



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



SORAIA DUARTE OLIVEIRA CARVALHO

**“PORQUE ELA É IGNORADA...”: O SOCIOEMOCIONAL MEDIANDO A
CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA SOCIAL-
EDUCAÇÃO SOCIAL**

TERESINA
2022

SORAIA DUARTE OLIVEIRA CARVALHO

**“PORQUE ELA É IGNORADA...”: O SOCIOEMOCIONAL MEDIANDO A
CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA SOCIAL-
EDUCAÇÃO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação Humana e Processos Educativos como requisito para obtenção do título de mestre.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.

TERESINA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

C331p Carvalho, Soraia Duarte Oliveira
“Porque ela é Ignorada...”: o socioemocional mediando a
constituição do trabalho educativo na pedagogia social-educação
social / Soraia Duarte Oliveira Carvalho. -- 2022.
192 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Teresina, 2022.

“Orientadora: Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.”

1. Educação. 2. Pedagogia social. 3. Educação social.
4. Formação humana. I. Teixeira, Cristiane de Sousa Moura.
II. Título.

CDD 370

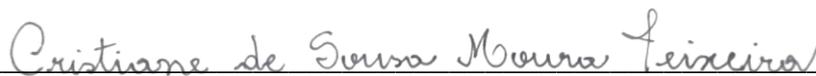
SORAIA DUARTE OLIVEIRA CARVALHO

**“PORQUE ELA É IGNORADA...”: O SOCIOEMOCIONAL MEDIANDO A
CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA SOCIAL-
EDUCAÇÃO SOCIAL**

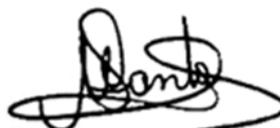
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação Humana e Processos Educativos como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.

Aprovada em: 29 / 08 / 2022



Prof^a. Dr^a. Cristiane de Sousa Moura Teixeira - PPGEd/UFPI
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Maria Escolástica de Moura Santos - PPGEd/UFPI
Examinadora Interna (Titular)



Prof^a. Dr^a. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães
Examinadora Externa (Titular)

Para Laury,

Meu grande amor, parceiro de uma vida inteira. Com você continuo aprendendo o que significa amar e ser amada e o quanto nossa relação faz sentido para mim. Sua presença estabiliza e ilumina minha vida e nossa relação constitui continuamente o que nos é mais caro...

Para Diego, Tiago e Guilherme,

Vidas de minha vida. Com vocês vivo continuamente o amor mais puro e incondicional que existe. Vocês são a força impulsionadora de minha luta e modo de agir no mundo.

A minha família que com tanta dedicação tem me possibilitado trilhar esses caminhos para meu constante vir a ser.

AGRADECIMENTOS

Mas o homem não é um ser abstrato, fora do mundo. O homem é o mundo dos homens, estado, sociedade. O indivíduo é um ser social (MARX, 2010a).

O ser humano se constitui nas relações sociais que mantém com outros seres. Nessas relações, no mundo humano, muitas foram as emoções, vivências e afetos que criaram as condições para o meu desenvolvimento e a construção dessa dissertação.

Posso afirmar que essa caminhada não foi trilhada individualmente. A cada passo dado no processo dessa dissertação, contei com contribuições sem as quais não chegaria a “algum lugar”, sinto-me extremamente agradecida a cada um e a todos esses seres humanos...

Tive como Orientadora minha Professora da Graduação que esteve presente também na banca de defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso, a Professora e Mestre Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira. Seria impossível dizer o quanto sou grata por sua parceria, suas palavras que repetidas vezes me fizeram e fazem questionar minhas propostas e reorganizar meus escritos.

As Professoras desta banca examinadora, Profa. Dra. Maria Escolástica de Moura Santos e Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, todas as suas contribuições, desde a qualificação, iluminaram a construção deste trabalho. Espero ter podido aproveitar de forma concreta tudo que elas me ofereceram.

Sou grata à oportunidade que tive de adentrar os espaços da UFPI e de conhecer professores que me permitiram olhar e lutar por transformações na minha realidade, me provocando, motivando... Professor Dr. Neuton Araújo, Profa. Dra. Eliana Alencar, Profa. Dra. Maria Vilani Cosme, Prof. Dr. Pedro Santos, Profa. Dra. Escolástica, Profa. Dra. Nazaré, Profa. Dra. Hilda Bandeira, Profa. Dra. Socorro Paixão, Profa. Dra. Mirtes, alguns dos quais, por vezes em conversas informais, deixaram sua marca e talvez nem saibam disso, mas que foram decisivos na minha busca por novos caminhos.

Agradeço a 31ª Turma de Mestrado da UFPI, foram tão poucos momentos juntos, a pandemia nos afastou, contudo, conseguimos superar essa distância e

construir laços fecundos que se tornaram essenciais enquanto fonte concreta de desenvolvimento.

Sou muito grata a meus amigos que me acompanharam nessa vivência que foi o Mestrado, bem como Hellen... como não falar de sua parceria, como não repetir que a “culpa” é sua por essa valiosa e importante construção na minha vida; e Izaías, você que esteve presente nos momentos mais cruciais cuja contribuição, sugestões e discussões foram cruciais no desenvolvimento e análises desta pesquisa.

A cada funcionária e funcionário do Centro de Ciências da Educação – CCE (UFPI), são vocês quem movimentam esse ambiente, em todas as relações que mantem com o processo de educação.

Minha gratidão aos professores, professoras, e funcionários do PPGEd, sem os quais essa caminhada não seria possível, meu muito obrigada!

Agradeço aos educadores sociais, Coelho Branco, Gato Cheshire e Lagarta Absolem, participantes desta pesquisa, seres humanos incansáveis, protagonistas dessa contínua luta pela formação, educação e pelas demandas dessa realidade tão desigual.

Às amigas e aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) da UFPI, pelos momentos que me proporcionaram esse movimento de aprendizado e desenvolvimento. A cada um de vocês... a todas e todos pelo apoio, respeito e participação na minha vida acadêmica e profissional.

Dirno, meu amigo, nossos diálogos, seu apoio, sua amizade. Obrigada por você ser a pessoa maravilhosa e preocupada com seu próximo, tudo que você foi e continua sendo comigo. Você é muito especial.

Márcia, a pandemia nos separou fisicamente, mas nossa amizade nos faz superar esse desafio: a saudade! Sou muito grata por você fazer parte da minha vida, nossos cafezinhos e nossas conversas sempre tão fecundas.

Lucélia, Chiquinho e Nazareth, agradecer é muito pouco para expressar todas as contribuições que iluminaram meu caminhar nesse processo do mestrado.

Confesso ser difícil nomear cada contribuição e compartilhamento nesse e em vários momentos da minha vida, sem esquecer tantos. Assim, agradeço a todas e todos que me constituíram no que sou e no meu constante vir a ser. Dilly, Aline, Luciane, Josiane, Jean, Magnólia, Isolina, Luiz, obrigada por tudo!

Agradeço às companheiras e aos companheiros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana – (NESPEM), em nome da Profa. Dra. Escolástica e do Prof. Dr. Pedro Santos, pela oportunidade de participar das riquíssimas contribuições trazidas nas nossas discussões, nos nossos encontros.

A bolsa de estudos que recebi pela CAPES foi um privilégio sem o qual não teria chegado até aqui, uma vez que financiou e permitiu minha permanência no programa de mestrado. Entendo o quão importante é essa contribuição do povo brasileiro para a formação de profissionais, espero poder retribuir esse investimento de forma significativa para a transformação da sociedade.

Minha gratidão à minha família, meus pais Helena e Mamédio, meus irmãos e irmãs Vanusa, Jonk, Jefferson, Vanelma, Vanêssa, por tudo, pelo apoio dispensado não somente nesse processo, mas em todas as demandas da minha existência.

Sou grata especialmente a meus filhos, Diego, Tiago e Guilherme. Sem vocês, sei que nada disso seria possível. Vocês enchem minha vida de felicidade. E agora crescidos, contribuem significativamente para o meu desenvolvimento, minha constituição, meu dever. Vocês são incríveis! Obrigada, meus filhos amados!

Gratidão a Laureny, meu grande amor, continuamente me pergunto quem seria sem você, que bom que não preciso responder. Você é quem me dá forças para continuar, levantar a cada tropeço, amparando e segurando minha mão, acalmando meu ser. Obrigada por partilhar comigo tuas experiências, tua força!

Os tempos proporcionados em razão da pandemia provocada pelo CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19) restringiram, mas também contribuíram para fortalecer presenças que não fossem possíveis noutros momentos. Contudo, a pandemia nos fez perder muitas coisas, nossa liberdade, nosso convívio... também nos tirou vidas humanas, amigos, parentes... pessoas amadas. Aos que perdemos: às mais de 688 mil vítimas, a minha amiga Osmarina, meu compadre Aldemar... meu irmão Jonk! Quantas saudades!!!

