

EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: ENTRE CONSENSOS, DISSENSOS E DISPUTAS

Dra. Juliana dos Santos Rocha¹

Me. Roberta Soares da Rosa²

Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS - Brasil)

RESUMO:

O presente artigo pretende refletir sobre a constituição da Educação Social no Brasil, discutindo as influências históricas e de paradigmas de outros países e o diálogo dessas produções teórico-práticas com a Educação Popular no contexto brasileiro, no percurso de consolidação do campo no país. Para tanto, se fez importante pensar sobre as possíveis divergências entre esses paradigmas, desde as dimensões do trabalho pedagógico até a compreensão do sujeito com o qual se trabalha. É possível afirmar, então, que ainda que haja diferentes perspectivas e paradigmas que orientam a ação da Educação Social no Brasil, e que algumas delas colaborem para a manutenção do status quo, há práticas e perspectivas teóricas que se propõem a trabalhar para a emancipação do público que atende. Nesse sentido, ainda que muitas vezes implícitas, as vertentes da Educação Popular se articulam com esses fazeres e até mesmo com outras perspectivas teóricas.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Social. Educadoras e Educadores Sociais. Educação Popular. Paradigmas. Brasil.

RESUMEN:

El presente artículo pretende reflexionar sobre la constitución de la Educación Social en Brasil, discutiendo las influencias históricas y los paradigmas de otros países y el diálogo de estas producciones teórico-prácticas con la Educación Popular en el contexto brasileño, en el camino de

¹ Mestre e Doutora em Educação. Pesquisadora do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS - Brasil). Pedagoga na Fundação Projeto Pescar, na Aprendizagem Profissional. Instrutora de cursos livres de Capacitação Inicial de Educadores Sociais (COOPAS-RS). Professora Convidada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS - Brasil).

² Mestre em Educação, Doutoranda em Educação Ambiental no PPGA -FURG. Bolsista CAPES. Pesquisadora do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS - Brasil).

consolidación del campo en el país. Por eso, era importante pensar en las posibles divergencias entre estos paradigmas, desde las dimensiones del trabajo pedagógico hasta la comprensión del sujeto con el que se trabaja. Es posible afirmar, entonces, que si bien existen diferentes perspectivas y paradigmas que orientan la acción de la Educación Social en Brasil, y que algunos de ellos colaboran para el mantenimiento del statu quo, existen prácticas y perspectivas teóricas que proponen trabajar para la emancipación de la audiencia a la que sirve. En este sentido, aunque muchas veces implícito, los aspectos de la Educación Popular se articulan con estas acciones e incluso con otras perspectivas teóricas.

PALABRAS CLAVE:

Educación Social. Educadores y Educadoras Sociales. Educación Popular. Paradigmas. Brasil.

1. Introdução:

O presente texto se trata de um recorte, essencialmente teórico, de uma tese doutoral na área da Educação, que se propôs a investigar a constituição subjetiva de educadoras e educadores sociais com práticas dialógicas com adolescentes e jovens, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Dita investigação foi realizada no período de 2016 até 2020, com financiamento público da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o intuito de gerar inteligibilidade sobre o campo da Educação Social no Brasil, as pesquisadoras, junto ao Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS), vem buscando compreender, além da constituição subjetiva de educadoras e educadores sociais, como as práticas e políticas relacionadas a Educação Social vem se estruturando no país. Desse modo, este artigo compila as compreensões que foram possíveis até o momento, entendendo que se trata de um campo bastante novo, com muitos dissensos e disputas, no país, que necessita de um volume considerável de investigações profundas que tenham como objeto de Estudo a Educação Social, Educadoras e Educadores Sociais e suas práticas, Políticas Públicas que materializam os Direitos Humanos a partir da Educação Social, entre outros. Assim, nessa reflexão, constam

algumas questões do que se compreende como influências nacionais e internacionais para a constituição do Campo da Educação Social no Brasil, e como o campo tem se organizado e institucionalizado no país, até esse momento histórico.

Optou-se por utilizar nesse texto, assim como na tese de doutoramento da qual ele surge, a terminologia “Educação Social”, em detrimento de “Pedagogia Social”, como uma categoria que abrange dialeticamente teoria-prática-pesquisa, que se alimentam e se constituem em movimentos abertos, recursivos e complexos (Rocha, 2020). A complexidade do campo e sua composição histórica no Brasil permitem afirmar que não são apenas os saberes produzidos por autores europeus, que vem usando o termo “Pedagogia Social”, que vem nutrindo a Educação Social, mas também, no caso específico do Brasil, os saberes produzidos na Educação Popular (Ribas Machado, 2014) e na América Latina – uma diversidade de saberes populares de diferentes áreas e povos, de acordo com a história e a cultura de cada país, além dos conhecimentos produzidos em outras áreas que fazem constante interface e compõem a própria Educação Social.

