a importância do educador social na construção de saberes para a vida em coletividade. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 73-78, jul/dez
<<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/818/839>>. Acesso em: 13 ago 2013.

BAPTISTA, Isabel - Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade. sips - Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria. n.º 19, 37-49, 2012. Disponível em:
http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13454/1/02_baptista.pdf.
Acesso em: 15 jun 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Rosanna. Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social. Chiado Editora, 2012. Disponível em:
<http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&t

[ask=view&id=779&Itemid=24](#)>. Acesso em: 11 jun 2014.

BAULI, Régis Alan; MULLER, Verônica Regina. Educador Social no Brasil: normatização e profissionalização. Chapecó: Livrologia, 2020.

BELLINATO, Roberta. Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Paula/Downloads/ROBERTA_BELLINATO.pdf>. Acesso em: 14 jun 2014.

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean François. Para uma história cultural. Lisboa: Estampa, 1998. p.349- 363. Disponível <http://www.historia.uff.br/stricto/files/culturapolitica_SergeBerstein.pdf> . Acesso em: 20 fev 2015.

BOEVÉ, Edwin; TOUSSAINT, Philippon. O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua. Bruxelas: Rede Dynamo Internacional de Educadores de Rua, 2012. Disponível em:<<http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2013/04/Portugu%C3%AAs.pdf>>. Acesso em: 14 mai 2015.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. BOTT, Elizabeth. Família e rede social. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vida ou morte? Esperança ou desespero?. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). O Educador: Vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p.9-12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. Cultura rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/cultura-rebelde-escritos-sobre-a-educacao-popular-ontem-e-agora/view>>. Acesso em: 02 mai 2013.

BRASIL. CÂMARA, Projeto de Lei 5346/2009, 2009. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7744FD788C41165ECAA1DAFE5374CD0B.proposicoesWeb1?codteor=1120423&filenam e=Avulso+-PL+5346/2009>. Acesso em: 23 abr 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 10 mai 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 junho 2012.

BRASIL. SENADO, Projeto de Lei do Senado 328/2015, 2015. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=166982&tp=1>>. Acesso em: 03 nov 2015.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social de rua: entre acolhida e formação. In: SOUZA NETO, João Clemente; NASCIMENTO, Maria Leticia P. B. (orgs). Infância, Violência, Instituição e Políticas Públicas. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 167-178. Disponível em: <http://socialeducation.files.wordpress.com/2010/11/caliman-pedagogia-social-de-rua.pdf>. Acesso em: 12 jun 2014.

CALIMAN, Geraldo; BOLWERK, Diógenes A.; SANTOS, Jussara R. C.; SOUZA Nelson G.; THIEL, Renato. Formação do educador social através do ensino à distância. In: AMPARO, Deise Matos do et al (orgs.) Adolescência e Violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília: Liber Livro e Editora da Universidade de Brasília, 2012. 388 p. Disponível em: <http://socialeducation.files.wordpress.com/2010/11/caliman-perfil-educador.pdf>. Acesso em: 11 de jun 2014.

CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério Adolfo. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora. p.109-130, 2009.

CAMORS, Jorge. El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Grupo Magro editores, 2012.

CAMORS, Jorge. Lo social: un camino para recuperar identidades. In: SILVA, Roberto et al. Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social. Vol.2. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

CARIDE, José Antonio. Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa, 2005. 285 p. Revista Brasileira de Educação. vol.13, n.38. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200015>. Acesso em: 12 jun 2014.

CENTRO DE FORMAÇÃO E APOIO AOS EDUCADORES DO PÓLO SUL-

MNMMR. Plano Regional do Pólo Sul de Formação e apoio aos educadores. 2003. (Mimeografado)

CHAUÍ, Marilena. Cidadania Cultural: o direito à cultura. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Cultura Política e Política Cultural. In: Estudos Avançados, São Paulo, v.9, p.71-84, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006>. Acesso em: 6 mar 2012.

CHEDIAK, Karla. O universal na filosofia de Deleuze. In: O que nos faz pensar, Rio de Janeiro, n. 21, 2006. p.161-172. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/o_universal_na_filosofia_de_deleuze/artigos161172.pdf>. Acesso em: 29 jun 2015.

COFFERRI, Fernanda Fátima; NOGARO, Arnaldo. Competências do pedagogo como educador social - promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. Revista Perspectiva, Erechim. v.34, n.128, p. 7-21, dezembro/2010. <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_134.pdf>. Acesso em: 03 jul 2013.

COLEVATE, Fátima Regina. O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens no Programa Educação para o Trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=751>. Acesso em: 14 jun 2014.

COORDENAÇÃO NACIONAL MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA/GRUPO DE TRABALHO DO V ENCONTRO/COMISSÃO NACIONAL DE ANIMAÇÃO/CENTRO DE FORMAÇÃO-PÓLO III. Orientações gerais para a coleta, análise e sistematização dos dados sobre a violência contra crianças e adolescentes no Brasil. 1998.

COSTA, Daianny. Política. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.325-327.

CUNHA, Ericka Ferreira da. A Trajetória da Formação dos Profissionais da Educação de 1960 a 2006: refletindo sobre os documentos da ANFOPE e o campo da Pedagogia. 2009, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
<<http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEDU%20-%20Ericka%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 01 ago 2014.

CUNHA, Roberta de Castro. Os sentidos da educação social para jovens educadores e educadoras sociais: ressignificação de vida ou perpetuação do existente? Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, 2012. Disponível em:
<http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/roberta_cunha.pdf>. Acesso em: 12 jun 2014.

DELEUZE, Gilles. O Abecedário de Gilles Deleuze (Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos). 1988. Disponível em:
<<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 02 jul 2015.

DIETZ, Karla Gerlach. Educadores e educadoras sociais que atuam no contraturno escolar junto a crianças e adolescentes: os sentidos e significados atribuídos a sua atividade. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica- PUC-SP 2013. Disponível em:
http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16302. Acesso em: 13 jun 2014.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p.139-154, março, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2014.

EDUCADORES E COLABORADORES DO MNMMR. Projetos Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. 1991. (Mimeografado)

EDUCADORES E COLABORADORES DO MNMMR. Projetos Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. 1992. (Mimeografado)
FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.37-39.

FILHO, Geraldo Gonçalves de Oliveira. Mesa Redonda: Ética, Formação e Papel do Educador Social. In: Anais do III Encontro Nacional de Educação Social-ENES, 2004.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. Educadores e educadoras sociais de Rua: labirintos dos (res)sentimentos do visível e invisível da cidade de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grandedo-Sul.2010.Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24159/000744985.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jun 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 2012, Brasília. Anais eletrônicos... Brasília: Universidade Católica de Brasília. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em:
<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>>. Acesso em: 04 set 2014.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.350-353.

GARCIA, Juan Martin Pérez. Os direitos humanos no trabalho educativo com as populações excluídas. Bruxelas: Rede Dynamo Internacional de Educadores de Rua, 2012. Disponível em: <<http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2013/05/English-Portugu%C3%AAs.pdf>>. Acesso em: 12 mai 2015.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. EDUCADOR SOCIAL: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2012, São Paulo. Anais Eletrônicos... Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009_2012000200015&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 12 set 2013.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques de; MATOS, Izatto Junior Conceição; SANTIAGO, Gabriel Lomba. Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

GILLET, François A formação de estudantes de educação social para a ética prática: alguns desafios. Saber&Educar, Vol.16,pg:30-72011. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/511/S%26E16FormacaoEstudantesSocial.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 15 jun 2014

GIRALDI, Maíta; HENNART, Monette; BOEVÉ, Edwin de. Guia internacional sobre a metodologia do trabalho educativo de rua. Bruxelas: Rede Dynamo Internacional de Educadores de Rua, 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/guias/dh/guia_internacional_metodologia_trab_rua.pdf>. Acesso em: 12 mai 2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Anais eletrônicos...Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 16 abr 2014.

GRACIANI, Juliana. Interfaces da pedagogia social em programas socioeducacionais. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 2012, Brasília. Anais eletrônicos... Brasília: Universidade Católica de Brasília. Brasília, v. 18, n. 1, dez, 2012. Disponível em:
<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3917/2394>>. Acesso em: 04 set 2014.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur (orgs). Educadores e educadoras sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais - Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011. Disponível em:
<<https://www.fbb.org.br/data/files/8AE389DB33E135A80134620DFBA2007D/livro%20Formacao%20Educadores%20Sociais%20-%20web.pdf>>.

GRACIANI, Maria Stela Santos, AMORIM, Margarete Aparecida, CORREA, Licinia Maria. Mesa Temática: Diálogo entre as práticas sociais e acadêmicas. In: Anais do IV Encontro Nacional de Educação Social-ENES, 2006.

KRICHESELY, Marcelo. Argentina- Pedagogia Social em Argentina: um campo disciplinar em construção. In: SILVA, Roberto da (Orgs.)... [et al]. Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social, v., São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; MORAES, Cândida Andrade de; SANTOS, Vanessa Ribeiro dos. Educação popular e pedagogia social: diálogo singular e experiência plural. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. jan./jun. 2015. Disponível em:
<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/1323/904>>. Acesso em: 11 nov 2015.