CARVALHO, Soraia Duarte Oliveira. **“Porque ela é ignorada...”**: o socioemocional mediando a constituição do trabalho educativo na Pedagogia Social-Educação Social. 192 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

O presente trabalho consiste na pesquisa científica realizada com o objetivo de investigar que mediações da prática educativa dos educadores sociais indicam embriões de formação humana. Sistematizamos, no intuito de alcançar o objetivo principal, como objetivos específicos: conhecer a atuação dos educadores sociais, destacando as ações de caráter educativo, realizadas junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza; explicar como os educadores sociais, que atuam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza, significam formação humana; e, analisar as mediações que constituem a atuação, sobretudo, as ações de caráter educativos, que os educadores sociais realizam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza. A fundamentação teórico-metodológica que nos apoiamos para a investigação desse fenômeno são os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural a partir das ideias de Vigotski (1995, 2009) e Leontiev (1978, 2021), as leis, princípios e categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx; Engels (2007, 2010) e, a compreensão de educação proposta pela Psicologia Histórico-Crítica de Saviani (1995, 2011) e Duarte (2008) que possibilitaram a discussão do fenômeno por meio de diálogos com os dados produzidos na entrevista e encontros reflexivos (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018). Escolhemos como participantes dois educadores sociais, com mais de dois anos de atuação na instituição em que desenvolvem atividades nos Serviços de Convivência na zona norte da capital de Teresina-PI. Adotamos como procedimento de análise dos dados a proposta analítica dos Núcleos de Significação elaborada por Aguiar; Soares e Machado (2015) e, Aguiar; Aranha e Soares (2021). Como resultados, apreendemos que os educadores sociais significam que o específico de sua atuação são as ações de caráter socioafetivo que os orientam no sentido de confrontar a invisibilidade social determinada pela sociedade, num esforço de manter suas narrativas sempre vivas e, por conseguinte, abrir possibilidades de processos de formação transformadora na vida dos indivíduos envolvidos nessa *práxis* ontocriativa.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Social. Formação Humana.

CARVALHO, Soraia Duarte Oliveira. “**Porque ela é ignorada...**”: o socioemocional mediando a constituição do trabalho educativo na Pedagogia Social-Educação Social. 192 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

ABSTRACT

The present work consists in a scientific research conducted with the purpose of investigating the mediations of the educative practice of social educators that indicate beginning of human formation. In order to reach the main objective of this work we have systematized the following specific objectives: to know the role of social educators highlighting the educational actions performed with children and adolescents that live in poverty; to explain how social educators that work with children and adolescents that living in poverty understand the meaning of human formation and to analyze the mediations that constitute their actions especially the educational actions that social educators develop with children and adolescents that live in poverty. The theoretical and methodological framework that we use to investigate this phenomenon is the assumptions of Cultural-Historical Psychology based on the concepts of Vygotsky (1995, 2009) and Leontiev (1978, 2021), th, principles and theoretical and methodological categories of the Dialectical-Historical Materialism proposed by Marx; Engels (2007, 2010) and the understanding of education proposed by the Critical-Historical Psychology of Saviani (1995, 2011) and Duarte (2008) that made possible the discussion of the phenomenon through dialogues with the collected information produced in the interview and reflective meetings (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018). We chose as participants two social educators with more than two years of experience in the institution in which they develop activities in the Social Community Services in the Northern area of the capital city of Teresina-PI. As a process of data analysis we adopted the analytical proposal of the Nuclei of Meaning developed by Aguiar; Soares and Machado (2015) and Aguiar, Aranha and Soares (2021). As results, we apprehend that social educators mean that the specific of their performance are the actions of socio-affective character that guide them in the sense of confronting the social invisibility determined by society, in an effort to keep their narratives always alive and, consequently, open possibilities of transformative formation processes in the lives of individuals involved in this creative praxis.

Keywords: Social Pedagogy. Social Education. Human Formation.

LISTA DE SIGLAS

APEC	Associação Palotina para Educação e Cidadania
CCFV	Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
ENE	Educação Não Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana
SCFV	Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Perfil dos Educadores Sociais Participantes da Pesquisa.....	95
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: o caminho para chegar a “algum lugar”	16
2	EDUCAÇÃO SOCIAL: uma prática educativa na direção do desenvolvimento das potencialidades humanas?	29
2.1.	EDUCAÇÃO: caminhos da prática educativa na constituição do ser humano....	30
2.2.	PEDAGOGIA SOCIAL-EDUCAÇÃO SOCIAL: os caminhos de uma educação para o desenvolvimento humano	54
3	O DISSIPAR DE NUVENS: aportes teórico-metodológicos e metodologia da pesquisa para a apreensão da realidade da prática educativa dos educadores sociais	68
3.1.	BASES TEÓRICAS QUE NORTEIAM O CAMINHO PARA O CONHECIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA PEDAGOGIA SOCIAL-EDUCAÇÃO SOCIAL...	70
3.2.	AS CATEGORIAS: “constructos intelectuais para a apreensão da realidade objetiva”	82
3.3.	METODOLOGIA: os caminhos que revelam a prática educativa dos educadores sociais	94
4	ANÁLISE E APREENSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS: “outra chave na busca pela totalidade sobre a realidade investigada”.	112
4.1.	“SÃO NARRATIVAS QUE NÃO PODEM SER APAGADAS”: o socioafetivo-educacional mediando a atuação dos educadores sociais	113
4.2.	“QUAIS AS PORTAS QUE ESTÃO ABERTAS?”: Realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista	129
4.3.	“ENTÃO EU VOU BRIGAR POR ESSE ESPAÇO!”: o que nos dizem os educadores sociais	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: e afinal de contas, não é só isso, seguimos... ..	149
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
	APÊNDICE B – ENTREVISTA	160

APÊNDICE C – PRIMEIRO ENCONTRO REFLEXIVO	162
APÊNDICE D – SEGUNDO ENCONTRO REFLEXIVO	163
APÊNDICE E – TERCEIRO ENCONTRO REFLEXIVO	164
APÊNDICE F – Quadro de Indicadores e seus Pré-indicadores	165



“Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?”

“Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice.

“Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato.

“...desde que eu chegue a *algum lugar*”, acrescentou Alice, explicando.

“Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”, falou o Gato, “desde que você caminhe o bastante.”

- Lewis Carroll

1 INTRODUÇÃO: o caminho para chegar a “algum lugar”

De forma mais geral, precisamos definir por um rumo a ser seguido, ou melhor, um caminho que contribua para compreender a realidade e, nossa própria constituição de ser humano. A epígrafe que escolhi para iniciar esta seção foi retirada da obra infantil mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, sob o pseudônimo de Lewis Carroll (2007), publicada a 4 de julho de 1865, *Alice no País das Maravilhas*. Entendo¹ que quando não sabemos o que queremos, qualquer caminho serve, muito embora nossas escolhas gerem consequências e, é, neste movimento de perseguir um caminho, que apresento aqui um pouco do que me levou a pesquisar sobre a Pedagogia Social-Educação Social².

Início esta seção apresentando, como suscitado anteriormente, um pouco do percurso da minha vida que, assim como Alice, deparei-me com um mundo estranho, mas não o dessas maravilhosas histórias do imaginário literário, mas um mundo do plano real, das histórias de exclusão de que muitos de nós brasileiros estamos inseridos. Minha infância, bem como a de uma grande massa da população em situação de pobreza no Brasil, em especial para as mulheres negras, foi marcada pela busca constante por um caminho que possibilitasse uma vida menos injusta, mais igualitária. Minha família, com muito esforço, me tirou do interior para a cidade visando uma educação que possibilitasse uma vida diferente dos meus antepassados, na roça, na labuta cotidiana, no mercado de trabalho precarizado. O que não foi bem assim, uma vez que para a lógica que permeia a vida das pessoas em situação de pobreza não é permitido o acesso ao patrimônio humano socialmente produzido e, sim, ao processo de exploração e subalternização, ou melhor, participar apenas do processo de reprodução do capital.

Embora minha família tenha pensado um caminho diferente para mim, lutar contra as determinações, a seletividade, a injustiça, a discriminação e a dualidade da sociedade do capital, as condições objetivas postas pela realidade social em que

¹ Nesta seção, a utilização do verbo em primeira pessoa do singular ocorre quando se refere ao ponto de vista da autora, por representar as significações que estão sendo produzidas sobre sua caminhada.