Entende-se que a Educação Social se encontra no campo da Educação e se aproxima dos saberes produzidos na área da Pedagogia, entretanto, historicamente, no país, a formação em Pedagogia vem se dedicando mais detidamente aos processos de escolarização, não abrangendo de forma aprofundada os saberes necessários às práticas no campo educativo social e as especificidades que esse fazer exige.

É importante salientar, contudo, que essa nomenclatura não é um consenso nacional, assim, como não são consensos as compreensões do campo em si, tampouco da formação necessária para atuação nele. Sendo assim, destaca-se que o presente texto parte de discussões, estudos e reflexões, que não tem a pretensão de se tornar verdades absolutas, mas que se tratam de esforços para qualificar as produções científicas, às práticas educativas sociais, bem como, promover a visibilidade de um campo ainda muito invisibilizado em todo o território nacional.

Buscar-se-á, também, compreender como o trabalho educacional no campo do social foi se constituindo nas áreas da Educação e da Assistência Social no Brasil e a importante contribuição e influência de outros países para as construções que têm sido feitas em nível nacional, considerando que ainda se trata de um campo em desenvolvimento, no qual as tensões têm sido parte do processo.

Destarte, o manuscrito é composto das seguintes ideias: “Educação Social no Brasil: influências e dissensos” apresentando as vertentes da Pedagogia Social em países com Espanha, Alemanha e Itália - onde os estudos e práticas estão bem consolidados - e como essas vertentes são recebidas no Brasil e influenciadas pela Educação Popular. A segunda seção do manuscrito “Educação Social no Brasil: aspectos históricos e a conformação do campo”, são apresentados aspectos históricos da construção da Educação social no Brasil, suas características e atores envolvidos nesse processo.

As reflexões propostas nessas duas seções nos levam a tecer considerações a respeito das vertentes paradigmáticas discutidas e a importância do conhecimento dessas para práticas educativas sociais conscientes.

2. Educação Social no Brasil: influências e dissensos

De acordo com Úcar (2016, p. 31), “el atributo de estar en construcción es más esencial que conyuntural. Si lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, la pedagogía social y la educación que se ocupan de él no pueden ser sino móviles, dinámicas y sometidas a continuos procesos de cambios”. Ademais, em uma publicação mais atual (Úcar, 2018b), o autor salienta que, de forma especial, na última década, as vulnerabilidades e as necessidades vitais, derivadas das situações de guerra e de pobreza as quais as pessoas estão submetidas, desenham novos espaços e âmbitos de necessidades e atuação que nos obrigam a constantemente repensar e (re)planejar as ações no campo social, o que, uma vez mais, remete a esse *status* de construção permanente. Nesse sentido, compreende-se a importância de conceber e aceitar esse inacabamento do conhecimento

que se produz na área e a concepção de que, como ciência, o que se produz é sempre uma verdade parcial (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

É importante destacar que esse processo de construção, ainda que permanente, encontra-se em diferentes momentos ao redor do mundo. Enquanto países como Alemanha e Espanha têm processos mais estruturados e uma vasta produção científica sobre o tema, Brasil e Colômbia, por exemplo, ainda têm muito a avançar na estruturação de práticas profissionais e na produção de conhecimento na área (Rocha, Baum, Rozek, 2019).

Não é tarefa simples definir a Educação Social, visto que sua conceitualização é fortemente influenciada e varia de acordo com ideologias, filosofias e a visão antropológica a partir da qual se entende a construção do conhecimento científico (Petrus, 1997). Assim, é importante o intento de compreender como a área vai se constituindo e se expandindo mundo afora.

Cabanas (1997) destaca que o conceito de Educação Social é relativamente recente, portanto, é difícil fazer um percurso histórico de suas conceitualizações. Mas, é possível, de acordo com o autor, pontuar algumas perspectivas distintas a respeito da terminologia, entre as quais, o autor destaca a formação em Educação Social na Espanha à época, entendido como “fazer pedagógico de ação social” (Cabanas, 1997, p. 68). Ressalta também que se há três modos de compreender a Educação Social, há correspondentemente três concepções a respeito da Pedagogia Social: 1) de acordo com o ponto de vista sociologista, a Pedagogia Social é a ciência da Educação, pois a entende como um fenômeno essencial e exclusivamente social; 2) na perspectiva pedagógica tradicional, a Pedagogia Social é a parte da Pedagogia que se ocupa do social; 3) para a perspectiva do trabalho social, em sua vertente educativa, nomeando-a de Educação Social, a Pedagogia Social é a teoria desse enfoque.

Ribas Machado (2010), ao citar Fichtner (2009), ressalta que o conceito de Pedagogia Social está estreitamente relacionado ao de Trabalho Social, principalmente na Alemanha e na Espanha, sendo, portanto, extremamente difícil definir o objeto da Pedagogia Social e do Trabalho Social. Nesse sentido, Fichtner (2009, citado por Ribas Machado, 2010) diz que o Trabalho Social se caracteriza por seus objetivos de ajudar e cuidar, enquanto a Pedagogia Social se diferencia pela perspectiva pedagógica educativa. No Brasil a relação entre Educação Social, Assistência Social e Educação, ainda é hermética, complicada. Ao mesmo tempo em que estão interrelacionadas, ainda há uma forte necessidade de que a Educação Social se fortaleça como campo e possa pautar suas especificidades no campo das ideias, da ciência, e na prática, de modo que políticas públicas possam ser voltadas ao que se apresenta como necessidade cotidiana de uma educação que não é necessariamente escolar.