LIBERALESSO, Rita de Cácia Borges; GRABAUSKA, Claiton José. Educação Popular e Educação Social de Rua: construindo aproximações. Revista Educação Especial, Santa Maria, p.01-04, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4999>>. Acesso em: 15 jun 2014.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Construção da identidade profissional do pedagogo social no Brasil. Quadernsanimacio, n. 17, enero, p.01-23, 2013. Disponível em: <quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diecisiete/pdfs/CONSTRU.pdf>. Acesso em: 13 abr 2013.

MACHADO, Evelcy Monteiro. O trabalho pedagógico na área social : a formação, a profissionalização, a prática e o campo de trabalho. Anais da ANPED SUL, Anais Eletrônicos... 1999. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Ensino_Superior/Trabalho/01_03_36_o_trabalho_pedagogico_na_area_social_a_formacao_a_profissionalizacao_a_pratica_e_o_campo_de_trabalho.pdf>. Acesso em: 30 mar 2013.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais Eletrônicos... Curitiba, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf>. Acesso em: 19 mar 2013.

MAGER, Miryam; et al. Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados. Maringá: EDUEM, 2011.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 04 mai 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLINA, José García. Aportaciones de la Pedagogia Social a la Educación No Formal. In: MORALES, Marcelo (Org.) Educación No Formal: una oportunidad para aprender. Montevideo: MEC/Dirección de Educación/UNESCO, 2009.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Orgs.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORAES, Cândida Andrade de. Pedagogia social comunidade e formação de educadores: na busca do saber sócio-educativo. Arquivos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador. Disponível em:

<<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/pedagogia-social.pdf>>. Acesso em 20 out 2015.

MORALES, Marcelo. ¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: Associação Brasileira de Educadores

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200004&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 28 set 2015.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. Encontros Nacionais de Educação Social. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania (org.). 1. ed. Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e editora, 2007.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. Revista Pé deMoleque- Extra: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. 1995.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. 10 anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Outubro, 1995.

MOYANO, Segundo. Retos de la educación social: Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infâncias y las adolescências acogidas em Centros Residenciales de Acción Educativa. 2007, 445 f. Tese (Doutorado em Pedagogia- Educação e Democracia) - Universidade de Barcelona, Barcelona, 2007. Disponível em:

<<http://www.tdx.cat/handle/10803/2926>>. Acesso em: 20 set 2014.

MÜLLER, Verônica Regina. A participação social e a formação política: Territórios a desbravar. Bruxelas: Dynamo Internacional- Street Work Training Institute, 2012.

MULLER, Verônica Regina ; RIBAS MACHADO, Erico; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino; NATALI, Paula Marçal ; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira ; SOUZA, Cléia Renata Teixeira. A lei do educador/educadora social no Brasil: embates e reflexões. In: MENGHINI, Raúl Armando. (Org.). Formación de profesores - La concretización de la utópia: una realidad latinoamericana. 1ed.Bahía Blanca: El autor, 2014, v. 1, p. 716-730.

MÜLLER, Verônica Regina; et al. A formação do profissional da Educação Social: espectros da realidade. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis:

<<http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CCLLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MÜLLER, Verônica Regina (org). Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos. Maringá: EDUEM, 2011.

MÜLLER, Verônica Regina (org). Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos. Curitiba: CRV, 2015.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. Reflexões de quem navega na Educação Social: Uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

NATALI, Paula Marçal. Jogos Cooperativos: Olhando a Teoria e Escutando a Prática. 2003. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Sociais: Infância e Adolescência) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

NATALI, Paula Marçal. O Lúdico Em Instituições De Educação Não-Formal: Cenários De Múltiplos Desafios, Impasses E Contradições. 2009. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa 2009. Disponível em: <[http://www.bicen.de_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes\[\]=248&processar=Processar](http://www.bicen.de_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=248&processar=Processar)>. Acesso em: 05 fev. 2011.

NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de; MÜLLER,

Verônica Regina. Formação Política do Educador Social: princípios para práxis emancipatória. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE, 2013, Maringá. Anais eletrônicos... Maringá:

<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co03/81.pdf>. Acesso em: 14 jul 2014.

NETO, João Clemente de Souza. Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, vol. 16,

<www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4404/3446>. Acesso em: 03 abr 2014.

NUÑEZ, Violeta. Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales em España. In: NUÑEZ, Violeta (coord.). La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social. Barcelona: Editora Gedisa, 2002.

NUÑEZ, Violeta. Pedagogia Social: Cartas para Navegar em el nuevo milênio. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 2004.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 10-13.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura e Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. Educação Social de Rua: as bases políticas para uma Educação Popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. Educação Social de Rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. História ciências saúde-Manguinhos, vol.14, n.1, pp.135-158, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702007000100007>>. Acesso em: 25 mai 2013

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. p.106-108.

PAIVA, Jacyara Silva de. Caminhos do Educador Social no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAIVA, Jacyara Silva de. Compreendendo as vivências e experiências pro-

duzidas na Educação Social de Rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf>. Acesso em: 10 out 2015.

PAIVA, Jacyara Silva de. (Sobre)vivências: sendo crianças e adolescentes em situação de rua junto a educadores e educadoras sociais. In: 31º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2008. Anais eletrônicos 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT06-3929--Res.pdf>>. Acesso em: 12 mai 2012.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; RE-DIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.157-159.

PARK, Margareth Brandini. Educação formal versus Educação Não-Formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos. Holambra: Editora Setembro, 2005, p.67-90.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Dilemas e contradições de projetos de Educação não formal com a Educação Popular: reflexões sobre práticas e saberes. In: 30º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3264--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2014.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais Eletrônicos... Curitiba, <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf>. Acesso em: 06 jul 2014.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; RIBAS MACHADO, Érico. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. Educar em Revista, Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009.. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a17.pdf>>. Acesso em: 20 nov 2013.

PAULA, Ercília M. A. Teixeira de; RIBAS MACHADO, Érico. A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores e educadoras sociais no Brasil. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em:

<www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid...script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago 2015.

PAULO, Fernanda dos Santos. A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Acesso em: <<http://hdl.handle.net/10183/72141>>. Acesso em: 14 ago 2014.

PEREIRA, Antônio. Currículo e formação de educadores e educadoras sociais na Pedagogia Social: relato de uma pesquisa-formação. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 9-35, jul-dez., 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

PEREIRA, Antônio. Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10262>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. Revista Conhecimento em Destaque, Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/download/.../3>. Acesso em: 24 fev 2013.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Trajetórias de uma prática, história de um campo: narrativa sobre o trabalho de educadores e educadoras sociais em Porto Alegre. In: 32º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2009. Anais eletrônicos... <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT03-5443--Int.pdf>>. Acesso em: 24 abr 2014.

RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur (orgs). Educadores e educadoras sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais - Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011. Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/data/files/8AE389DB33E135A80134620DFBA2007D/livro%20Formacao%20Educadores%20Sociais%20-%20web.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynamo Internacional. Atas do 2º Fórum Internacional dos Educadores de Rua. Bruxelas: Rede Dynamo Internacional de Educadores de Rua, 2010. Disponível em: <<http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2012/07/atas-palavras-de-rua-2010.pdf>>. Acesso em: 09 mai 2015.

RIBAS MACHADO, Erico. A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/05/Erico-Ribas-Machado.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2014.

RIBAS MACHADO, Erico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-142130/pt-br.php>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

RIBAS MACHADO, Érico; PAIVA, Jacyara Silva de. A Pedagogia social no Brasil: reflexões sobre a prática e a formação do educador social a partir das bases de Paulo Freire. In: Anais do I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, v. 1, 2013, Maringá. Anais Eletrônicos... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.pca.uem.br/images/Anais%20I%20Congresso/10.%20A%20pedagogia%20social%20no%20brasil%20reflexoes%20sobre%20a%20pratica%20e%20a%20formacao%20do%20educador%20social%20a%20partir%20das%20bases%20de%20paulo%20freire.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

RIBAS MACHADO, Érico; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima, RODRIGUES, Marli de Fátima. Pedagogia, pedagogia social e Educação Social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. Interfaces

Científicas, Aracaju, v.3, n.1, p. 11-20, out. 2014. Disponível em:
<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1635/976>
>. Acesso em: 06 out 2015.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p.155-178, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008>. Acesso em: 15 jun 2014.

ROCHA, Ariadny Picolo da; LOMBARDI, José Claudinei. Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki: Contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012, Recife. Anais Eletrônicos... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 3766-3786. Disponível
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.05.p df>. Acesso em: 18 nov 2015.

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso. 2014, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014. Disponível em:
<<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Patricia%20Cruzelino.pdf>>. Acesso em: 21 jan 2015.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaime. Profissão Educador Social. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 206 p.

SAMBA, João Simão. O processo da educação social nas instituições de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco em Luanda: a experiência dos Candengues Unidos. 261f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em:
<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5651
>. Acesso em: 13 jun 2014.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e
<<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova

cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, 63, p. 237-280,
<[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC CS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC%2063.PDF)>. Acesso em: 03 out 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A teoria de Paulo Freire como fundamento da pedagogia social. Interfaces Científicas, Aracaju, v.3, n.1, p. 33-44,
<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1629/978>>. Acesso em: 16 fev 2015.