² Pedagogia Social diz respeito a um conjunto de saberes, sejam eles teóricos, técnicos, experienciais... descritivos ou normativos que tratam de um objeto determinado que é a Educação Social. Essa compreendida à ordem das práticas, processo e fenômenos, ou melhor, à ordem da “realidade educativa”, como afirmam Romans; Petrus; Trilla (2003, p. 16). A opção pela utilização do termo Pedagogia Social-Educação Social é nos posicionarmos em defesa à união entre forma e conteúdo, ou melhor, por considerar que uma não acontece sem a outra.

vivíamos superaram e, pôs sobre nós o peso das desigualdades sociais. Melhor dizendo, o que era para se tornar um processo educativo que pudesse transformar minhas condições, me possibilitar outro caminho que não fosse o trabalho precarizado, se tornou um processo de condução muito mais rápido ao mundo do trabalho. Tive que buscar um curso técnico para adentrar ao Mercado de Trabalho e “poder ter condições para me manter”, ou melhor, sobreviver no mudo capitalista. Assim, o que era para ser transformação se tornou mudança – de um trabalho na roça para um trabalho na selva de pedras.

Ao adentrar o Mercado de Trabalho - não por uma casualidade, mas pela necessidade de sobrevivência física que, engendrada pelas condições postas pelo mundo burguês - deparei-me com cenários de exclusão no qual a discriminação e a humilhação eram uma constante na minha relação de trabalho, isso, incluía aqueles que segundo nossa “chefe” eram “inferiores” por não possuir uma graduação “superior” e por essa razão deveriam se submeter ao *modus operandi* da sociedade do capital, na qual o ser humano em situação de pobreza é tido como mercadoria descartável, que é usada quando necessário e, que se pode descartar quando sua utilização não mais lhe convém.

Assim como com a Alice, o Coelho Branco me fez cair no buraco escuro, só que aqui o da dominação, subordinação e outras que não cabem agora sublinhar, e, ao cair no salão das escolhas, as propostas idealistas românticas começaram a ser contidas e a porta mais difícil precisava ser aberta. Foi então, que em 2009 busquei na graduação em Serviço Social os aparatos que pudessem contribuir para o bem-estar físico, psicológico e social de pessoas que, assim como eu, encontravam-se em situação de fragilidade, acreditando que esta profissão poderia, por meio das políticas públicas, possibilitar novos caminhos e com o acesso aos direitos fundamentais.

Minha primeira experiência profissional após formação em Bacharel em Serviço Social só veio a surgir em 2013, considerando que, como afirma Paulo Netto (2006), no mundo do capital o que nos aparece no imediato como possibilidade para nos tornarmos um ser social, em suas regularidades próprias continua a nos bloquear. Isso porque, quando desenvolvi atividades, durante quatro anos, na função de Divisão Técnica, no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), zona norte, aqui em Teresina (PI), mais uma vez, deparei-me com as barreiras e as relações que permeiam as políticas públicas na sociedade formatada pela lógica

específica do capital, em especial, no que diz respeito às condições objetivas de seu funcionamento.

Durante esse período me envolvi em atividades com os Técnicos do CRAS (Assistentes Sociais e Psicólogos) e com os funcionários dos Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CCFV), unidades públicas administradas pelo poder público e referenciadas pelos CRAS. Nessas unidades são promovidas atividades, dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), voltadas aos grupos com crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de pobreza³. Aqui surgiu, também, meu interesse pela temática da Pedagogia Social-Educação Social, uma vez que o CCFV se constitui como um “espaço de convivência, de formação para a participação e cidadania”, bem como visa o “desenvolvimento e a autonomia de crianças e adolescentes”, oferecendo atividades que venham a contribuir para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar “experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social” (BRASIL, 2014, p. 16). Assim realizava, enquanto Técnica de Referência, atividades diversas, tais como: conhecer as situações de pobreza e de riscos para as famílias beneficiárias de transferência de renda, acolher, ofertar informações e encaminhar famílias para os SCFV, mediar processos grupais, realizar atendimento individualizado e visitas domiciliares, planejar e desenvolver juntos aos SCFV atividades coletivas e comunitárias no território conforme os eixos temáticos e demandas apresentadas pelos Educadores Sociais.

O desafio dessas atividades residia no fato de possibilitar a essas pessoas e grupos, atendidos por essas unidades do SCFV, a construção de processos de reflexão crítica sobre as questões do seu cotidiano e enfrentamento destas numa busca por autonomia e participação social. Presenciava as discussões, dificuldades e inquietações dos professores desses serviços quanto às mudanças, promovidas

³ Utilizo o termo situação de pobreza e não vulnerabilidade como comumente utilizado nas referências e referenciais teóricos da Assistência Social e, por conseguinte, da Pedagogia Social-Educação Social ao se referirem às pessoas pobres. Esse termo é por compreender que, como afirma Santos (2018b, p. 65), são seres humanos que, ao serem impedidos de acessar as grandes instituições econômicas, são submetidos às “condições de privação, com baixos salários e desemprego crônico ou parcial, de inexistência de propriedade, poupança ou reserva de comidas em casa e escassez de dinheiro”. Nessas condições objetivas impostas pelo mundo capitalista e as políticas neoliberais costumam adquirir seus bens (móveis e roupas) usados, além disso, suprem suas necessidades básicas mais imediatas (comida), pela frequente ida aos comércios e sempre em pequenas quantidades.

pela Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais aprovada pela Resolução nº 109/2009, na organização, articulação e regulação desses serviços da Assistência Social. Interessava-nos de imediato compreender a natureza de nossa atividade. Poderíamos afirmar que se tratava de uma atividade educativa? Sim, educativa, mas não nos moldes da atividade educativa que ocorre no espaço escolar. A dimensão educativa da atividade que realizávamos no SCFV era a de possibilitar aos “usuários” a apropriação crítica de conhecimentos sociais e historicamente acumulados, para se constituírem “individual e coletivamente como cidadãos de direitos comprometidos com a transformação social” (BRASIL, 2014, p. 74). Mas, o que é mesmo ser cidadão na sociedade do capital? Diz respeito tão somente a um sujeito de direitos e deveres. E, sob esse aspecto qual seria mesmo o principal dever imposto pela sociabilidade burguesa? É tão somente respeitar o contratualismo da propriedade privada – absoluto e inquestionável, o que em nada tem com o processo de libertação do trabalho, esse último, por sua vez, condição necessária para a formação humana. É, sim o seu oposto – ao deixar de ser a satisfação de uma necessidade humana para se transformar num meio de satisfazer necessidades estranhas ao ser humano, torna-se um martírio para o próprio trabalhador.

Apoiamo-nos na compreensão de cidadão trazida por Tonet (2005), que apoiado nas ideias de Marx, afirma que o termo cidadania, há muito usado, é um enquadramento, um consenso que implica na participação em uma comunidade política, no interior da qual o sujeito goza de certos direitos e deveres e que devem participar ativamente da vida em comunidade. Contudo, o que implica a cidadania, também, seria a consciência e o comportamento no sentido de saber-se e compreender-se membro de uma comunidade mais ampla, em atividades que sejam: políticas, econômicas, sociais, culturais, públicas ou particulares. Nesse sentido, compreendemos que qualquer forma de pensar uma formação cidadã na sociedade atual, mantermos tão somente nas possibilidades da ordem social-política, sem qualquer movimentação para além da ordem social do capital. Desse modo, apoiamo-nos na análise de que, se buscamos uma transformação social, necessitamos de uma busca intransigente de elevarmos a uma sociabilidade efetivamente livre que concretize a emancipação humana.

Assim, entendendo que não se trata de um processo que conduza apenas à aceitação e, sim ao movimento de oposto às propostas de uma sociedade de

classes e em defesa de condições igualitárias para todos que nos questionamos - qual a relação entre a prática educativa e os demais serviços socioassistenciais na atuação dos educadores sociais? Quais mudanças necessitavam ser feitas para que as ações pudessem promover a segurança e proteção social das pessoas atendidas pelos SCFV?

O reconhecimento de que o caminho ainda precisava ser trilhado, haja vista as inquietações quanto ao trabalho educativo desenvolvido no SCFV, suas peculiaridades e possibilidades me levaram à necessidade de explorar mais sobre a prática educativa nos espaços escolares e não escolares e, cuja profissão de assistente social não conseguia responder. O reconhecimento dessa necessidade me conduziu para a realização de outra graduação, o curso de licenciatura em Pedagogia.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), iniciado em 2014, possibilitou a concretização de muitos questionamentos que antes já se ensaiavam em minha mente sobre a atuação desse profissional – o Pedagogo – em atividades pertinentes ao SCFV e, que permeavam minha trajetória pessoal: Qual o papel desse profissional nessa prática educativa? O que o curso de Licenciatura em Pedagogia poderia oferecer enquanto possibilidades de atuação nesse campo social? O que diferencia esse trabalho no campo social da prática pedagógica na escola? Qual a necessidade de pedagogos em espaços diferentes da escola? O que faz esse profissional fora da escola? Quais necessidades a sociedade apresenta que justifica a inserção desse profissional em diferentes campos de atuação? O que faz o Pedagogo Social?

Assim, o envolvimento com educação em espaços não escolares na minha rotina de trabalho no CRAS e as atividades inerentes à formação em Licenciatura em Pedagogia culminou, em 2018, nos estudos para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual buscou investigar como se constitui a prática do Pedagogo Social e no que especificamente, ela se afirma como uma prática que forma o ser humano. Esse estudo contribuiu para a compreensão de que a Pedagogia Social, para além de conferir um novo espaço de atuação, confia um novo significado à prática educativa por meio das possibilidades de atuação frente às necessidades específicas de um público também específico.