Cabe ressaltar, que a Educação Social é entendida como um campo de práticas educativas que não tem como finalidade conteúdos conceituais hierarquizados, tal como a escola, mas trabalha com processos de ensino e aprendizagem, sobretudo em prol da garantia de direitos humanos (no sentido mais amplo do termo). De modo geral, trabalha com públicos que sofrem violação de direitos, que vivem situações de risco social, que têm dificuldade de acesso a bens e serviços básicos, tais como saúde, educação escolar, saneamento básico, cultura, entre outros. Em grande medida, a Educação Social se compromete a atuar para diminuir os efeitos drásticos das desigualdades e exclusões impostas pela organização social, tendo em vista desenvolver, juntamente com as pessoas, alternativas para melhorar a vida de indivíduos, famílias, comunidades ou grupos (Del Pozo Serrano, 2017).

De acordo com Petrus (1997), a Educação Social só pode ser compreendida dentro de uma complexidade de fatores históricos, sociais e políticos. Na Europa, refere-se ao Estado de bem-estar social, ao incremento da democracia e de políticas sociais voltadas aos mais pobres. Desse modo, fica evidente que no Brasil a instauração da Educação Social ocorreu de modo distinto, partindo do

princípio de que nem sequer passou-se pelo processo histórico de Estado de bem-estar social. É certo que nas últimas duas décadas alguns esforços proporcionaram o incremento e a implantação de políticas sociais para as populações mais pobres, ainda que com um investimento ínfimo se consideradas as desigualdades do país e certamente ainda muito distantes do que pode ser considerado Estado de bem-estar social. Ademais, cabe pontuar o desmonte progressivo das políticas públicas instauradas nesse período e o retorno e acirramento da pobreza, do desemprego e da fome no país, dada a onda neoliberal que se impõe no Brasil e em vários outros países (Rocha dos Santos, Dias Pavani, Boschi Bol, 2021). Nesse sentido, é imprescindível que se possa pensar o processo de instauração da Educação Social no Brasil de modo contextualizado.

É importante lembrar que ainda que a trajetória da Pedagogia Social tenha mais de cem anos desde seu início na Alemanha, “é recente sua disseminação de maneira mais intensa em outros países. [E] é exatamente a diversidade de experiências, de contextos, de nomenclaturas e de campos de trabalho que constitui a grande dificuldade em investigar a área” (Ribas Machado, 2014, p. 20). Nesse sentido, estudos que evidenciem a temática, práticas reflexivas e críticas com bases teóricas firmes, podem auxiliar na consolidação da área no Brasil.

De acordo com Ribas Machado (2014), a partir da década de 1980 pesquisadores aprofundaram os estudos sobre a Pedagogia Social na Espanha, Alemanha e Itália, através de intercâmbio acadêmico contribuindo para a discussão do tema, no entanto, apenas em 2000 a Pedagogia Social se constitui enquanto área acadêmica e profissional no Brasil, entretanto, tal movimento ainda se restringe em grande parte à pós-graduação, na qual alguns pesquisadores e profissionais advindos do próprio campo da Educação Social têm buscado ampliar as discussões, articulando-as com as práticas já estabelecidas na área e com as(os) educadoras(es) sociais atuantes.

Nesse sentido, Ribas Machado (2014) defende que a adjetivação Social tem o intuito de diferenciar, demarcar uma visão de Educação que extrapola a transmissão de conteúdos previstos

nas grades curriculares do processo de escolarização, que, muitas vezes se traduzem em práticas opressoras, normalizadoras, que não permitem a emergência dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Dito de outro modo, aqueles que não cabem nessa estrutura, no sistema, por algum motivo – “limitações” físicas, econômicas, ideológicas, entre outras –, precisam ser docilizados.

Nessa perspectiva, um dos principais objetivos da Educação Social seria problematizar as diferentes realidades em que se inserem os sujeitos, permitindo que eles possam compreendê-las de forma crítica e pensar em alternativas para os problemas cotidianos, de modo a tomar as rédeas de suas vidas. Eis aqui um dos importantes pontos de convergência entre Educação Social, Pedagogia Social e Educação Popular. O protagonismo do sujeito, a valorização de diferentes saberes, a relação dialógica e horizontal entre educadora(or) e educanda(o), propostos como centrais no ato educativo pela Educação Popular, também são centralidade na Educação Social que vem sendo construída no Brasil, considerando ainda que a prática instaurada ao longo dos anos também é fortemente influenciada pela Educação Popular. Entende-se, assim, que se trata de uma complementaridade teórico-prática que alimenta o processo atual.