SANTOS, Pedro Pereira dos. Educador social de rua: trajetória e formação. In: V Fórum de Educadores promovido pelo SENAC, 2006.

SANTOS, Pedro Pereira dos. A formação do educador social atuante no espaço rua: contribuições de Freire, Apple e Giroux. In: Anais do VI Encontro De Pesquisa em Educação da UFPI. Anais Eletrônicos... 2010. Disponível em:
<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_04.pdf>. Acesso em: 30 nov 2014.

SAVIANI, Dermeval; et al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr., 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2014.

SILVA, Alexandro Fernando, et al. Formação de educadores e educadoras sociais: Projeto JovemPaz. Construção intercultural da paz e da sustentabilidade. 2004. Disponível em:
<<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000165/Forma%E7>>

[%E3o de Educadores Sociais.pdf](#)>. Acesso em: 12 de jun 2014.

SILVA, Jacilene Andrade; FREIRE, Valéria Pinto. A formação do educador social e a relação com o saber nos processos de inclusão social do Instituto Luciano Barreto Júnior: projeto despertar para o conhecimento. In: Anais do 3º Simpósio Educação e Comunicação, 2012, Aracaju, p.106-120. Anais Eletrônicos... Aracaju: Universidade
<<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-106-120.pdf>>.
Acesso em: 17 mai. 2014.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MACHADO, Janaina. Formação do pedagogo e a pedagogia social no cenário da educação não-formal. Anais do Sciencult , v. 2, p. 172-179, 2010.

SILVA, Roberto da; et al (orgs). Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social. Vol. 2, 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SILVA, Rosália de Fátima e; JÚNIOR, Lucrécio Araújo de Sá. A educação em fronteiras: a formação do educador social e o programa escola aberta. Revista Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, p. 174-194, jan./jun. 2011. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4045/3312>>. Acesso em: 05 ago 2013.

SOUZA, Giovane. Educadores e educadoras sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo: configurações da educação salesiana. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. – Porto
<http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3971>. Acesso em: 14 jun 2014.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. O projeto futuro hoje em Maringá/PR: desafios da Educação Social rumo à política pública. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_cleia_renata.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

SOUZA, Cléia Renata T. de; et al. A atuação profissional e formação do educador social no Brasil: uma roda da conversa. Interfaces Científicas, Aracaju, v.3, n.1, p. 77-88,

<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1633>>.
Acesso em: 10 out 2014.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MÜLLER, Verônica Regina. Educador Social: conceitos fundamentais para sua formação. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais Eletrônicos...
<www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2658_1385.pdf>.
Acesso em: 06 jul 2014.

SOUZA, Ricardo de. A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em:
<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../RICARDO_DE_SOUZA.pdf>.
>. Acesso em 14 jun 2014.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs).
Pedagogia Social. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TONDIN, Gilmar; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A Formação dos Educadores e educadoras sociais no Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC Em Porto Alegre. In: Licere, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, mar. 2014. Disponível em:
<<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/348>>. Acesso em: 12 set. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UJIE, Nájela Tavares; NATALI, Paula Marçal; RIBAS MACHADO, Érico. Contextos da formação do educador social no Brasil. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, n. 13, p.117-124, maio/agosto, 2009. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4937>. Acesso em: 08 mar 2013.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. Processo de Formação de Educadores e educadoras sociais na área da Infância e Juventude. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em:

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. O processo de formação de educadores e educadoras sociais na área da infância e juventude. In: 28º Reuni-

ão da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2005. Anais eletrônicos... 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06430int.pdf>>. Acesso em: 06 mar 2014.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Educação e afetividade em Paulo Freire: pedagogia da autonomia. Revista Pensamento Biocêntrico, Pelotas, n.6, jul-dez, 2006. Disponível <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf>. Acesso em: 02 out 2015

VIEIRA, Cristiane Ramos. Pedagogia social: discursos e práticas: um estudo da AMMEP (SL/RS). 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=706>. Acesso em: 14 de jun de 2014.

VILANOVA, Edvalda Cecília Abud. A relação educador-educando no projeto axé. Educação em revista, Curitiba, n. 15, p. 1-5, dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan 2013.

WEFFORT, Francisco. Prefácio: Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967, p.02-26.

WEGNER, Maraike. Pedagogia social e valores: o resgate do direito à educação. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=81>. Acesso em: 14 de junho de 2014.

ZAIAS, Elismari. PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. Educação Unisinos, São Leopoldo, setembro/dezembro, p.222-232, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/701>>. Acesso em: 02 jan 2015.

APÊNDICE A - Quadros Produções Teóricas Sobre Educação Social e Formação

Quadro 1: Google/Livros/Educação Social/Formação				
	TÍTULO DO CAPÍTULO /TÍTULO DO LIVRO	AUTOR	TEMA	ANO
1	Formação do Educador social através do ensino à distância	CALIMAN, Geraldo; BOLWE K, Diógenes A.; SANTOS, Jussara R. C.; SOUZA Nelson G.; THIEL, Renato	No Brasil nem todos os educadores sociais tem acesso a formação e titulação para serem profissionalmente reconhecidos, aponta uma proposta de pós graduação Lato Sensu em Educação Social e devido a presença de educadores sociais em diferentes regiões do país a proposta é que se realize na modalidade de educação a distância. O objetivo da pesquisa apresentada é identificar a partir da percepção dos educadores sociais as competências necessárias para o bom desempenho do exercício da profissão.	2012/ Material Completo
2	Subsídios Breves para o Debate de Princípio e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social	BARROS, Rosanna	A obra visa, segundo a autora contribuir para elucidar a dificuldade de estudantes da área em encontrar literatura sobre o tema na língua portuguesa. O livro apresenta contribuições suas e de importantes teóricos, apontando os fundamentos sobre a dimensão política de quem trabalha com a formação e de quem está em formação na Educação Social.	2012/ Resumo do livro

3	Educadores Sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais	RAMOS, Marcos Ramos e ROMAN, Artur (organizadores)	Livro organizado pela Fundação Banco do Brasil. O livro apresenta três eixos de atuação da Fundação: alfabetização de jovens e adultos, complementação educacional e inclusão digital. É destacado no livro a formação de uma grande rede de educadores sociais Realizada pela Fundação Banco do Brasil.	2011/ Material Completo
4	Formação de educadores sociais: Projeto JovemPaz. Construção intercultural da paz e da sustentabilidade.	SILVA, Alexandro Fernando, et al	O livro, financiado pela Petrobras, e efetuado pelo Instituto Paulo Freire, apresenta o Projeto JovemPaz. Este projeto propõe uma educação política, transformadora, comunitária e intertranscultural. O livro apresenta o Projeto JovemPaz, a teoria que embasou a prática deste e a última parte apresenta as práticas e resultados do projeto.	2004/ Material Completo

5	Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais.	GOHN, Maria da Glória	Segundo ZUCHETTI (2012) o livro trata da educação não formal no que se refere ao conceito, campo e o educador social, e posteriormente a ação propriamente dita do educador social. A autora trata da educação não formal como complementar a educação escolar. A educação não formal é compreendida como processo de produção de sujeitos autônomos e emancipados cuja a formação para a cidadania é peça fundamental.	2010/ Resenha
6	Educação Social de Rua: as bases políticas pedagógicas para uma Educação Popular	OLIVEIRA, Walter Ferreira de	Livro que discute o processo de desenvolvimento histórico e conceitual da Educação Social de Rua. Analisa o trabalho social, comunitário e acadêmico dos educadores sociais, buscando contribuir com os estudiosos da pobreza e da desigualdade social.	2004/ Material Completo
7	Desafios perspectivas um mosaico em construção	GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques de; MATOS, Izatto Junior Conceição; SANTIA-GO, Gabriel Lomba.	Livro parte do entendimento de que a Pedagogia Social é a teoria geral da Educação Social, desta forma o livro representa um "mosaico" de experiências de Educação Social dos anos de 2005 a 2010.	2010/ Material Completo
8	Educação não formal e cultura política	GOHN, Maria da Glória	Em sua 5ª edição, o livro apresenta formas educativas fora da escola que vem se consolidando desde a 1ª edição do livro em 1999. Aponta que a	2011/ Material Completo

			educação não formal não pode limitar-se a uma determinada camada social e sim que esta é mais ampla e atinge diferentes segmentos sociais. Aborda processos educativos fora das escolas fruto da organização da sociedade civil e relacionado ao terceiro setor da sociedade.	
9	Caminhos do Educador Social no Brasil	PAIVA, Jacyara Silva de	Livro que trata de uma reflexão dos meandros da atuação e formação dos educadores sociais em diversos locais a partir das andarilhagens da autora, traz como principal referencial teórico a teoria desenvolvida por Paulo Freire.	2015/ Material Completo
10	A lei do ca- dor/educador a social no Brasil: embates e reflexões. (capítulo de livro)	MULLER, Verônica Regina ; RIBAS MACHADO, E.; RODRIGUES, P. C. ; NATALI, P. M. ; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira ; SOUZA, Cléia Renata Teixeira	Capítulo do livro “Formación de profesores La concreción de la utopia: una realidade latino-americana”, que trata de uma abordagem reflexiva sobre o projeto de lei que pretende regulamentar a formação e atuação de educadores sociais brasileiros.	2014/ Material Completo