Ainda em 2018, os estudos voltados à construção da pesquisa para o TCC nos en(caminhou) a ingressar no Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas

em Educação e Formação Humana (NEPSH), da UFPI, no qual, por mediação das atividades de ensino, estudos, pesquisas, formação contínua, extensão e publicações produziu a necessidade de aprofundar os estudos sobre a realidade da prática educativa nos espaços não escolares.

Assim, em 2020, intentamos, com o Mestrado em Educação da UFPI, aprofundar o conhecimento sobre a realidade educativa entendendo que, como afirma Vigotski (2001, p. 70), “na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribuem papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.

Para pensar a realidade educativa, necessitamos compreender que com as mudanças que ocorrem na forma de organização da vida social, as sociedades foram se tornando mais complexas, conseqüentemente, novas necessidades exigiam mudanças na e para a educação, em especial no que diz respeito ao papel do professor para e no processo educativo. As exigências impostas à modernidade pelo paradigma dominante e hegemônico do sistema de reprodução do capital, as transformações advindas do processo de globalização, tais como: o maior fluxo de pessoas e migrações; intensificação do comércio internacional com o aumento da concorrência econômica, o nível de competição e, por conseguinte, a exploração da mão de obra; compartilhamentos de tecnologia e de informações vêm implicando em novas formas de relações sociais. Considerando que vivemos numa sociedade capitalista, quais as possibilidades de atuação dos educadores sociais pedagogo dirigir-se para à formação do ser humano, considerando este como multideterminado?

O atual contexto em que vivemos nos impulsiona para a necessidade de superar os conceitos cotidianos sobre a prática educativa, sobretudo, agora, uma vez que, emerge com mais intensidade o agravamento da exclusão social impelida pela crise sanitária, que o mundo atravessa no cenário atual, pela infecção respiratória provocada pela COVID-19, e que vem suscitando ainda mais o debate teórico acerca da formação humana. Uma realidade de um todo complexo permeada por contradições e que se faz pungente o conhecimento sobre o que, a quem, quando, e por que ensinar na busca incessante de alcançar os conceitos verdadeiramente científicos.

Diante desse movimento desafiador, a questão da formação humana emerge agora com mais intensidade e novas áreas se configuram na e para a prática educativa com vistas a buscar elementos necessários à formação humana. Mas em que consiste mesmo essa formação humana? Na sociedade capitalista existe a possibilidade de constituição dessa formação humana? Essas e outras questões quanto à formação humana pairam em muitos estudos e, em autores como Tonet (2005), que a compreende como histórica e socialmente produzida, o que nos leva a inferir acerca da impossibilidade de definição como se fosse um ideal a ser perseguido e, sim, entender tal formação em seus traços essenciais, dada a sua processualidade e mutabilidade sempre guardaram uma identidade.

Tomados por essa ideia de que a educação é processo que se dirige para a formação humana, requer considerarmos que tal processo educativo implica na apropriação, pelo indivíduo, da cultura socialmente produzida pelo conjunto da humanidade. A educação surge como atividade prática fundamental que orienta no sentido de mudanças e transformação do ser social.

Em nossos estudos preliminares, podemos contar com a colaboração da pesquisa, como a de Meira (2016), ao buscar compreender a possível relação com a prática educativa desenvolvida no Centro de Convivência e a importância desta no desenvolvimento da criança e/ou adolescente frequentador da instituição, o que evidencia que, embora a educação não formal não fosse muito privilegiada, ela começou a despontar como alternativa de transformação das crianças e/ou adolescentes e de atuação para os educadores sociais, considerando o seu campo de intencionalidade, que lhes são próprios dessa prática educativa, que apresenta como eixo central o foco em formar pessoas para a emancipação social.

Lemos (2017), em seus estudos para entender de que forma as trajetórias de aprendizagem dos educadores sociais contribuem para a sua constituição ensinante e para a sua atuação junto às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social⁴, aponta para a importância da qualidade dos vínculos afetivos que permeiam as relações, vínculos esses que permeiam a vida do ser humano desde sua infância, na família, com os pais e no ambiente escolar e que vão refletir significativamente para que os sujeitos envolvidos construam uma autoimagem

⁴ O termo vulnerabilidade social é utilizado aqui por apresentar as ideias e entendimento utilizados pelo autor. Como já anunciamos anteriormente, nos apoiamos na compreensão de que o termo pobreza compreende as condições objetivas a que são submetidos os seres humanos na sociedade do capital.

positiva e desponem na projeção de uma autoria e de liberdade de pensamento que se desenvolve numa relação mais saudável com o aprender. Que assim, os serviços direcionados às crianças e adolescentes nos espaços destinados à educação social podem ser entendidos como lugares de acolhida e de construção de pontes para o aprender.

Ao estudar como as práticas de educação não-escolar (ENE) podem impactar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social⁴, Silva (2018) evidencia que na associação, *lócus* do seu estudo, por entender que a educação parte da relação do sujeito com o outro e com o mundo que o cerca, procura alternativas para a aproximação com as escolas e famílias. Entende, com isso, que a intensão não é de resolver todos os problemas da comunidade local, bem como das famílias e das escolas, mas buscar, numa ação conjunta, amenizar os reflexos da vulnerabilidade social⁴ na vida dos sujeitos. Para que esses personagens possam desenhar sua própria trajetória e que lhes seja permitido sonhar. Mas, se o foco não é resolver os problemas locais, como os problemas universais, como a questão da emancipação social pode ser questionada, criticada e resolvida?

De acordo com Rocha (2020), a formação desses(as) profissionais precisa e deve ser pensada numa perspectiva mais humana e menos tecnicista, que possa vir a promover posicionamentos críticos destes e visando a possibilidade de desenvolvimento desses(as) profissionais em várias perspectivas no atendimento às demandas de sua prática educativa.

Revelam, ainda, Silva (2018) e Lemos (2017), outro aspecto dessa área da educação no que diz respeito aos próprios educadores sociais esclarecendo que, embora por vezes seja um personagem pouco conhecido, o que envolve fatores como o próprio reconhecimento do seu cenário de atuação, seja pela formação acadêmica, pela falta de uma diretriz metodológica ou pelo público que atende, dentre outras características relativas ao seu trabalho, vem buscando a regularização do seu fazer. A esse profissional lhe interessa a institucionalização e a possibilidade de um plano de carreira, de crescimento profissional, de reconhecimento que perpassa pela formação acadêmica uma vez que, na análise de Silva (2018), os cursos de extensão que visam a formação desses educadores sociais persistem em formar esses profissionais sem evidenciar as teorias de educação social sob o pretexto de que toda educação é social.

Diante dessas considerações iniciais, nesse processo de pesquisa, compreendemos que, para os educadores sociais em atividade, uma série de mediações vinculadas ao trabalho lhe é exigida, como a própria compreensão de sua identidade e consciência de sua atividade voltada a um fim. Posto isso, entendemos que o trabalho dos educadores sociais requer condições objetivas e subjetivas necessárias para se efetivar, postas as relações entre as forças produtivas e relações de produção da sociedade capitalista atual.

Entendemos, como afirma Mészáros (2008), a necessidade de, na sociedade do capital na qual fluem e travam lutas progressivamente para a sua manutenção, não somente do controle do trabalho estruturalmente subordinado, mas igualmente no que tange à dimensão do controle da educação, dada as funções controladoras do sistema que impõe uma relação ideológica de subordinação e dominação estrutural, um pensar sobre as práticas educativas de contrainternalização⁵. Assinala, nessa ordem, um olhar qualitativamente diferente sobre a educação enquanto alternativas de contraposição aos antagonismos estruturais do sistema do capital. Pensar as práticas educativas que corroborem com o processo de formação humana, que necessariamente perpassa por identificar os elementos indispensáveis a essa humanização, é imperativo. Assim, as práticas da Educação Social na Educação Não Escolar (ENE) surgem como possibilidades de confrontar essa realidade posta pelo mundo do capital num ambiente específico para um, também, público específico.

Compreendemos que uma vasta dimensão de atividades na área da ENE se abre para o Pedagogo e, também, na Educação Social, que é a prática da área de conhecimento da chamada Pedagogia Social – área que surgiu especificamente para atender aos grupos vulneráveis, ou seja, pessoas em situação de pobreza. A exemplo, todos os processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar na realização de projetos são práticas de educação social, ou seja, as atividades que ocorrem em contraturno escolar, dirigidas à população em situação de rua, em abrigos de crianças e adolescentes, nos trabalhos com idosos e com públicos diversos.