Para Ribas Machado (2014), um aspecto importante de diferenciação das duas áreas (sendo a Pedagogia Social entendida como dimensão científica da Educação Social) é que a Pedagogia Social enfatiza sua inserção acadêmica e profissional, enquanto essa nunca foi a tônica do percurso da Educação Popular. Entretanto, são inegáveis as diversas contribuições que tal percurso tem no que se entende como Educação Social na atualidade.

Ainda, a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática, poder-se-ia considerar que a Educação Social, para além de ser um campo prático, se constitui no Brasil como um complexo campo teórico-prático composto por, pelo menos, duas compreensões teóricas: as compreensões da Pedagogia Social, tradicionalmente desenvolvida na Europa, e as compreensões da Educação Popular Freireana, antropologicamente situada no contexto do Brasil e da América Latina. Contudo,

tamanho complexidade e amplitude das práticas na área têm exigido reflexões teórico-práticas embasadas em diferentes teorias e áreas que possam sustentar as mais diversas atuações possíveis nesse campo, a saber: psicologia, história, artes, direito, entre outras.

Destaca-se, assim, que o compromisso ético, as bases epistemológicas e a filiação filosófica da Educação Social no Brasil estão intrinsecamente ligadas à Educação Popular. Entretanto, o fazer de educadoras(es) sociais não está necessariamente atrelado às metodologias, ou mesmo base filosófica, propostas pela Educação Popular. Ainda, muitas vezes, sem qualquer tipo de preparação ou formação, acadêmica ou não, boa parte das(os) trabalhadoras(es) dessa ocupação no país não se reconhece como educador(a) popular, ou melhor, nem sequer conhecem os princípios éticos, filosóficos ou metodológicos da área. A profissão se trata, muitas vezes, de uma ocupação transitória³ e precarizada. As(os) educadoras(es) que, por exemplo, participaram da tese doutoral da qual surge esse texto, não se identificavam como educadores populares, mas como educadoras(es) sociais, tampouco, necessariamente, tinham necessariamente como concepção educativa a Educação Popular.

De acordo com Úcar (2011), a Pedagogia Social desenvolvida na Europa, ao adentrar na América Latina, se deparou com uma longa e rica tradição de ideias e práticas sociopedagógicas desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas no campo sociocultural. E, nesse sentido, de acordo com o autor, é seu papel primordial dialogar com as perspectivas latino-americanas. Assim, é “necesario diálogo de la Pedagogía Social y la educación social – en tanto que teorías, prácticas y

³ Diz-se transitória no sentido de que há uma grande rotatividade de profissionais nos cargos de educador(a) social. Acredita-se que esse fenômeno seja multicausal, mas, entre as motivações, pensa-se que uma das principais causas seja a desvalorização da profissão, tanto no que se refere ao *status* de profissional quanto ao salário pago para as(os) trabalhadoras(es) que têm ocupado essas funções. A título de exemplo, destaca-se, quanto ao salário, que no ano de 2017 havia instituições em Porto Alegre oferecendo vagas para educador(a) social, 30 horas semanais, com o valor de R\$ 885,00 mensais, tendo como benefício apenas custeio para transporte e refeições no local. E, ainda, no que tange ao *status* profissional, uma pesquisa realizada no II Encontro Estadual de Educação Social, realizado em 2017 na cidade de Novo Hamburgo (RS), identificou mais de 19 nomenclaturas diferentes para trabalhadoras(es) que exercem a função, tais como monitor(a), orientador(a) socioeducativo, agente educador, atendente social, mãe/pai social, monitor(a) educacional de abrigo, educador(a) ocupacional, entre outras. Tal fato enfraquece a organização e a luta dessas(es) trabalhadoras(es) por legalização da profissão e dignidade na realização das atividades laborais.

experiencias procedentes de otros contextos – con las ideas de Freire y la Educación Popular que son originarias del continente latiamericano” (Úcar, 2011, p. 5).

Quanto à diferenciação entre Educação Social e Educação Popular, Streck (2012, p. 37) refere que “enquanto a Pedagogia Social tem sua constituição definida pelo público com o qual atua ou pelos contextos em que é realizada, a Educação Popular se apresenta mais propriamente como uma proposta teórico-metodológica”. As duas se sustentam a partir de um corpo teórico específico, a Educação Social na Pedagogia Social, e a Educação Popular no Brasil, basicamente, em Paulo Freire e seus interlocutores. Entretanto, o corpo teórico da Pedagogia Social é bastante amplo e vem se desenvolvendo de acordo com a constituição do próprio campo e suas necessidades. E, nesse sentido, salienta-se que no contexto brasileiro tem seus fundamentos também ancorados na Educação Popular.