Quadro 2: Google/Livros/Pedagogia Social e Formação

	TÍTULO DO CAPÍTULO /TÍTULO DO LIVRO	AUTOR	TEMA	ANO
1	As fronteiras da Pedagogia Social. Perspectivas científica e histórica	CARIDE, José Antonio	Obra construída com a contribuição de diversos pesquisadores europeus da área. Segundo Zucchetti (2008, p.1) o livro busca “reivindicar maior protagonismo à educação na vida cotidiana e na garantia da cidadania ativa e, para tanto, analisa o lugar da pedagogia social como ciência das humanidades e do social”. Segundo a autora da resenha o livro contribui para a formação e serviço dos educadores sociais no Brasil.	2005/ Resenha
2	Pedagogia Social de rua: entre acolhida e formação	CALIMAN, Geraldo	Capítulo de livro que trata de educação para crianças e adolescentes em situação de rua. O conteúdo versa sobre duas dimensões a da acolhida e da formação. A construção do texto parte da experiência prática do autor com a temática e de leituras sobre o trabalho de rua.	2006/ Material Completo

3	Profissão Educador Social.	ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume	Livro originalmente editado em 2000 é direcionado aos que exercem ou pretendem exercer a profissão de educador social. Segundo a resenhista o livro reflete sobre a Pedagogia Social “ressaltando-a como área de conhecimento em Educação Especializada, Educação de Jovens e Adultos e Educação Sociocultural” (2010, p. 109).	2003/ Resenha
4	Pedagogia Social- Vol I.	SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério	Coletânea de textos que relatam diferentes Pesquisas e reflexões acerca da Pedagogia Social. O livro dedica-se a discutir os antecedentes históricos da Pedagogia Social, estabelecer diferentes reflexões e o panorama atual sobre a Pedagogia Social no Brasil.	2009/ Material Completo
5	Pedagogia Social: Contribuições para uma teoria geral da Educação Social- Vol II	SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério	Livro que discute a possibilidade da Pedagogia Social ser a teoria geral da Educação Social. Aprofunda debates sobre a Pedagogia Social explicitados no volume I da coleção e apresenta a contribuição de autores de diferentes países e do Brasil sobre a área.	2011/ Material Completo

6	Pedagogia Social	GRACIANI, Maria Stela Santos	Livro composto por diversos textos, que buscam aprofundar a teoria e prática relacionada a Pedagogia Social. Apresenta a Pedagogia Social como uma ciência em processo contínuo de reconstrução; apresenta espaços de atuação da Pedagogia Social e compreensões para a prática pedagógica na área.	2014/ Material Completo
7	Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida	GRACIANI, Maria Stela Santos	Livro que parte de relações concretas de crianças e adolescentes de/na rua e de educadores sociais de rua como subsídios para pesquisar a questão da pobreza sob o olhar da marginalidade, e da concepção da pedagogia de rua	2001/ Material Completo

Quadro 3: Biblioteca PCA/Educação Social e Formação; Pedagogia Social e Formação

	TÍTULO DO CAPÍTULO /TÍTULO DO LIVRO	AUTOR	TEMA	ANO
1	Reflexões de quem navega na Educação Social: Uma viagem com crianças e adolescentes	MÜLLER, Verônica Regina RODRIGUES, Patrícia Cruzelino	Obra que discute e apresenta a práxis da Educação Social a partir da experiências das autoras com projetos em bairros periféricos da cidade de Maringá- PR. O livro apresenta o projeto "Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas	2002/ Material Completo

			ruas”; os conceitos teóricos e metodológicos que envolvem o trabalho lúdico, político e pedagógico e análises sobre a ação da Educação Social.	
2	Guia Internacional sobre a metodologia do trabalho de rua através do mundo	GIRALDI, Maita; HEN-NART, Monette, BOEVÉ, Edwin (coord.)	Livro organizado pela Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynamo Internacional. Tem o objetivo de ajudar os educadores de rua melhorarem sua ação e ser uma ferramenta política para o reconhecimento da profissão e para o conhecimento das situações vividas na rua. Cerca de 30 países estiveram implicados no processo de criar o guia num processo de partilha de experiências.	2008/ Material Completo
3	Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos de cantados.	MAGER, Myriam; MÜLLER, Verônica Regina; SIL-VESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton.	Livro escrito pelos educadores do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA. O livro traz os percursos do PCA e do ECA e as ações no que tange a rede de proteção integral da criança e do adolescente, apresentam também os princípios e conceitos fundamentais do programa.	2011/ Material Completo

4	O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua	BOEVÉ, Edwin TOUS-SAINTE, Philippon.	Obra organizada pela Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynamo Internacional. Versa sobre um grande processo de investigação sobre a ação coletiva dos educadores de rua membros desta rede internacional. Aborda aspectos metodológicos Intervenção de educadores de rua de diferentes locais do mundo.	2012/ Material Completo
5	A participação social e a formação política: Territórios	MÜLLER, Verônica Regina	Produção que explicita a práxis da Educação Social em diferentes âmbitos de participação política. Discute o que é a participação social apresentando de forma ampliada e aprofundada visando constatar consequências possíveis a partir da sua práxis. Organizado pela Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynam Internacional.	2012/ Material Completo
6	Os direitos humanos no trabalho educativo com as populações excluídas	GARCIA, Juan Martín Pérez.	Livro organizado pela Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynamo Internacional. Discute conceitos, lutas, reflexões sobre os direitos humanos, explicita também o papel político dos educadores de rua na luta pelos direitos humanos.	2012/ Material Completo

7	Atas do 2º Fórum Internacional	Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynamo Internacional.	Apresenta as discussões do 2º Fórum Internacional dos Educadores de Rua que ocorreu em 2010 em Bruxelas, conta com produções sobre diferentes temas relacionados a educação na rua, como direitos das crianças e adolescentes, o trabalho educativo na rua, a formação de educadores de rua, a sociedade civil e política, a relação entre escola, rua e democracia, entre outros.	2010/ Material Completo
8	Orientações gerais para a coleta, análise e sistematização dos dados sobre a violência contra crianças e adolescentes	Coordenação Nacional Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/Grupo de Trabalho do V Encontro/Comissão Nacional de Animação/Centro de Formação-Pólo III	Documento que orienta as ações dos educadores dos núcleos de base do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua para a construção de um Dossiê em nível nacional sobre a situação de violência contra as crianças e adolescentes.	1998
9	Projetos Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.	Educadores e colaboradores do MNMMR.	Compilado de textos de educadores e Colaboradores do MNMMR que discutem as características necessárias para o trabalho de abordagem e sistemática com crianças e adolescentes com direitos violados.	1991/1992

1 0	Revista Pé de Moleque-Extra: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.	MNMMR	Revista do MNMMR que apresenta as diretrizes de atuação do movimento, as formas de atuação do movimento e de seus educadores, a trajetória do atendimento às crianças e adolescentes no Brasil a organização do MNMMR permeado pelas falas dos educadores sociais e das crianças e adolescentes.	1995
1 1	Plano Regional do Pólo Sul de Formação e apoio aos educadores	Centro de formação e apoio aos Educadores do Pólo Sul-MNMMR.	Documento que sistematiza diretrizes para a implementação e elaboração de projetos de formação de educadores, este plano compõe a política de formação do MNMMR.	2003/ Material Completo
1 2	Educação Processos não escolares	PAULA, Ercília Maria Teixeira de; CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire.	O livro apresenta diferentes aspectos da educação em contextos não-escolares no Brasil, especialmente no que se refere as reflexões ligadas a Educação e a Pedagogia Social, Educação Não-formal e Educação Popular.	2012/ Material Completo

Quadro 4: Banco de Teses e Dissertações/Educação Social				
	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO / TESE	AUTOR	TEMA	ANO/ INSTITUIÇÃO
1	Educadores Sociais de Rua: labirintos dos (res)sentimentos do visível e invisível da cidade de Porto Alegre/Tese	FRAGA, Hilda Jaqueline de	Tese de doutorado que estuda os educadores sociais de rua de Porto Alegre, elabora a tese a partir da memória e sentimentos destes profissionais. Segundo Fraga (2010) os registros e as representações das memórias dos educadores dizem respeito às políticas gestadas pelo município de Porto Alegre, no final do século XX e início de XXI.	2010/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Program de Pós-Graduação em Educação.
2	Os sentidos - Educação Social para jovens educadores sociais: ressignificação de vida ou perpetuação do existente?/ Dissertação	CUNHA, Roberta de Castro	Dissertação de mestrado sobre jovens educadores sociais que em suas histórias foram educandos em instituições desta área. O objetivo da pesquisa foi compreender as práticas e sentidos que os educadores sociais pesquisados constroem sobre seu trabalho.	2012/Universidade Estadual do Ceará/ Centros de Humanidades e Estudos Sociais Aplicados/ Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade

3	Educadores sociais que atuam no contraturno escolar junto a crianças e adolescentes: os sentidos e significados atribuídos a sua atividade/ Dissertação	DIETZ, Karla Gerlach	Dissertação de mestrado realizada com um educador social de uma instituição pública de contraturno escolar. Objetiva ampliar os conhecimentos sobre a prática de educadores sociais buscando os sentidos e significados que o educador social constitui para a atividade Educacional que desenvolve.	2013/Pontifícia Universidade Católica-PUC-SP/ Mestrado em Educação- Psicologia da Educação
4	A Educação Social em espaços experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs /Dissertação	SOUZA, Ricardo de	O estudo centra-se nos CEUs-Centros Educacionais Unificados da cidade de São Paulo. O objetivo da pesquisa é analisar os diferentes aspectos do funcionamento e implantação dos CEUs numa perspectiva comparada de gestão pública	2010/Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
5	O processo da Educação Social nas instituições: atendimento à crianças e ao adolescente. Luanda: a experiência dos Candungues Unidos/ Dissertação	SAMBA, João Simão	Dissertação que discute a Educação Social em Luanda-Angola em uma instituição que crianças e adolescentes em situação de risco. O objetivo foi conhecer e analisar as atividades desenvolvidas na instituição e metodologia de trabalho através das falas da educadora, diretora e adolescentes	2007/Pontifícia Universidade Católica PUC/SP Mestrado em Serviço Social.
6	Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo:	SOUZA, Giovane	O estudo buscou refletir sobre o perfil do educador social que atua em obras sociais salesianas na região	2012/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de

	configurações educação salesiana. Dissertação		sul do Brasil tendo como teoria-base a Pedagogia Social, a Educação Popular na América Latina e o Sistema Preventivo aplicado por Dom Bosco.	Pós-Graduação em Educação.
7	O projeto futuro hoje em Maringá/PR: desafios da Educação Social rumo à política pública.	SOUZA, Cléia Renata Teixeira de	Dissertação que trata dos meados e entraves de um projeto de Educação Social e, a partir destes, os desafios a serem vencidos para que a ação educativa se convertesse em uma política pública de educação social no município de Maringá-PR.	2010 / Universidade Estadual de Maringá Programa Pós-Graduação em Educação.

Quadro 5: Banco de Teses e Dissertações/Pedagogia Social

	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO / TESE	AUTOR	TEMA	ANO / INSTITUIÇÃO
1	Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social./ Dissertação.	BELLINATO, Roberta	Dissertação de mestrado que buscou fazer uma releitura da prática educacional de visitas de professores da rede municipal de Taboão da Serra a residências de alunos, proposta do Programa Interação Família-Escola, visando descobrir relações entre a Pedagogia Escolar e Pedagogia Social.	2012/ Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

2	Pedagogia social e valores : o resgate do direito à educação. Dissertação.	WEGNER, Maraike	O trabalho discute a possibilidade da atuação da Pedagogia Social como uma alternativa a exclusão social de crianças e adolescentes. Tem como objetivo discutir a partir da garantia de direitos da constituição brasileira elementos relacionados à Pedagogia Social e aos valores humanos.	2008/ Programa de Pós- Graduação. Mestrado São Leopoldo em Teologia. São Leopoldo.
3	Pedagogia social : discursos e práticas: um estudo da AM-MEP (SL/RS) Dissertação.	VIEIRA, Cristiane Ramos	Segundo Vieira (2007) O estudo busca analisar a história da instituição Associação Meninos e Meninas de Progresso, desde o início das atividades que apontavam a necessidade de um programa de intervenção social às crianças e adolescentes, de São Leopoldo-RS e em que medida esta instituição se apropria na sua prática da Pedagogia Social.	2007/ Faculdade de Educação/ PU-CRS
4	O educador e sua contribuição para a (trans)formação	COLEVATE, Fátima Regina.	A dissertação dedica-se a estudar o Programa Educação para o Trabalho, na cidade de São Paulo, que é direcionado para adolescentes e jovens. O objetivo da pesquisa é identificar as contribuições dos educadores para a formação dos alunos do Programa Educação para o Trabalho, busca também compreender se o Programa configura-	Dissertação (Mestrado em Educação)- 2012. Pontifícia Universidade Católica Programa de Pós graduação em Educação, Campinas-SP. de Campinas-

			se como uma formação complementar para o ensino escolar.	
5	A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA. Dissertação.	PAULO, Fernanda dos Santos.	Dissertação que busca estudar o trabalho dos educadores populares de Porto Alegre que estão inseridos nas associações comunitárias dos bairros conveniadas aos municípios, no que se refere a execução de políticas educacionais e assistenciais na relação com os processo de formação da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre.	2013. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
6	Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé. Tese	PEREIRA, Antônio.	Este estudo versa sobre os educadores do Projeto Axé, no que se refere as representações sociais destes sobre a base epistemológica projeto que ocorre em Salvador-BH.	2009/Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.
7	O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha	RIBAS, MACHADO, Erico.	Estudo que versa sobre o campo de investigação Pedagogia Social Comparada, investiga o processo Internacionalização e consolidação da área na Espanha na área de conhecimento Ciências da Educação e atualmente no Brasil. Aponta que ambos os países adotam a Pedagogia Social como um referencial teórico para a Educação Social.	2014/ Universidade de São Paulo- USP.

Quadro 6: Portal de Periódicos da CAPES/Artigos/Educação Social

	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	TEMA	ANO/ PUBLICAÇÃO
1	Educação Popular e Educação Social de Rua: construindo aproximações.	LIBERALES-SO, Rita de Cacia Borges; GRABAUSKA, Claiton José.	O artigo busca estabelecer aproximações entre a Educação Social de Rua e os pressupostos educacionais freireanos da Educação Popular. Situa o Educador Social de Rua como o profissional que desenvolve uma prática pedagógica junto as crianças e Adolescentes em situação de risco social e pessoal.	2004/ Revista Educação Especial
2	Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade	BAPTISTA, Isabel	A autora considera os educadores sociais tem um conhecimento sociopedagógico especializado e que intervém com pessoas em situação de privação, sofrimento e vulnerabilidade. No artigo aborda os desafios dos educadores sociais sob uma concepção ampla de ética.	2012/Revista Interuniversitaria
3	A formação de estudantes de Educação Social para a ética prática: alguns desafios	GILLET, François	Trabalho feito em conjunto com vários centros de formação para o trabalho socioeducativo na Europa. Este coletiva buscou discutir como os estudantes de Educação Social discutem dilemas éticos e como sua formação poderá prepará-los para os dilemas éticos de sua profissão.	Revista Saber e Educar, 2011

4	Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo	RIBEIRO, Marlene	O artigo busca Estabelecer uma relação entre exclusão e Educação Social. Assim, tem como objetivo elucidar características da realidade que Possibilitem uma discussão sobre esta e as concepções de exclusão/inclusão e Educação Social vigentes.	2006/Revista Educação e Sociedade
---	---	------------------	--	-----------------------------------

Quadro 7: Portal de Periódicos da CAPES/Artigos/Pedagogia Social

	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	TEMA	ANO / LOCAL DE PUBLICAÇÃO
1	Pedagogia: concepções e práticas em transformação	PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; RIBAS MACHADO, Érico.	Artigo que analisa as concepções educacionais. do curso de Pedagogia sobre a formação nos aspectos sociais dos educadores. Apontam que a Pedagogia Social surge como um meio para a educação atender as novas demandas sociais, formando o Educador Social como agente deste processo.	2009/ Educar em Revista

2	Educação Social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas.	OLIVEIRA, Walter F. de	Texto que trata da Educação Social de rua como sistema educacional no final da década de 70, quando aumentava o número de pessoas moradoras de rua. Ressalta o desenvolvimento da Educação Social, destacando a importância de se conhecer suas propostas conceituais.	Revista História, Ciências, Saúde/2007
---	--	------------------------	--	--

Quadro 8: Google/ Artigos/ Educação Social e Formação

	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	TEMA	ANO/ PUBLICAÇÃO
1	Educador Social: conceitos fundamentais para sua formação	SOUZA, Cléia Renata Teixeira MÜLLER, Verônica Regina	O artigo tem por objetivo argumentar a favor do entendimento de Educação Social e da necessidade de que a formação do educador social que trabalhe com criança e adolescente contemple a formação política.	2009 / Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE

2	A formação do educador social e a relação com o saber nos processos de inclusão social do Instituto Luciano Barreto Júnior: projeto despertar para o conhecimento.	SILVA, Jacilene Andrade FREIRE, Valéria Pinto	Artigo que trata sobre a formação do educador social que atua com inclusão no Instituto Luciano Barreto Junior. Considera a formação do educador social como campo do conhecimento fundamental para o processo de aprendizagem por meio de participação, cooperação e compartilhamento entre a sociedade civil organizada em estruturas interação entre escola e o entorno desta.	2012/ Anais do 3º Simpósio Educação e Comunicação
3	Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação	NETO, João Clemente de Souza	Aponta em seu artigo que a Pedagogia Social é a área mais adequada para a formação do educador social. Este educador transmite normas e valores e atua para superar conflitos, sofrimentos e tensões.	2010/ Cadernos Pesquisa em Educação-PPGE-UFES
4	Processo de Formação de Educadores Sociais na área da Infância e Juventude	VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos	Pesquisa que versa sobre a formação de educadores sociais antes, durante e depois da atuação em um projeto da Secretaria de Assistência Social de Campinas-SP que trabalham com crianças e adolescentes em situação de risco.	2004/ Dissertação de mestrado-UFSCAR