⁵ Ao criticar o processo de doutrinação e internalização, que faz com que o indivíduo alienado pelas práticas educacionais reformistas próprias do sistema capitalista, Mészáros pensa e propõe práticas educativas de contrainternalização, uma alternativa substancialmente diferente, na qual “o papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008, p.115).

Gohn (2010) vai esclarecer que Educador Social é esse profissional que vai contribuir para construir, com seu trabalho, espaços de cidadania no território ao qual atua. Espaços estes que representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação aos quais cotidianamente e, mais ainda necessariamente se tem a disposição da população nas periferias como a televisão e o rádio que os serve como meios de comunicação. É esse profissional que desenvolve suas práticas educativas, no âmbito da comunidade, fundamentado numa proposta socioeducativa, onde a produção de saberes se concretiza com base na tradução de culturas locais existentes, da reconstrução e ressignificação de alguns eixos que são valorativos, com conteúdos a partir das vivências. Entretanto, ao entendermos a função da educação como tão somente traduzir a cultura local, como fica o processo de apropriação da cultura universal? Os educadores precisam levar o educando para além das fronteiras e criar possibilidades de acessar o humano genérico. É, pois, nesse sentido, um movimento de superação, de busca por novos caminhos para velhas contradições.

Embora possamos verificar iniciativas de estudos que contemplem esse campo e que já venham apontando para fatores como a formação desses profissionais, contudo, na compreensão de que não esgotamos as possibilidades de apreensão da realidade desse campo de prática educativa, nos questionamos: Como se efetiva a atuação dos ES-PS junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza e, quais as possibilidades de desenvolvimento de prática educativa voltada para formação humana?

Mediados por esse questionamento, delimitamos como objeto de estudo desta pesquisa: as mediações da prática educativa dos educadores sociais, destacando as ações de caráter educativo, que contribuem para a formação humana de crianças e adolescentes em situação de pobreza. Para tanto, definimos como **objetivo geral**: Investigar que mediações da prática educativa dos educadores sociais indicam embriões de formação humana. Sistematizamos, no intuito de alcançar o objetivo principal, como **objetivos específicos**: a) Conhecer a atuação dos educadores sociais, destacando as ações de caráter educativo, realizadas junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza; b) Explicar como os educadores sociais, que atuam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza, significam formação humana; e, c) Analisar as mediações que constituem a

atuação, sobretudo, as ações de caráter educativos, que os Educadores Sociais realizam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza.

Nessa direção, é importante destacar que, para alcançarmos nossos objetivos, a pesquisa empírica foi de extrema importância na apreensão dos dados necessários, sem os quais não nos teria sido possível conhecer a totalidade da realidade da prática educativa dos educadores sociais. Para tanto, optamos por uma Associação que se dedica à atuação junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza na zona norte do município de Teresina.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos procedimentos para a produção de dados como a realização de uma entrevista com vista a traçar o perfil identitário dos participantes. Para tanto, a entrevista contém itens que contemplam estas informações como: regime de trabalho, turno de trabalho, titulação, formação continuada, tempo de exercício na atividade profissional, bem como encontros reflexivos com vistas a possibilitar aos participantes momentos de pensar a prática e possibilitar narrativas de experiências sob a perspectiva do entrevistado e no contexto cotidiano, permitindo que os participantes discorram sobre sua atividade e a manifestação de seu trabalho no decorrer de sua prática educativa.

Como tratamento dos dados apreendidos nas falas dos educadores sociais, a proposta analítica denominada Núcleos de Significação nos permitiu iluminar as significações produzidas pelos educadores sociais, o modo de pensar, sentir e agir que orientam a realização do trabalho desses profissionais.

A pesquisa tem como justificativa a necessidade de conhecer essa prática educativa nos espaços de educação social, uma vez que, enquanto profissional, teremos que nos permitir questionar sobre nossa atuação cotidianamente.

Perante o exposto, consideramos ser relevante um estudo que aponte para a Pedagogia Social-Educação Social e os contributos da Prática Educativa na ENE para a Formação Humana enquanto emergências de uma sociedade que carece de movimentos no sentido de possibilitar a transformação desse humano e com isso a transformação desse mundo humano, pondo fim à forma degradada da existência humana que ocorre no sistema do capital. Não se trata apenas de uma pesquisa, mas, sobretudo, de possibilitar momentos de reflexão da autora e dos (as) profissionais participantes acerca da realidade cujo interesse pela temática visa possibilitar uma reflexão que corrobore na compreensão dos limites e possibilidades de uma prática transformadora.

Diante disso, convidamos o leitor para acompanhar por esse “caminho” que foi percorrido por mim com vistas a chegar a “*algum lugar*” - ao encontro dos objetivos aqui propostos. Esse projeto está organizado em três seções. A seção intitulada “Educação Social: caminhos da prática educativa na constituição do ser humano” consiste em apresentar os subsídios e embasamento teórico que fundamentam nossa compreensão sobre o fenômeno. Vamos discutir a educação enquanto uma prática educativa voltada para a formação humana, destacando os aspectos que medeiam o desenvolvimento humano que possa nos orientar a compreender os educadores sociais como um ser humano histórico-social e, que, portanto, desenvolve-se em relação dialética com a realidade.

A seção classificada como “O dissipar de nuvens: aportes teórico-metodológicos e metodologia da pesquisa para a apreensão da realidade da prática educativa dos educadores sociais” objetiva explicar os procedimentos que serão realizados para produzir e analisar os dados da pesquisa científica que buscamos desenvolver. Para tanto, uma orientação filosófica bem definida é condição precípua para que se possa conhecer a realidade do mundo, assim, optamos pelo Materialismo Histórico-Dialético como uma lente que nos ajuda a capturar a realidade, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como as propostas teóricas da Pedagogia Histórico-Cultural. Nessa seção, trataremos ainda da metodologia que empreendemos no caminho para conhecer a instituição, contexto e participantes da pesquisa, apresentaremos os instrumentos de produção de dados – entrevista e encontro reflexivos, bem como os procedimentos de análise dos dados.

Na seção intitulada “Análise e apreensão das significações produzidas: ‘outra chave na busca pela totalidade sobre a realidade investigada’”, nos propomos a sistematizar nossa compreensão acerca do nosso objeto de estudo e desvelar as significações produzidas na busca pela totalidade sobre a realidade investigada, mediados por essa outra chave, organizadas em torno da proposta analítica dos Núcleos de Significação.



“Quem é você?” – Perguntou a Lagarta.

[...] “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

“Que quer dizer com isso?” – Esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder me explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice respondeu com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador.”

“Não é”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso”, disse Alice; “mas quando tiver de virar uma crisálida... vai acontecer um dia, sabe... e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?”

“Nem um pouquinho”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez seus sentimentos sejam diferentes”, concordou Alice; “tudo que sei é que para *mim* isso pareceria muito esquisito.”

- Lewis Carroll

2 EDUCAÇÃO SOCIAL: uma prática educativa na direção do desenvolvimento das potencialidades humanas?

A primeira pergunta que fazemos na tentativa de buscar conhecer algo ou alguém é: quem ou o que é você? No capitalismo, no qual até mesmo a educação dirigida para a elite é voltada para o mercado e não para as dimensões humanas, é possível, ou melhor, podemos falar de uma educação que promova o desenvolvimento das potencialidades humanas? É nessa possibilidade de partida em busca por conhecer nosso objeto de estudo que nos encaminhamos nessa jornada. Na epígrafe que escolhemos para abrir esta seção, Alice, em diálogo com a lagarta, fala sobre mudanças, mudanças que sob seu olhar acontecem ao levantar-se desde a manhã e, que talvez ainda não se tenha descoberta frente à transmutabilidade que define esse mundo plural.

Trazemos, pois, esse diálogo com vista a nos fazer refletir essa mudança, esse desenvolvimento e, por conseguinte, compreender, capturar, destilar o movimento transitório da realidade da atuação dos educadores sociais. A elucidação desse aspecto do reconhecimento, mais especificamente neste estudo, a Educação e seus entrelaçamentos, especificidades e transformação histórico-social, não possui um fim em si mesmo, uma vez que para compreender a educação requer de nós o reconhecimento de determinadas condições quer sejam: econômicas, políticas, sociais, culturais que somente se fará possível pela superação dos conceitos empíricos.

Nesta seção, vamos discutir a educação como prática educativa que tem como horizonte a formação humana, destacando os aspectos que medeiam o desenvolvimento humano que possa nos orientar a compreender os educadores sociais, como um ser humano histórico-social e, que, portanto, desenvolve-se em relação dialética com a realidade.

O objetivo desta seção é o de explicar a educação, e de modo particular, a educação social, como uma prática educativa com possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Para alcançar esse objetivo, necessitamos discutir a constituição do ser humano como ser ativo, vivo e que se desenvolve como tal por meio das relações com os outros, e, sobretudo, por meio das práticas educativas. Essa explicação é relevante porque é ela quem nos oferece o caminho para compreender o papel do

educador social na formação humana de crianças e adolescentes em situação de pobreza.