Esse diálogo é importante para o avanço da área, para a qualificação das ações no campo e para a formação daquelas(es) que atuam nos espaços da Educação Social. O processo histórico da Educação Popular no Brasil não pode ser negado, assim como não pode ser negada a possibilidade de que outros saberes contribuam com a Educação Social. É justamente o diálogo, considerando, inclusive, as contradições, que promoverá tensionamentos, reflexões e investigações que façam avançar a área em suas diferentes dimensões – teoria, prática e pesquisa –, as quais não deveriam ser separadas.

O CEPOPES/UFRGS, enquanto grupo de estudos cujas(os) participantes além de pesquisadoras(es), em sua maioria, têm experiência prática como educadoras(es) sociais, têm trabalhado no sentido de aproximar teoria e prática. Nesse sentido, a compreensão dos aspectos históricos da Educação Social no Brasil e as circunstancialidades que tem contribuído para a construção desse campo no país é importante para que a Educação Social se consolide. Dessa forma, a próxima seção apresenta algumas contribuições para esse debate.

3. Educação Social no Brasil: aspectos históricos e a conformação do campo

Ao fazer uma análise de como conformou-se a Educação Social no Brasil, é possível observar tensionamentos, aproximações e distanciamentos. De acordo com Landim (1993), na década de 1960 havia no país um grupo significativo que atuava como “educadoras(es) de base”, ligadas(os) ao Movimento de Educação de Base (MEB), atuando prioritariamente na alfabetização de jovens e adultas(os) nas regiões com maiores índices de pobreza e, também, buscando a conscientização e a organização política de grupos populares. Essas equipes eram formadas por coordenadores – de modo geral bispos das dioceses –, supervisoras(es), professoras(es)-locutoras(es) e monitoras(es) – identificadas(os) como “educadoras(es) de base”. Estas(es) eram pessoas da comunidade local que trabalhavam voluntariamente nas atividades cotidianas das escolas (matrículas, controle de frequência, relatórios, entre outras) (Fávero, 2004), e se “tornariam as(os) especialistas no que, mais tarde, viria a ser chamado de Educação Popular” (Rocha, Dias & Santos, 2019, p. 79).

De acordo com Fávero (2004), a expectativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) era que os programas de educação de base teriam como foco a universalização do Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para as crianças. Progressivamente jovens e adultos foram sendo contemplados por essas intencionalidades educativas.

De acordo com Landim (1993), no final da década de 1970, os atores do processo educativo da “educação de base” eram diversificados, e pode-se destacar a orientação cristã bastante forte, haja vista a participação ativa de padres e freiras, ex-padres e ex-freiras, com tradição em trabalho comunitário, e o aspecto político, com a participação da esquerda organizada na militância e oposição. Na efervescência dos movimentos sociais, inconformados com a situação precária de vida de crianças e adolescentes em situação de rua e com as propostas insatisfatórias do sistema Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Febem), em 1979, um grupo de jovens graduados em Antropologia, Sociologia e Teologia, sob organização da Pastoral do Menor da Igreja Católica, foram à Praça da Sé, em São Paulo, pedir providências adequadas à população que sofria com o

descaso. Esse grupo foi o primeiro no mundo a intitular-se como Educadores Sociais de Rua ou Educadores de Rua.

Progressivamente essas propostas de ação nas comunidades foram se institucionalizando no decorrer dos anos 1980. Conforme as instituições foram se transformando, a fim de adequar-se a padrões internacionais para, então, receber apoio financeiro, o perfil dos trabalhadores também foi se modificando, pois essas agências exigiam a formação superior dos trabalhadores em virtude da necessidade de pesquisas e relatórios que validassem os resultados dos investimentos dos fomentos internacionais. Estabelecia-se, assim, uma tensão entre as(os) “educadoras(es) de base” e as(os) “acadêmicas(os)”. Aos poucos, as atividades de cunho religioso e voluntário se voltaram para o campo de políticas de esquerda, a fim de superar o assistencialismo, assim, o campo científico foi ganhando força e transformando as propostas de ação social em políticas públicas.

Nesse movimento, o perfil de educadoras(es) trabalhadoras(es) do campo social se modificou. Rocha, Dias e Santos (2018, p. 80) afirmam que “aos poucos, mesmo já sendo uma relação de trabalho formal e assalariada, mesmo sem perder as características de um voluntariado ou militância, a atividade foi se conformando em uma ocupação”. Ou seja, o que era, em geral, um engajamento político, de militância, ou religioso, das(os) “educadoras(es) de base”, depois chamados de “educadoras(es) populares”, progressivamente foi substituído e sendo profissionalizado, restringindo-se mais às práticas não escolares, pela via da política pública de Assistência Social, diferentemente da Educação Popular que também teve forte representatividade na instituição escolar.

Contudo, foi a partir dos anos 2000 que as ações que vinham se desenvolvendo em grande parte por instituições do terceiro setor de modo bastante particularizado, no sentido de que haviam diferentes projetos e propostas que iam sendo executados de acordo com as concepções de cada instituição, foram organizadas mais fortemente como políticas públicas. A implementação do Serviço Único de

Assistência Social (SUAS) estruturou e organizou serviços que já vinham sendo oferecidos e criou um sistema que os articula, com o intuito de garantir os direitos da população. As ONGs continuam participando desses serviços, mas recebendo verba pública para sua execução.