5	A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil	PAULA, Ercília M. A. Teixeira de RIBAS MACHADO, Êrico.	O objetivo do artigo foi discutir a formação de pedagogos da UEPG- PR no que tange a inserção de conteúdos sobre a Pedagogia Social e Educação Não Formal no curso de graduação.	2008/Revista Ciências da Educação.
6	EDUCADOR SOCIAL: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional.	GARRIDO, Noêmia de Carvalho	Artigo aponta a necessidade da Formação do educador social e de seu reconhecimento como profissional da educação. Traz a necessidade da formação deste educador em nível médio.	2012/Anais do II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL
7	Contextos da formação do educador social no Brasil	UJIIE,Nájela Tavares NATALI, Paula Marçal RIBAS MACHADO, Êrico.	Artigo que discute a atuação e formação dos educadores sociais em diferentes contextos, como no centros de educação infantil e nas instituições de contra turno social que atendem crianças e adolescentes.	2009/Revista Educação Unisinos
8	Educador social de rua: trajetória e formação.	SANTOS, Pedro Pereira dos.	A partir de uma prática educativa com crianças e adolescentes em situação de rua o artigo pretende apresentar o que é o educador social e baseado na teoria de Paulo Freire, apontar elementos importantes para a formação de educadores sociais.	Material Educadores Sociais-SENAC

9	A formação do profissional da Educação Social: espectros da realidade	MULLER, Verônica Regina; NATALI, Paula Marçal SOUZA, Cléia Renata Teixeira de; ARRUDA, Fabiana Moura	Estudo que busca aprofundar a discussão em torno da problemática da Educação Social para tecer alguns pontos a respeito da formação de educadores sociais visando que políticas públicas de educação sejam pensadas e implementadas para além do contexto escolar. Para esta reflexão traça um panorama da Educação Social e suas políticas no Brasil e Espanha.	2010/Anais do XVIII Seminário de formação de Professores para o MERCOSUL/ CONESU
10	Competências promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano	COFFERRI, Fernanda Fátima; NOGARO, Arnaldo	O artigo busca estabelecer e compreender as relações entre o pedagogo e o educador social no que tange o perfil, funções, competências e Saberes do pedagogo enquanto educador social.	2010/Revista Perspectiva
11	A educação em fronteiras: a Formação do educador social e o programa escola aberta.	SILVA, Rosália de Fátima e; JÚNIOR, Lucrécio Araújo de Sá.	Artigo discute a formação de alunos em projeto de Extensão, que tratam da Educação Social, estabelece esta discussão a partir da experiência com o Programa Escola Aberta no Rio Grande do Norte-BR.	2011, Revista Educação em Questão.
12	Formação do pedagogo e a pedagogia social no cenário da Educação não-formal.	SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MACHADO, Janaina	Artigo que resulta de uma pesquisa que elege a formação do pedagogo para atuar em projetos de educação não formal. Apontam para a contribuição do pedagogo nestes projetos e a necessidade de formação inicial	Anais. Sciencult. 2010.

			para atuação em projetos de Pedagogia Social.	
1 3	Educação não formal: a importância do educador social na construção de saberes para a vida em coletividade	ARAÚJO, Joselaine de; LUVIZOTTO, Caroline Kraus	Artigo busca discutir a ação do educador social em um projeto socioeducativo da cidade de Presidente Prudente- SP.	2012/ Revista Colloquium Humanarum
1 4	Currículo e Formação de educadores sociais Na Pedagogia Social: relato de uma pesquisa-formação.	PEREIRA, Antônio.	A partir do contexto da formação de educadores sociais em um curso de extensão de formação continuada, o artigo busca de forma sucinta revisar teórica e metodologicamente o campo da pedagogia social, do currículo, da Formação de Professores e da pesquisa-formação.	2013/Revista Profissão Docente
1 5	Educação não-Formal na pedagogia social	GOHN, Maria da Glória	O estudo busca refletir sobre a educação não-formal e seu papel educativo nos marcos da Pedagogia Social, que a autora aponta Ser uma área em construção no país.	2006/Anais Congresso Intern. Pedagogia Social.
1 6	A atuação profissional e formação do educador social no Brasil: uma roda da conversa.	SOUZA, Cleia Renata Teixeira de; PAIVA, Jacyara; NATALI, Paula Marçal; BAULI, Regis Alan; MÜLLER, Verônica Regina.	Artigo que trata da atuação profissional e da formação do educador social no Brasil, a partir da metodologia da roda de conversa entre cinco pesquisadores e envolvidos com a Educação Social, Apontam a necessidade da Educação Social estar contemplada nas políticas públicas educacionais de educação e direitos humanos no Brasil	2014/Revista Interfaces Científicas

17	Pedagogia, pedagogia social e Educação Social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades	RIBAS MACHADO, Érico; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima, RODRIGUES, Marli de Fátima.	Texto que evidencia as possibilidades de conceitos entre a área da Pedagogia e da Pedagogia Social no Brasil e a atualidade das discussões em torno da formação de pedagogos e da regulamentação profissional do educador social no Brasil.	2014 Revista Interfaces Científicas
18	A relação educador-educando no projeto axé	VILANOVA, Edvalda Cecília Abud	Estudo que apresenta a relação educador e com os educandos evidenciando os passos deste processo. Aponta o comprometimento necessário na ação político-pedagógica	1999/Educar em Revista

Quadro 9: Google/ Artigos/ Pedagogia Social e Formação

	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	TEMA	ANO
1	Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias	PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva	Apresenta a pedagogia social como um saber-fazer em processo de construção. No artigo apresenta os espaços de intervenção os nomes que se destacam na Pedagogia Social e pontua epistemologias desta, destacando a de foco humanista existencial crítico.	2012/Revista a Conhecimento
2	Pedagogia social comunidade e Formação de educadores: na busca do saber sócio-educativo	MORAES, Cândida Andrade de	Artigo que dedica-se a discutir a Pedagogia Social em suas práticas, conceitos e objetivos. Analisa também tendências contemporâneas de formação de educadores, aponta princípios para a formação	Arquivos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador.

			de educadores que atuam na Educação não-formal	
3	Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção	MACHADO, Evely Monteiro	Artigo que trata a Pedagogia Social na atualidade evidenciando seus processos em construção nos aspectos políticos, teóricos e suas relações com as práticas educativas.	2009/ Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE
4	A Pedagogia social no Brasil: reflexões sobre a prática e a formação do educador social a partir das bases de Paulo Freire	RIBAS MACHADO, Érico; PAIVA, Jacyara Silveira	Artigo que é uma união de duas pesquisas na área da Pedagogia Social e que estabelecendo a história da Pedagogia Social no Brasil e suas relações com a teoria freireana.	2013/ Anais do I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social. Volume 1, Número 1. Maringá: EDUEM, 2013.
5	A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira	RIBAS MACHADO, Érico.	Dissertação de Mestrado que analisa o percurso histórico da Constituição da Pedagogia Social como um sub-campo da Educação brasileira, a partir do conceito de campo de Pierre Bourdieu. Estabelece relação entre a Pedagogia Social no Brasil e a Educação Popular.	2010/ Arquivos
6	A formação do educador social atuante no espaço rural: contribuições de Freire, Apple e Giroux	SANTOS, Pedro Pereiras	Artigo busca apontar contribuições para a formação de educadores sociais de rural a partir de Freire, Apple e Giroux a partir de uma pesquisa bibliográfica.	2010/ Anais do VI Encontro De Pesquisa em Educação da UFPI

7	Educação Popular, Educação não formal e Pedagogia social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores.	PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira.	Estudo que apresenta as Características da Pedagogia Social, Educação não formal e Educação Popular e as contribuições destas para a formação de professores e práticas educativas.	2009/ <i>Anais do IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE</i>
8	Construção da identidade profissional do pedagogo social no Brasil	MACHADO, Monteiro Evelcy.	Estudo sobre a representação social de pedagogos que atuam na área sócio-educativa sobre a sua identidade profissional como pedagogos sociais.	2013/ <i>Quadernsanimacio</i>
9	Interfaces da pedagogia social em programas socioeducacionais	GRACIANI, Juliana Santos	O estudo articula diretrizes públicas que sustentam o direito a educação, apresenta um Programa de socioeducação do Programa Integração AABB Comunidade.	2012/ <i>Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária.</i>
10	O trabalho pedagógico na área social : a formação, a profissionalização, a prática e o campo de trabalho.	MACHADO, Evelcy Monteiro	Artigo que justifica-se pela necessidade de formação de educadores sociais, para isso analisa a formação inicial e continuada de pedagogos e a possibilidade de atuação fora da escola, apoiada nos referenciais teóricos da Pedagogia Social.	1999/ <i>Anais da ANPED SUL.</i>

1 1	A teoria de Paulo Freire como fundamento da pedagogia social	SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de.	O artigo busca contribuir para a reflexão sobre a formação de educadores sociais no Brasil, evidenciando elementos presentes nas produções de Paulo esta formação.	2014Revista Interfaces Científicas
1 2	Educação popular e pedagogia social: diálogo singular e experiência plural	LEIRO, Augusto Cesar Rios; MORAES, Cândida Andrade de; SANTOS, Vanessa Ribeiro dos.	Artigo trata de uma discussão sobre a relevância histórica e política da educação popular e sua relação com a pedagogia social. A partir de duas experiências, faz um estudo de caso contrastante.	2015/ Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade

Quadro 10: Anais ANPED/Trabalhos Apresentados/ GT 03 e GT 06				
	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	TEMA	ANO/GT
1	(So-bre)vivências: sendo crianças e adolescentes em situação de rua junto a educadores sociais.	PAIVA, Jacyara Silva de	Texto sobre as narrativas de uma educadora social no contexto da rua que desenvolve seu trabalho com crianças e adolescentes, buscando explicitar esta experiência e seus significados.	2008/GT 06- Educação Popular
2	O processo de formação de educadores sociais na área da infância e juventude.	VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos	Artigo que trata do processo de formação de educadores sociais para trabalhar com infância e juventude, evidencia necessidade de diálogo entre os educadores e a reflexão sobre sua prática.	2005/ GT 06- Educação Popular

3	Trajetórias de uma prática, história de um campo: narrativa sobre o trabalho de educadores sociais em Porto Alegre	PINHEIRO, Leandro Rogério	Apresenta e problematiza as práticas educativas de educadores sociais em uma organização não governamental. Analisa a história da Ong, destacando suas ligações com a produção do espaço social de atuação destes educadores na assistência social na cidade.	2009/GT 03- Movimentos sociais e educação
---	--	---------------------------	---	---

Quadro 11: Anais dos ENES/Discussões realizadas 2001/2002/2004/2006				
	TÍTULO	AUTOR (ES)	TEMA	ANO
1	Mesa Redonda: Formação, papel ético do educador social.	ABICALIL, Carlos Augusto. BAPTISTA, Inalda Neves.	Foram desenvolvidas palestras com os temas Educação, Ética e Cidadania. Educação Social Uma outra história é possível?	2001/ I ENES
2	Mesa Redonda: Formação, papel ético do educador social	ABICALIL, Carlos Augusto. LEAL, Antonio da Costa. SANTOS, Clinton Guimarães do.	Foram desenvolvidas palestras com os temas: Discussão das políticas e propostas de formação de professores no Brasil. Explicita a trajetória de um educador social e os desafios deste trabalho orientado pela Educação Popular. Apresenta reflexões sobre o papel do judiciário, democracia participativa.	2002/II ENES
3	Tema do encontro/Conferência Magna.	ALVES, Luiz Roberto. VOLPI, Mario. MAURO, Gilmar.	O tema do III encontro foi a formação dos educadores sociais, e a conferência de abertura teve como título "Conjuntura Mundial, Perspectivas e Desafios para a Educação Social"	2004/III ENES

4	Mesa Redonda: Ética, Formação e Papel do Educador Social.	FILHO, Geraldo Gonçalves de Oliveira.	Apresenta a luta pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e estabelece relações com a função do educador social e o contexto vivido atualmente.	2004/III ENES
5	Mesa Temática: Diálogos entre as práticas sociais e acadêmicas.	GRACIANI, Maria Stela Santos. AMORIM, Margarete Aparecida. CORREA, Lycinia Maria.	Trata do tema, Educação Social: diálogo-entres práticas sociais e acadêmicas nas perspectivas das três palestrantes	2006/IV ENES

ANEXO A - Projeto de Lei Nº 5346 de 2009 PROJETO DE LEI N.º 5.346-B, DE 2009 (Do Sr. Chico Lopes).

Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;

II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;

III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV- a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semi-liberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;

V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;

VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais; VII - o enfrentamento à dependência de drogas;

VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade; IX - a promoção da educação ambiental;

IX- a promoção da cidadania;

X - a promoção da arte-educação;

XI – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira; – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos; XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Art. 3º - O Ministério da Educação – MEC fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em

Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Parágrafo único - Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.

Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

– adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata o artigos 2º e 3º desta Lei;

– Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

- elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão. Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação JUSTIFICAÇÃO A existência dos profissionais denominados de “Educadores e Educadoras Sociais”, que se destacam pela sua atuação em contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, não é uma característica exclusiva do Brasil. Desde o fim do século XIX encontramos registros que falam do potencial de atuação desses profissionais na Europa. Mas foi em meados do século XX, com o fim da 2ª Guerra Mundial, que estes profissionais passaram a acelerar a construção de sua identidade. Em 1951 foi fundada a Associação Internacional de Educadores e educadoras sociais

AIEJI, objetivando promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, contribuindo na formação e elaboração de suas competências e na consolidação desta profissão. Ao longo dos anos, a AIEJI foi organizando vários congressos internacionais, no sentido de concretizar estes objetivos. Em 2005, em Montevidéu Uruguai, por ocasião do 16º Congresso Internacional dos Educadores e Educadoras Sociais, e que contou com a participação de várias representações do Brasil, foi elaborada uma documento que ficou conhecido como Declaração de Montevidéu, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam:

“1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social

(...). 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.”

França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Uruguai, Alemanha, Canadá, Portugal, fazem parte de um movimento internacional que conta com a participação efetiva de mais de quarenta países que vêm lutando pela regulamentação e formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores e educadoras sociais, dos quais muitos obtiveram êxito. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB dispõe, pela primeira vez na história, em seu Art. 1º que a educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Ou seja, reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação dos Educadores e Educadoras Sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular, especialmente a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire. Várias ações têm sido realizadas no sentido de dar visibilidade e promover a valorização da Educação Social e reconhecer os Educadores e Educadoras Sociais em nosso País, como: 1 - Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados; 2 - 5(cinco) Encontros Nacionais de Educação Social, o último realizado em 2008 na cidade de Olinda – PE com a presença de mais de 1200 (mil e duzentos) Educadores e Educadoras Sociais de todo o Brasil; 3 - 2(duas) Conferências Internacionais de Pedagogia Social, promovidas pela Universidade de São Paulo; 4 - Diversas Audiências Públicas nos Estados e Municípios; 5 – Criação de associações e sindicatos desta categoria; 6 – Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora Social; 7 – Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação *strictu sensu* e *lato sensu*. Como resultado desse árduo trabalho de investigação, cita-se então algumas produções acadêmicas no Brasil, como “Pedagogia Social de Rua” de Maria Stella Graciane; “Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa” e “Por uma Pedagogia da Presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa; “Educação Social de Rua” de Walter Ferreira de Oliveira e “Desafios, riscos e desvios” de Geraldo Calimam. Os Educadores e Educadoras Sociais

possuem indubitável relevância no cenário profissional brasileiro e têm sido os parceiros mais importantes de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos e advogados, dentre outros profissionais, que atuam no processo de enfrentamento a dívida social que o País tem com sua população. No entanto, possuem características de atuação, necessidades de formação e organização próprias, e assim, buscam o fortalecimento de sua identidade profissional. Em janeiro de 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram até o presente a sua mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações- CBO, 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, sensibilizandoas, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores e educadoras sociais e estagiários. Dobrando o número de educadores e educadoras sociais na proposta para Gestão Plena e Serviços Regionais, o que representa o reconhecimento da importância desta categoria. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aponta como uma das Ações do “EIXO 3 - Marcos Normativos e Regulatórios”: “4.1 – Regular a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social.” Outro dado relevante é a abertura de concursos públicos para provimento de cargos de educadores e educadoras sociais, que já vem acontecendo, em pelo menos 100 municípios de 21 Estados no Brasil. A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo. Dessa forma, solicito apoio de meus nobres pares

para a aprovação deste Projeto de Lei, que é peça fundamental na melhoria das condições laborais dos sujeitos sociais, através da promoção de seu reconhecimento profissional e na elaboração e difusão de saberes culturais e técnico-científicos importantes, na construção de uma Nação mais justa e igualitária.

Sala das Comissões, em 03 de junho de 2009.

Deputado Federal Chico Lopes PCdoB/CE

ANEXO B - Substitutivo ao Projeto de Lei 5346/2009

**COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO
PÚBLICO PROJETO DE LEI Nº 5.346, DE 2009**

III - PARECER DA COMISSÃO

A Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, em reunião ordinária realizada hoje, aprovou unanimemente, com substitutivo, o Projeto de Lei nº 5.346/2009, nos termos do Parecer do Relator, Deputado Assis Melo.

Estiveram presentes os Senhores Deputados:

Roberto Santiago - Presidente, Laercio Oliveira, Armando Vergílio e Andreia Zito - Vice-Presidentes, Assis Melo, Augusto Coutinho, Daniel Almeida, Erivelton Santana, Eudes Xavier, Flávia Moraes, Gorete Pereira, Isaias Silvestre, Jorge Corte Real, Luciano Castro, Luiz Fernando Faria, Marcio Junqueira, Paulo Pereira da Silva, Policarpo, Ronaldo Nogueira, Sandro Mabel, Vicentinho, Vilalba, Walter Ihoshi, Chico Lopes, Leonardo Quintão e Walney Rocha.

Sala da Comissão, em 21 de agosto de 2013.

Deputado ROBERTO SANTIAGO Presidente

**COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO
PÚBLICO SUBSTITUTIVO
ADOTADO PELA CTASP AO PROJETO DE LEI Nº 5.346, DE 2009**

Regulamenta Educação Social como profissão. O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A Educação Social é a profissão do educador social, pedagogo social e de profissionais com formação específica em Pedagogia Social, nos termos desta Lei

Art. 2º A Educação Social possui caráter sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico e relaciona-se com a realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 3º Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício da atividade.