Esta seção está dividida em duas subseções, a primeira subseção tem por objetivo explicar a educação como um fenômeno que é produzido pelo ser humano para atender determinadas necessidades. Entendemos que sobre este fenômeno, determinações sociais inferem sobre como e de que maneira a formação humana é entendida e, com isso, determinando os rumos dessa prática educativa. A segunda subseção tem por objetivo discutir a Pedagogia Social-Educação Social como um fenômeno que se apresenta como alternativa de uma prática voltada para um olhar crítico sobre as condições de existência numa realidade capitalista e contraditória.

2.1. EDUCAÇÃO: caminhos da prática educativa na constituição do ser humano

Para nos encaminharmos nesse movimento de conhecer a educação entre os caminhos que possibilitem uma prática educativa que tenha como horizonte a formação humana, precisamos entender que a educação não pode ser considerada como algo abstrato, descolado da realidade, mas sim um complexo produzido pelo ser humano para atender a determinadas necessidades. A necessidade de formar um determinado tipo de ser humano que aparece na história da educação como uma preocupação e, que varia conforme as diferentes exigências em diferentes épocas (SAVIANI, 2013a). “E como a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem”, percebemos que a condição básica para que alguém possa ser educador é ser um conhecedor profundo do ser humano. Assim cabe a pergunta, quem é o ser humano? (SAVIANI, 2013a, p. 44).

O ser humano é um exemplar da espécie biológica. Quando afirmamos isso, estamos revelando uma parte que constitui esse humano. O ser humano é sim parte integrante da natureza, mas, é também, fruto da autocriação. O “homem não é um ser abstrato, acorrido fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade” Marx (2010, p. 145). Nesse sentido, entendemos que o ser humano não se situa, apenas ligado ao mundo e à sociedade, mas, é também constituído, criado por este mundo humano ao mesmo tempo que cria o mundo e a vida social. (SCHAFF, 1967).

Opiniões, juízos e concepções sobre a essência do ser humano têm sido historicamente problematizados e, duas grandes correntes se afirmam contraditoriamente na compreensão do indivíduo humano, são elas, o idealismo e o materialismo. O idealismo entende que tudo que existe na consciência do ser humano, tais como, pensamento, sentimentos, emoções e etc. é a base primária para a formação do mundo objetivo. A outra corrente é a do materialismo, o qual compreende que o mundo objetivo, ou seja, tudo o que existe fora da consciência do ser humano, é a base primária para a formação da consciência humana. São duas correntes que estão a serviço de diferentes causas. A primeira, o idealismo, segundo Afanasiev (1968), contradiz a ciência e se liga à religião e o faz de modo muito sutil porque se apoia na razão humana. Já o materialismo consiste numa concepção científica de mundo, de realidade (AFANASIEV, 1968, p. 6), concepção essa que deve ser intransigentemente perseguida. “Não devemos, em nenhuma circunstância, fazer concessões ao idealismo: temos que enfatizar – a ideia sempre parte da matéria; a matéria sempre precede a ideia!”, afirma Magalhães (2021, p. 143). Mas o que é materialidade? Qual a diferença entre compreender a realidade pela via do idealismo e pela via da materialidade?

Em *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) nos trazem sua compreensão sobre o método, na medida em que afirmam nas suas críticas às Teses sobre Feuerbach, de que não basta imaginar a realidade, que para se conhecer essa realidade, precisa-se compreender verdadeiramente a conexão entre esta e o ser social, não apenas na abstração. Assim afirmam Max e Engels (2007, p. 533):

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*]. Razão pela qual ele enxerga, n’A *essência do cristianismo*, apenas o comportamento teórico como o autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica, suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica”. (Grifos do autor)

Ao conhecermos a realidade objetiva que nos é dada pelas sensações, apreendemos o que é matéria. Assim, em oposição à proposição idealista de matéria como algo tangível, palpável e mensurável, a materialidade, para o Materialismo Histórico-Dialético, sempre determina a ideia. A “matéria é tudo aquilo que se consubstancia na realidade, que acontece, que se mostra, se forma e se transforma na realidade” (MAGALHÃES, 2021, p. 143). A realidade pelo olhar do idealismo nos apresenta uma construção de um ideal de realidade, como afirma Kosik (1969, p. 15), nos apresenta o mundo da pseudoconcreticidade que é:

[...] um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário.

Para conhecer a realidade, necessitamos compreender que essa é a unidade do fenômeno-essência, e com isso fugir da romantização das representações na “busca de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia” (KOSIK, 1969, p. 20). Assim, ao se buscar compreender a realidade pela via da materialidade é esforço de conhecer a realidade que é negligenciada pela “pseudoconcreticidade” que se dissimulam pelas relações impostas pelo mundo capitalista. O mundo da realidade visto pelas lentes da materialidade é na afirmação de Kosik (1969, p. 22):

[...] o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; é o mundo em que a verdade devém. Por essa razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade.

Na compreensão de que precisamos buscar a verdade do nosso fenômeno, significa entender que a verdade não é inatingível, tampouco alcançável de forma absoluta, mas é sempre um devir, algo que se faz, se desenvolve e se realiza (KOSIK, 1969). Assim, ao buscar a essência do fenômeno que estamos estudando aqui, nossa opção é pelo Materialismo Histórico-Dialético, por entendermos que este contribui não tão somente com as ferramentas necessárias ao conhecimento da realidade objetiva, como também, para a compreensão acerca do processo de constituição do ser humano enquanto transformação deste e da própria realidade.

Assim, iniciamos destacando como Marx compreende o ser humano, quando afirma que este é um ser natural. O ser humano, afirma Marx (2010b, p. 127):

[...] é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu cuidado (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. Que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem objetos efetivos, sensíveis como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (Lebensäußerung), ou que ele pode somente manifestar (äussern) sua vida em objetos sensíveis efetivos (wirkliche sinnliche Gegenstände).

O ser humano é esse ser natural, essa sua base biológica não pode ser desconsiderada e tão pouco eliminada, mas não um ser especial ou mítico que se destaca da natureza. O ser humano compartilha com os outros seres (animais e plantas) a esfera orgânica, a dependência e a limitação de necessitar da natureza para a sua sobrevivência. Mas não é somente isso, considerando a lógica materialista histórica dialética, o ser humano não nasce humano, “tudo que tem de humano nele provém da vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”, assevera Leontiev (1978, p. 261). É o ser humano, como na afirmação de Schaff (1967, p. 65), ambos em consonância com as ideias de Marx:

[...] além de um produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico, um produto de certa forma mutável nas diversas etapas de evolução da sociedade, conforme pertença a uma ou outra das classes da mesma sociedade.

Nessas condições, entendemos que o ser humano nasce numa determinada sociedade e em condições sociais e inter-humanas também determinadas que, como afirma Schaff (1982, p. 71):

[...] ele próprio não escolhe; são elas o resultado da atividade de gerações anteriores. No fundamento dessas - e não de outras - condições, cuja base são as condições de produção, ergue-se toda a complicada estrutura de concepções, sistemas de valores e instituições ligadas a ela. A opinião do que é bom e mau, do que é digno ou não, quer dizer, o determinado sistema dos valores, é dado socialmente, igualmente como o conhecimento do mundo, que é determinado pelo desenvolvimento histórico da sociedade.

Acrescenta ainda, Leontiev (1972, p. 284):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem. Por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos restados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Essa condição de transmissão de geração em geração é uma qualidade absolutamente particular da sociedade humana, de fixação e de transmissão do que é produzido pelo conjunto da humanidade, atividade essa livre, criativa, específica ao ser humano que o torna diferente dos demais animais (MARX, 2010b). Assim, entendemos que “o indivíduo humano não vem ao mundo com ideias inatas, e muito menos com ideias morais inatas” (SCHAFF, 1967, p. 71), ele, o ser humano necessita adquirir essa cultura participando das diversas formas sociais de atividade humana, dentre elas o trabalho. Nos Manuscritos de 1929, Vigotski (2010, p. 24) esclarece essa condição de constituição do ser humano no social, quando afirma que somos hoje o que antes foi uma relação social, ao enfatizar que a personalidade:

[...] torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. [...]. Não é esta externalidade que nós temos em mente. Para nós, falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Aqui aponta para o fato de que o ser humano não se constitui somente à base da evolução biológica, mas num processo dialético sob a tríade natureza-social-práxis, que permite um olhar mais amplo para a concepção do indivíduo humano.

Marx e Engels (2007, p. 87), nessa ordem, destacam que é o processo de produção dos meios de sobrevivência que cria o humano, ou seja, encontramos no trabalho a explicação para aquilo que distingue o ser humano dos demais animais e que o torna humano. Assim expressam os autores:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

O surgimento do ser humano a partir do trabalho, assevera Antunes (2018, p. 46), “dá início de fato à história humana e à criação das condições de satisfação das necessidades já tornadas humanas” dando aí o engendramento para a criação de novas necessidades e cada vez mais complexas. É, por sua vez, no interior do acúmulo da produção material ao longo de gerações que podemos confirmar, no presente, em “ordens mais novas e mais complexas de necessidades cada vez mais humanas” que serviram de transmissores por meio de processos formativos para as gerações futuras (ANTUNES, 2018, p. 47).