Os serviços de cunho educativo, em sua maioria, contam com a participação de educadoras(es) sociais (em alguns casos usando a nomenclatura de orientador(a) social) e outros técnicos, que geralmente são assistentes sociais, psicólogas(os) ou pedagogas(os). Desse modo, boa parte da Educação Social se organiza pela via da política de Assistência Social e atende, portanto, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Destaca-se também que há grande diversidade de práticas, serviços e públicos dentro do que se tem entendido como Educação Social no Brasil. Nesse sentido, Ribas Machado (2010) cita alguns destes componentes: ONGs, instituições de acolhimento institucional, espaços de privação de liberdade, hospitais, educação de jovens e adultos, movimentos sociais (o autor entende que muitas práticas são educativas em movimentos sociais e que a própria participação já configura um tipo de formação), projetos e programas sociais, bem como escolas – entende-se que a Educação Social também pode ocorrer no contraturno escolar, por exemplo, no programa Mais Cultura nas Escolas, proposta dos Ministérios da Cultura e da Educação. Podem-se incluir, ainda, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e espaço da rua (considerando programas que atendem a população de rua, que contam com educadoras(es) sociais em sua equipe). No que tange ao público atendido, atualmente, todas as faixas etárias têm sido contempladas nesses diferentes serviços, tendo como prioridade infâncias, adolescências, juventudes e idosos.

Destaca-se que há uma variedade de atribuições de educadoras(es) sociais, que varia de acordo com o serviço no qual atua. No Acolhimento Institucional, por exemplo, educadoras(es) sociais acompanham a rotina de crianças, adolescentes, pessoas com deficiência ou idosos, assim, o

cuidado é uma categoria importante para essa atuação em específico. De acordo com Avoglia, Silva e Mattos (2012, p. 273), nesse contexto, o(a) educador(a) “é responsável pela saúde, alimentação, higiene, apoio escolar, acompanhamento em programas externos, tais como escola, atividades culturais e esportivas, além de propiciar brincadeiras que favoreçam a interação educador-criança”.

Já em um serviço que atende no contraturno escolar, como, por exemplo, o SCFV, o caráter pedagógico da ação é muito mais explícito, pois é a partir da intencionalidade pedagógica que a(o) profissional irá perseguir os objetivos propostos pela política pública, primando por oportunizar às crianças um espaço de convívio e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, acesso à cultura e arte, ampliação de conhecimento de mundo. No Serviço de Abordagem Social, o(a) educador(a) social realiza abordagem de pessoas em situação de rua, trabalho infantil, mendicância, entre outros, a fim de contribuir para a garantia de direitos desses indivíduos, acesso a diferentes redes e serviços públicos, reinserção familiar, por meio de uma escuta atenta, acompanhamento e orientação (Bravin, 2014).

Na Socioeducação, parte da Educação Social na qual pessoas em conflito com a lei cumprem medidas socioeducativas, muitas vezes ainda predomina um fazer que precisa superar a visão de “agente de segurança” e pensar o papel educativo e o caráter pedagógico das ações de educadoras(es) sociais junto a esse público em específico (Costa; Alapanian, 2013). Na Aprendizagem Socioprofissional, é tarefa de educadoras(es) promover a iniciação profissional a partir de propostas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento pessoal e a cidadania, para além das questões mais técnicas (Brasil, 2017). Assim, as propostas educativas dentro dessa política devem superar a perspectiva punitiva, oportunizando ao indivíduo um espaço de fala, de reflexão sobre seus processos de vida e sobre o ato infracional cometido, acompanhamento no período de responsabilização, acesso a outras políticas públicas, ressocialização, construção de projetos de vida que estejam de acordo com a realidade, desenvolvimento de pensamento crítico e autoconhecimento e (re)conhecimento histórico.

Para Craidy (2015, p. 74), “o que caracteriza o educador é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também de formas de ser e existir”. É, pois, a partir do diálogo com suas(seus) educandas(os) que o(a) educador(a) (co)constrói, com elas(es), suas práticas cotidianas. Ensinar e aprender são papéis desempenhados por todas(os) as(os) participantes desse processo e não se referem a conteúdos escolares, mas a tudo que diz respeito à vida, às comunidades, às histórias, aos sonhos e à garantia de direitos dos atendidos (Rocha; Lemos & Alves, 2019).

Já na Aprendizagem Socioprofissionalizante, o que pode ser observado a partir desta investigação, é que o papel da(o) educadora(or) social é mediar os processos de aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho, de modo que a(o) educanda(o) possa desenvolver habilidades e potencialidades que facilitem sua inserção no mundo do trabalho de modo crítico e consciente. A Lei da Aprendizagem, nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e as notas técnicas (Brasil, 2017) e resoluções que dão as diretrizes para a execução da Aprendizagem Profissional pela via da política de assistência social, preveem, ainda, que no mínimo 50% da carga horária dos cursos de iniciação profissional se dediquem aos desenvolvimento pessoal das(os) adolescentes e jovens atendidos, o que significa que a(o) educadora(or) precisa desenvolver um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento integral das(os) educandas(os).