Art. 4º São atribuições do Educador Social, em contextos educativos situados fora do âmbito escolar, as atuações que envolvem:

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica;
 - II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
 - III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
 - IV – a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
 - V – a realização de programas e projetos educativos - destinados à população carcerária;
 - VI – as pessoas portadoras de necessidades especiais; VII - o enfrentamento à dependência de drogas;
 - VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade; IX - a promoção da educação ambiental;
 - X – a promoção dos direitos humanos e da cidadania.
- Art. 5º Esta lei en-

tra em vigor na data de sua publicação.
Sala da Comissão, em 21 de agosto de 2013.
Deputado ROBERTO SANTIAGO Presidente

ANEXO C - Projeto de Lei do Senado Federal Nº 328 de 2015

Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - Fica regulamentada a profissão de Educadora e Educador Social, nos termos desta Lei. Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

Art. 3º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – adequar para a denominação “educadora ou educador social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 1º e 2º desta Lei; II – Criar e prover os cargos públicos de educadoras e educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade; III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 4º - São atribuições da Educadora e do Educador Social, dentro ou fora dos âmbitos escolares, as atuações que envolvem: SF/15265.91269-41 I – a promoção dos direitos humanos e da cidadania; II - a promoção da educação ambiental; III – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica; IV – os segmentos sociais excluídos socialmente, tais como mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO No período de 24 a 26 de maio de 2015, a cidade de Maringá, Paraná, sediou o II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais de Educação Social e XIII Semana da Criança Cidadã de Maringá

2015 – Tema: Educação Social: valorização da infância. Naquele evento foram divulgadas as ações dos educadores e educadoras sociais em diversos países como Bolívia e Senegal, ali representados, bem como os trabalhos desenvolvidos por educadores e educadoras sociais brasileiros como os projetos Leituras ao Vento e outros. E teve como palestrantes: o Educador Social Moussa Sow (Senegal), Educadora Social Maria Ximena Rojas Landivar (Bolívia) e dos brasileiros Professor Doutor Mário Fernando Bolognesi, e, entre outros, da Mestre em Educação, Maria Angelita da Silva, do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA. No momento em que apresentamos este projeto de lei, encontra-se em funcionamento no Senado Federal, a Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens. Os depoimentos ouvidos até o momento afirmam que os jovens negros, pobres e de baixa escolarização são as vítimas preferenciais. “O Observatório de Favelas, informou que só em 2012 os homicídios representaram 36% das causas de morte de adolescentes no país. Se esse perfil continuar estima-se que mais de 42 mil adolescentes serão assassinatos entre 2013 e 2019”. Ora, se este é o perfil das nossas vítimas, acreditamos que a Educadora ou o Educador Social seja o profissional capaz de mudar este cenário. Aliás, não fosse o trabalho invisível desses abnegados o número dessas vítimas poderia ser bem maior. SF/15265.91269-41 Em 1951 foi fundada a Associação Internacional de Educadores e educadoras sociais – AIEJI, objetivando promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, contribuindo na formação e elaboração de suas competências e na consolidação desta profissão. Ao longo dos anos, a AIEJI foi organizando vários congressos nacionais e internacionais, no sentido de concretizar estes objetivos. Em 2005, em Montevidéu-Uruguai, por ocasião do 16º Congresso Internacional dos Educadores e Educadoras Sociais, e que contou com a participação de várias representações do Brasil, foi elaborada a Declaração de Montevidéu, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam: “1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social

(...). 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela

defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.” França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Uruguai, Alemanha, Canadá, Portugal, fazem parte de um movimento internacional que conta com a participação efetiva de mais de quarenta países que vêm lutando pela regulamentação e formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores e educadoras sociais, dos quais muitos obtiveram êxito. Aqui no Brasil temos a Universidade Estadual de Maringá que conta que várias teses de mestrado e doutorado abordando a legislação, a formação e a grade curricular dessa profissão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dispõe em seu Art. 1º que a educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Ou seja, reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação das Educadoras e Educadores e educadoras sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular, especialmente a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire. Várias ações têm sido realizadas no sentido de dar visibilidade e promover a valorização da Educação Social e reconhecer as Educadoras e Educadores e educadoras sociais em nosso País, como: SF/15265.91269-41 1 - Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados; 2 – Criação de associações e sindicatos desta categoria; 3 – Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora Social - dia 19 de setembro, dia de nascimento de Paulo Freire; 4 – Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação *strictu sensu* e *lato sensu*. Em 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram a mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, 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”. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1

assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores e educadoras sociais e estagiários. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aponta como uma das Ações do “EIXO 3 - Marcos Normativos e Regulatórios”: “4.1 – Regular a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social.” Outro dado relevante é a abertura de concursos públicos para provimento de cargos de educadores e educadoras sociais, que já vem acontecendo, em pelo menos 100 municípios de 21 Estados no Brasil, tais como em 2014, o Concurso Público de Provas para provimento de 411 vagas para o cargo de Agente de Execução – Função Educador Social, do Quadro Próprio do Poder Executivo, do Governo do Estado do Paraná. Outros concursos foram abertos em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. SF/15265.91269-41 Por todo o exposto, solicitamos o apoio das nobres senadoras e senadores para aprovação deste projeto.

Senador Telmário Mota PDT/RR

ANEXO D - Carta do Fórum Paranaense pela Regulamentação da Profissão do Educador e Educadora Social.

FÓRUM PARANAENSE PELA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DO EDUCADOR E EDUCADORA SOCIAL

No dia 21 de maio de 2014 foi realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná uma Audiência Pública que debateu o Projeto de Lei n. 5346 de 2009 que prevê a regulamentação da profissão do Educador Social no Brasil. O evento contou com a participação de mais de 250 pessoas que representavam diversas entidades de diferentes cidades do Estado.

Como encaminhamento foi criado o Fórum paranaense pela regulamentação da profissão do Educador e Educadora Social, o qual ficou responsável em manter uma rede permanente de representantes da categoria para dar os devidos procedimentos no acompanhamento, direcionamento e avaliações dos processos referentes a regulamentação da profissão em nível nacional.

A posição tomada pelo Fórum é que existe a necessidade de regulamentação da profissão do Educador Social e Educadora Social em nível nacional, por meio da força de uma lei. Entretanto o Projeto de Lei n. 5346 que está em trâmite no Congresso Nacional desde 2009 de autoria do Deputado Chico Lopes – Pcdob (Ceará), não atende às necessidades que demandam da regulamentação de uma profissão em nível nacional, não contemplando a complexidade da área.

O Projeto de Lei 5346 de 2009 precisa ser revisto na sua totalidade, pois apresenta contradições em seu texto, como por exemplo: não fica claro quais devem ser os níveis e aonde deverá ocorrer a formação do profissional, não inclui as condições para o exercício profissional, ou seja as questões trabalhistas são deixadas fora do projeto, como também não ha uma definição clara e que de conta da complexidade do que é o Profissional Educador Social e Educadora Social no contexto brasileiro. É importante destacar que o texto atual também especifica a área de atuação do profissional de uma maneira que limita o seu âmbito de trabalho, bem como exclui outros possíveis grupos a serem atendidos.

É importante ressaltar que o Projeto se trata de uma lei que irá gerar políticas para todo o território brasileiro e por isso se justifica que o debate com a comunidade torne-se amplo em todos os Estados da Federação, para que as demandas sejam contempladas pela futura Lei.

O Fórum paranaense pela regulamentação da profissão do Educador e Educadora Social exige a necessidade que sejam organizadas e promovidas Audiências Públicas em todos os Estados do Brasil, para que nesses espaços o Projeto atual seja debatido e as sugestões e observações sejam consideradas para que durante uma Audiência Pública Nacional seja reescrito o texto do Projeto, antes do próximo encaminhamento no Congresso Nacional. Paraná, 01 de Junho de 2014.

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Educação Social no Brasil: formação profissional
Autoras	Paula Marçal Natali Verônica Regina Muller
Assistente Editorial	Nicole Brutti
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Arte da Capa	Verônica Regina Müller <i>Quadro à óleo</i> <i>“Paula e o Brincadeiras”</i>
Diagramação	Ivo Dickmann
Formato	15,5 cm x 22,5 cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Polen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	254
Publicação	2021

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM

www.livrologia.com.br
(49) 99928-1722

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos



Almejamos a possibilidade de trazer elementos estruturais visando à formação inicial de educadores/as sociais e contribuir para o que esperamos que seja, em breve, a assunção pela política pública da obrigatoriedade tanto do/a profissional educador/a social, [...], como também de sua formação. Tal formação deve incluir as experiências, os pensamentos e as trajetórias dos/as educadores/as sociais já atuantes no país e que vêm, há minimamente cinco décadas, atuando e construindo essa área da educação [...]

[...] a formação dos/as educadores/as sociais estaria integrada, na esfera do ensino superior. Essa proposição é determinada pela complexidade inerente à ação educativa e pela preeminente característica profissional exigida do/a educador/a social.



ISBN 978-65-9621821-3



9

786586

218213