O trabalho, e apenas ele, tem sua essência ontológica nessa transição, essa inter-relação ser humano e natureza mediada pela prática é, pois, um fenômeno originário, um modelo para o ser social. Vázquez (2011, p. 193) colabora nesse sentido quando afirma que:

[...] o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto.

É o movimento desse processo de trabalho que se objetiva aquilo que já, antecipadamente, existiu idealmente na cabeça de seu produtor. Assim, “o trabalho se torna o modelo de toda *práxis* social, na medida em que nesta sempre são realizadas posições teleológicas, por último, materiais” (LUKÁCS, 2018, p. 12). É, pois, precisamente no trabalho que encontramos o impulso categórico do ser humano – humanizar-se, como afirmam Marx (2010b) e Engels (1876/2006). O trabalho é essa categoria que, reconhecidamente como atividade fundante, confere aos seres humanos suas características singulares, características essas que os diferenciam dos outros animais. Engels (1876/2006, p. 4) assevera que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até

certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Para compreendermos a importância do trabalho na constituição da vida material e psíquica do ser humano, ressaltamos seu “caráter transformador” como afirma Araújo (2015, p. 37):

[...] sem trabalho não haveria mundo dos homens, tampouco história humana. [...]. É também, atividade consciente orientada para um fim. Para Leontiev (2006, p. 68), atividade significa “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Desse modo, o trabalho configura-se como atividade humana. Porque diferentemente dos animais que respondem aos seus instintos, o homem ao desenvolver determinado trabalho fazendo uso de instrumentos técnicos, também mobiliza manifestações internas que constituem o seu psiquismo.

Para esse autor, é a partir do trabalho que o ser humano produz e modifica seus meios de vida por meio das relações com mundo, com os outros e consigo mesmo para a “construção histórica de sua humanidade” (ARAÚJO, 2015, p. 36). O trabalho é, pois, o elemento fundante, ponto de partida para a condição humana. Como afirma Antunes (2007, p. 124):

O trabalho é o ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios. O que remete a uma dimensão fundamental da subjetividade do ser, à dimensão teleológica. Portanto, pode-se falar racionalmente do ser social tão-somente quando se compreende sua gênese, sua separação da base originária e sua emancipação, estão fundadas no trabalho, ou seja, na contínua realização de finalidades colocadas.

É, pois, o trabalho, condição indispensável, momento que distingue o ser humano enquanto ser consciente, e no qual seus atos deixam de ser essencialmente uma reprodução do mundo biológico. Uma realização humana, cheia de desafios e alternativas, caminhos e descaminhos, recuos e avanços. É por isso que Leontiev (1972, p. 267) explica que “cada homem aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Leontiev (1972, p. 265) ressalta que é pela sua atividade que:

Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

A discussão apontada até agora revela a fundamentação do trabalho como categoria central da constituição do ser humano, evidencia que o trabalho, seus complexos de relações existentes, constitui-se enquanto o “fundamento ontológico da *práxis* social” e que aponta essa direção para o desenvolvimento do ser humano (LUKÁCS, 2018, p. 28). É, pois, como vai nos evidenciar Marx, que o ser humano quando atua sobre a natureza e a transforma, ele modifica a si e sua própria natureza. A *práxis* é, então, essa atividade livre, criativa, própria do ser humano que o diferencia dos outros animais, é, com efeito, aquela que orienta essa realidade humana, como aquilo que orienta nossa ação.

Em outras palavras, é por meio do trabalho que os seres humanos criam a si próprios e assim se humanizam, ou seja, o ser humano, ao produzir e reproduzir as condições da vida material, forma-se humano. Afirmar isso implica que o ser humano “possui toda uma série de características, de necessidades, ou mesmo de limitação de ordem natural ou física” que carecem de ser satisfeitas (ANTUNES, 2018, p. 34). Corroborando com Vigotski (2001a) no entendimento de que é como se existissem dois nascimentos: o biológico e o social. As necessidades básicas como alimentação, vestuário, moradia nos aparecem como ordem primeira para a preservação da vida humana. Mas na medida em que essas necessidades de primeira ordem são satisfeitas, podem daí emergir novas necessidades e, agora cada vez mais humanas que “podem ser de tal modo incorporadas que passam a compor um novo “patamar” básico de sobrevivência humana” (ANTUNES, 2018, p. 38).

Com a sociedade de classes, o trabalho perde a sua condição de atividade criadora que lhe é assegurada no início da constituição da humanidade e passa a tornar-se um trabalho, que controlado pelo sistema do capital, contradiz a essência da atividade pura, expropria o indivíduo humano e decompõem a sociedade em duas classes: dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade. A valorização do mundo das coisas em detrimento com a valorização do mundo dos seres

humanos distancia cada vez mais o trabalhador do mundo humano e tanto mais pobre quanto mais riqueza este produz. A dialética do ter e do ser! Riqueza significa acumulação na lógica do capital. Assim, o trabalho impõe ao trabalhador a condição de “mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2010b, p. 80). O fato, diz (MARX, 2010b, p. 80):

[...] nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação (Verwirklichung) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung).

Com efeito, a objetivação do trabalho se apresenta como perda do objeto e como servidão do trabalhador ao objeto por ele efetivado. O trabalho alienado retira deste seu caráter consciente, humano e transformador, e, por conseguinte retira do ser humano o controle sobre este, negando assim a própria natureza do trabalho (humanizadora) e passa a ser apenas um meio para a satisfação de outras necessidades (da sociedade de classes). Assim, é nesse processo de trabalho alienado, como afirma Viana (2012, p. 30), que o trabalhador:

O trabalhador nega-se a si mesmo no trabalho alienado. Só lhe resta a exaustão, o sofrimento, a dor. A alienação é a negação da essência humana, da espécie humana. Se a natureza humana se manifesta através do trabalho que possui um caráter teleológico consciente, então o trabalho alienado nega a natureza humana, pois impede tal manifestação. Ao negar a natureza humana, a alienação também nega a natureza em geral, pois o ser humano é parte da natureza. Nega, também, a espécie humana, pois a natureza humana está presente em todos os indivíduos da espécie e negar justamente a essência dos seres humanos significa negar a espécie humana como um todo. A negação da essência humana significa negar a sociabilidade autêntica no processo do trabalho.

O trabalho alienado nega esse ser humano enquanto ser ativo e social. Expropria esse ser humano das condições necessárias para sua transformação de antropeide em ser humano. Nega as relações sociais de cooperação entre os seres humanos, nega uma sociedade livre, nega o próprio trabalho. Uma sociedade que se fundamenta nessa lógica negacionista “é uma sociedade repressiva e coercitiva. [...] Uma sociedade que vive sob o signo da alienação é uma sociedade desumana”

(VIANA, 2012, p. 30). É um tema que emerge como decisivo do mundo contemporâneo, e como podemos pensar o trabalho humanizador com a sociedade que desefetiva, despoja e desumaniza o ser humano? Como pode, então, garantir o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas nesta sociedade tão desumanizadora? Uma sociedade que se apoia na separação entre trabalho e capital, na submissão do trabalho ao capital, na fragmentação do indivíduo humano, na lógica que exclui e requer “alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Nesse processo de desenvolvimento e explicação da realidade do nosso fenômeno, vale esclarecer que se faz necessário criar explicações dialéticas deste, explicações que por muitas vezes podem parecer reducionistas se utilizarmos apenas uma única palavra e seu significado isoladamente. Nesse movimento é, pois, essencial que “lancemos mão de pares dialéticos para que os fenômenos sejam tensionados por significações que melhor contribuam para suas explicações”. Os pares dialéticos constituem-se nessa tensão dialética onde um complementa o outro, e os tornam inseparáveis, embora mantendo sua individualidade. Um não pode ser considerado o outro, e, em outros contextos podemos utilizá-los separadamente, contudo, aqui, buscamos, nesse momento mantê-los juntos, estabelecendo relações de mediação onde um não acontece sem o outro. Em nosso trabalho, muitos pares dialéticos apareceram, alguns já conhecidos como Histórico-Dialético, Histórico-Cultural, outros constituídos intencionalmente buscando iluminar e carregar a materialidade desse movimento de nossa análise como: Pedagogia Social-Educação Social, realidade-possibilidade (MAGALHÃES, 2021, p. 53).