Assim, de modo geral, as atribuições de educadoras(es) sociais são: construir um espaço dialógico no qual as(os) educandas(os) possam desenvolver autonomia para realizar suas próprias escolhas de vida (Úcar, 2016); acompanhar indivíduos e famílias tendo em vista a construção de vínculos (Brasil, 2009); promover atividades coparticipativas com as(os) usuárias(os) dos serviços, com as famílias e as comunidades (Romans; Petrus; Trilla, 2003); favorecer o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário para a melhoria das condições de vida das pessoas, por meio de metodologias e técnicas pedagógicas, sociais e psicológicas (Pérez Serrano, 2015); mediar e

fomentar os processos de aprendizagem, considerando as histórias de vida, os saberes das comunidades e as potencialidades das pessoas (Rocha; Lemos; Alves, 2019).

De acordo com análises parciais de uma pesquisa realizada com educadoras(es) sociais a partir da participação em um curso de formação (Rocha; Baum & Rozek, 2017), realizado em 2016, ressaltam que:

a partir das análises iniciais, evidencia-se a necessidade de uma formação que abranja desde questões pedagógicas elementares até questões de compreensão histórica e de conjuntura social, de modo que os educadores compreendam como são forjadas as desigualdades que atingem diretamente o público que atendem e para que tenham ferramentas que lhes permitam delinear da melhor forma as ações educativas, perpassando a formação humana, com vistas a dar suporte à pessoa do educador, considerando as diferentes demandas do seu fazer cotidiano. (Rocha, Baum & Rozek, 2017, p. 19)

Assim, em relação à formação de educadoras(res) sociais, entende-se que tal profissional tem um compromisso social, educacional, cultural e pedagógico para com a(o) educanda(o). Em seu cotidiano, precisa promover uma parceria para a descoberta de novos conhecimentos a respeito do mundo e da vida, de forma coletiva, mas também contribuindo para o desenvolvimento individual de cada educanda(o), com o intuito de promover formas de aprender que sejam ferramentas para que cada um(a) atue como sujeito que transforma e modifica seu contexto.

4. Considerações Finais

As autoras compreendem que a Educação Social está diretamente ligada ao que se entende por exclusão social. Concebem que, na prática, há dois projetos em disputa, duas intencionalidades que direcionam o fazer educativo nessa área, na qual ingenuamente muitos profissionais se prestam a “controlar” a população atendida. Esse fato está historicamente relacionado com a exclusão social e

com as políticas neoliberais, e, nesse sentido, tem por objetivo “incluir” todos no mercado de trabalho, necessitando, para tanto, padronizar o ser humano de acordo com as exigências desse mercado, massificando-o. Ao definir quem está excluído.

Nesse sentido, é importante compreender as tradições e os paradigmas que nutrem um campo teórico-prático da Educação Social e as possíveis divergências entre eles, e esse foi uma das intenções do presente manuscrito, se faz importante para a consolidação da Educação Social no Brasil desde as dimensões do trabalho pedagógico até a compreensão do sujeito com o qual se trabalha. Essas dimensões são fortemente influenciadas pelas vertentes paradigmáticas aqui discutidas, essas, podem ser consideradas como lentes pelas quais se analisam as realidades social e educativa e o ponto a partir do qual se organiza o conhecimento produzido em relação a determinado objeto.

Assim, é possível afirmar, então, que ainda que haja diferentes perspectivas e paradigmas que orientam a ação da Educação Social no Brasil, e que algumas delas colaborem para a docilização das(os) educandas(os), normalizando e enquadrando os indivíduos ao modo de produção capitalista, há práticas e perspectivas teóricas que se propõem a trabalhar para a emancipação do público que atende. Nesse sentido, ainda que muitas vezes implícitas, as vertentes da Educação Popular se articulam com esses fazeres e até mesmo com outras perspectivas teóricas.

Portanto, consideramos de fundamental importância a popularização dessa discussão, que poder público, projetos, instituições e educadoras(es) sociais estabeleçam objetivos e executem suas ações com lentes paradigmáticas escolhidas de forma consciente, alinhadas a seus objetivos e, de preferência, tendo vista a emancipação dos sujeitos.

5. Bibliografia

- Avoglia, H. R. C., Silva, A. M., Mattos, P. M. (2012). *Educador social: imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional*. Revista Mal-Estar e Subjetividade. v. 12, n. 1-2, 265-292. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-61482012000100010
- Brasil (2017). *Nota técnica nº 2*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2018/Nota%20t%C3%A9cnica%2002-2017.pdf.
- Brasil (2009). *Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009 - Conselho Nacional de Assistência Social*. https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf
- Bravin, R. (2014). *A prática do educador social de rua com crianças e adolescentes em situação de rua*. Pró-Discendente, 20, n. 2, 72-85. <https://periodicos.ufes.br/prodiscendente/article/view/8957>
- Cabanas, J. M. (1997). *Antecedentes históricos de la educación social*. In Petrus, A. *Pedagogía Social* (pp. 68-91). Ariel.
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Editorial Gedisa.
- Costa, R. P., Alapanian, S. (2013). *O trabalho do educador social de rua*. In Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação (pp. 1-8). <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013>
- Craidy, C. M. (2015). *Medidas socioeducativas e educação*. In Craidy, C. M., Szuchman, K. *Socioeducação: fundamentos e práticas* (1ª ed., pp. 74-89). Evangraf.
- Cunha, E. O. & Dazzani, M. V. M. (2018). *O que é socioeducação? Uma proposta de delimitação conceitual*. Rev. Adol. Confl. n.17, 71-81. file:///C:/Users/FPP349/Downloads/4340%20(1).pdf
- Del Pozo Serrano, F.J. (2017). *Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto*. Ensino & Pesquisa. v. 15., n. 2, 97-116
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1644>

- Fávero, O. (2004). *MEB - Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961- 1966*. In Encontro Luso-brasileiro de História da Educação. Editora Évora. http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf.
- Fichtner, B. (2009). Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: Moura, R., Neto, J. C. S., Silva, R. Pedagogia Social (pp. 43-50). Expressão & Arte.
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. (1ª ed.) Editora Alínea.
- Hämäläinen, J. (2003). *The concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work*. Journal of Social Work, London, v. 3, n. 1, p. 69-80
https://www.researchgate.net/publication/249741384_The_Concept_of_Social_Pedagogy_in_the_Field_of_Social_Work
- Landim, L. (1993). *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Pérez Serrano, G. (2015). *Pedagogía social y Educación Social*. Ediciones de la U.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2006). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. (2ª ed.). INEP.
- Ribas Machado, E. (2010). *A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- Ribas Machado, E. R. (2014). *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Ribeiro, M. (2006). *Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo*. Educ. Soc. v. 27, n. 94, 155-178. <https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/?format=pdf&lang=pt>
- Rocha, J. S. (2020). *A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida*. [Tese de doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Rocha Dos Santos, J., Pavani Dias, S., Boschi Bol, P. (2021). *Educació social i pobresa al Brasil en temps de pandèmia*. Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, [en línia], N. 78, 87-102. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id384414>
- Rocha, J.S., Dias, S.P., Santos, K. (2019). *Educadoras(es) Sociais e a Educação Social no Rio Grande do Sul*. Convergências, Mendoza. v. 2, n. 4, 73-90
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2204>
- Rocha, J. S., Baum, V.D. & Rozek, M. (2019). *Teoria da Subjetividade e Educação Social: o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais*. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. V.3. N1, 158-179. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50595>
- Rocha, J. S.; Lemos, M. S., Alves, T. P. (2019). Aprendizagem: como educadora e educador social, o que é fundamental saber sobre o tema? In Monteiro, S. A. S. Filosofia, política, educação, direito e sociedade (1ª ed., pp. 295-306). Editora Atena.
- Romans, M., Petrus, A., Trilla, J. (2003). **Profissão educador Social**. (1ª ed.). Artmed.
- Santos, K., Paulo, F. S. (2017). *(Des)encontros entre a educação popular e a pedagogia social*. Ensino & Pesquisa. v. 15, n. 2, 117-140. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170554>
- Streck, D. (2012). *Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana*. In Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. v. 18, n. 1, p. 33-40
<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3910>
- Streck, D., Redin, E., Zitkoski, J. (2008). *Dicionário Paulo Freire*. (1ª ed.). Autêntica.
- Suenker, H., Braches-Chyrek, R. (2016). *Pedagogía social/trabajo social en Alemania: teorías y discursos de la pedagogía social y el trabajo social: de la disciplinarización de los pobres a una perspectiva de emancipación*. Pedagogía Social. v. 27, 19-44
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5298599>

Úcar, X. (2011). *Da Europa a Latinoamerica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la Pedagogía Social*. In Chapter (1ª ed.). Congreso Iberoamericano de Pedagogia Social: Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social: A Pedagogia Social no diálogo Educação Popular – Educação Social (pp. 1-39). Editora Universidad del Norte. Úcar, X. (2016b). *Pedagogías de lo Social*. UOC.

Úcar, X. (2018b). *Pedagogía social en Europa y América Latina: diálogos e interacciones en el marco de lo común*. In Del Pozo Serrano, F. J. *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. (1ª ed. , p. 3-33). Editorial Universidad del Norte.
<https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-pedagogia-social-en-iberoamerica.html>

**COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Dos Santos Richa, Juliana; Soares da Rosa, Roberta (2022); Educação Social no Brasil: entre consensos, dissensos e disputas.;
En: <http://quadernsanimacio.net> n° 35; Enero de 2022; ISSN: 1698-4404**