Assim entendo a dimensão da constituição dos pares dialéticos, podemos compreender a dicotomização trabalho-capital, que engendrada pela lógica formal do capital, põe fim à forma de trabalho que é própria do ser humano, sua essência enquanto trabalho como atividade consciente. “O ser humano é um ser ativo, consciente, e teleológico, o que equivale dizer que ele se define pelo que faz e pelo desejo de fazer” (VIANA, 2012, p. 26). Na medida em que o trabalho perde sua essência, o trabalhador passa a ser o capital vivo e carente, como afirma Marx (2010b, p. 91):

O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*. Mas porque ambos, capital e trabalho,

são estranhos entre si e estão, por conseguinte, em uma relação indiferente, exterior e acidental, esta estranheza (*Fremdheit*) tem de aparecer como [algo] *efetivo* (*wirklich*). Tão logo aconteça ao capital – ocorrência necessária ou arbitrária – não mais existir para o trabalhador, o trabalhador mesmo não é mais para si; ele não tem *nenhum* trabalho e, por causa disto, *nenhum* salário. E, aí, ele tem existência (*Dasein*) não *enquanto homem*, mas *enquanto trabalhador*, podendo deixar-se enterrar, morrer de fome etc. O trabalhador só é, enquanto trabalhador, assim que é *para si* como capital, e só é, como capital, assim que um *capital* é *para ele*. A existência (*Dasein*) do capital é *sua* existência, sua *vida*, tal como determina o conteúdo da sua vida de um modo indiferente a ele.

O trabalho tido sob a lógica alienante inverte de tal modo a relação trabalho-capital, que “o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2010b, p. 85). É, pois, “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”, afirma Leontiev (1978, p. 261). Os processos realizados na produção dos bens materiais, por meio do trabalho, garantem ao ser humano o desenvolvimento da cultura, do conhecimento do mundo ao qual se encontra inserido e dele mesmo se enriquecem e desenvolvem a ciência e a arte. Cria-se, pois, o ser humano, a partir de suas necessidades básicas outras necessidades ainda mais complexas. Afirma Rubinstein (1977, p. 13):

A específica peculiaridade da actividade humana consiste em tratar-se de uma actividade consciente e orientada para um fim. Nela e por meio dela, o ser humano realiza os seus objectivos, objectiviza os seus projetos e ideais dentro da realidade que modificou.

Marx e Engels nos afirmam que só conheceremos uma sociedade quando conhecermos seu modo de produção, ou melhor, as relações de produção. Nos dizem que homens e mulheres fazem sua história, mas não nas condições por eles autodeterminadas, mas sob condicionamentos socioeconômico-políticos. A Ideologia Alemã nos fala sobre esse ato de fazer história. No primeiro ato histórico da humanidade, assim asseveram Marx; Engels (2007, p. 39):

[...] há um primeiro pressuposto de toda a existência humana, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de ‘fazer história’. Mas, para viver, é necessário antes de mais nada beber, comer, ter um teto onde abrigar-se, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida; e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história,

que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos [...].

Para que a apropriação da cultura pelo ser humano aconteça, faz-se necessária a mediação de outros seres humanos da cultura já apropriada por estes. É um processo de interação entre ambos enquanto força impulsionadora desse processo de desenvolvimento. Na Pedagogia Social-Educação Social, esse processo se torna ainda mais específico, pois exige um pensar sobre contribuir ou manter ou mudar a concepção de mundo, uma vez que o trabalho, voltado às pessoas em intervenção, garante o grau máximo possível de socialização. “A formação dos cidadãos passa, forçosamente, por sua participação nas atividades sociais e na consequente mudança do repertório de conduta das pessoas”. Falar em educação envolve ampliar seu repertório, “é se referir à política, à saúde, ao ócio, à economia, ao trabalho, à produção e a socialização” (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 53 e 54). É, pois, orientá-los “pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72)

A educação em sentido amplo se apresenta como uma alavanca para o desenvolvimento de possibilidades de mudança. É, pois, uma atividade social humana que nos é apresentada, enquanto uma *práxis* capaz de situar-se frente às mudanças e desafios postos pela sociedade, um processo que se insere no mundo humano-social. Enquanto a categoria trabalho cumpre a função de humanizar o ser humano, a educação subscreve-se na *práxis* voltada para apropriar o ser humano humanizado da “humanidade que é produzida pelo conjunto de todos os seres humanos” (MARQUES, 2021, p. 111).

Marques (2021, p. 117) nos esclarece ainda que:

O humano é o único animal que precisa se apropriar de habilidades sem as quais dificilmente terá condições de viver e ser reconhecido pelos outros seres da sua espécie, com os quais compartilha a vida em sociedade. Isso acontece porque não nascemos prontos. Nossa humanidade não é dada ao nascer, ela é apreendida no percurso da nossa vida social.

Assim, o desenvolvimento dessas habilidades especificamente humanas perpassa pela apropriação de todo o complexo da vida humana no trabalho, envolvendo-se e produzindo as atividades sociais próprias desse mundo humano. Esse processo de desenvolvimento humano, vale ressaltar, não lhe é dado

naturalmente e, sim, possibilitado pelas condições e determinações do processo de vida real, pela apropriação e objetivação da cultura socialmente produzida. Essa possibilidade de aquisição da cultura material e espiritual do mundo humano nos é acessível por meio da educação. Marques (2021, p. 118) afirma que a educação:

é, portanto, a atividade social que mediatiza o processo de humanização dos seres humanos, que objetiva o processo de produção e reprodução da vida cultural humana, produção e reprodução da vida em sociedade.

Entendida assim, enquanto atividade social educativa que medeia de forma intencional e objetiva, por meio de ações planejadas, organizadas e operacionalizadas, é capaz de construir possibilidades de ensino e aprendizagem. Vista assim, a educação cumpre uma função experimental, “não a serviço direto ou imediato de uma teoria, mas de uma forma específica de *práxis*”, tendo como “objetivo impulsionar a atividade prática – a educação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 199). A produção dessa humanidade no ser humano afirma-se no processo de desenvolvimento histórico de como esse ser social está “condicionado às possibilidades de acesso à cultura e aos bens produzidos pela humanidade” (MARQUES, 2021, p.120). O desenvolvimento do ser social ou de uma ontologia na perspectiva do ser social envolve a dialética singular-particular-universal. As possibilidades de acesso residem nas mediações/particulares que constituem o sujeito, que o fazem em sua singularidade. E só terá acesso ao ser humano genérico universal, acesso a toda produção histórica humana, ao desenvolvimento humano integral, a depender das mediações. A educação é uma dessas mediações que, como já mencionamos e afirmamos, alavancam esse desenvolvimento.

No que diz respeito à concepção regulamentada por lei, começemos por enfatizar que a educação escolar nem sempre foi um direito assegurado a todos e todas. A compreensão, no Brasil, de que a educação passa a ser entendida enquanto direito para o cidadão de forma gratuita e de qualidade, bem como de estabelecer ao Estado o dever de assegurar esses direitos ao cidadão só vieram a fazer parte da regulação formal com a Constituição Federal de 1988, que garante, em seu art. 205, a educação enquanto direito fundamental de natureza social como:

[...] Art. 205. Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A “Constituição Cidadã”, expressão empregada por Ulysses Guimarães (1988) e propagada à população brasileira, trouxe consigo, ao definir os nortes nos quais o ensino se configuraria como meio a ser disponibilizado e dever do Estado, significou mudanças e avanços no entorno do plano jurídico-constitucional do direito à educação. Mas esse ganho não foi algo fácil e, sim, conquistado por meio de lutas e embates no decurso de nossa história.

Contudo, o processo histórico da humanidade não se constitui de forma linear e positiva, é importante ressaltar que os direitos à educação em nosso país foram marcados pelas lutas e mobilizações, muito embora esse aspecto revolucionário tenha sido obscurecido pela política ideológica colonizatória que impetrou em nossa cultura as marcas da resiliência e subordinação, permanecendo até os dias atuais como um “vírus” a serviço da hegemonia do estado dominante. A época do processo de colonização, o domínio da língua falada pelos indígenas brasileiros serviu como um aparato para o “trabalho pedagógico realizado na nova terra” (SANTOS, 2018a, p. 21).

Avançando o tempo é notadamente possível perceber que a educação brasileira deu um salto qualitativo no que diz respeito à ampliação do acesso à escola. O século XX apontou uma massificação no sentido de inclusão social, a escola passou a receber negros e pobres, filhos e filhas das camadas mais vulneráveis, todavia esse aspecto por si só não lhe confere perseguir um projeto de educação para a formação do humano de forma ampla e integral. Obviamente podemos compreender que as medidas postas a serviço da classe de trabalhadores pobres convergem totalmente das medidas colocadas a favor das classes mais abastadas.

Por que isso ocorreu? Qual a relação dessa massificação no sentido de inclusão escolar para receber negros e pobres, filhos e filhas das camadas mais vulneráveis com o processo de industrialização e a necessidade de mão de obra qualificada? A necessidade de manter certo crescimento na indústria nacional, por sua vez provocou a necessidade de criar uma mão de obra qualificada, que naquele momento o país não tinha. E o que seria essa mão de obra qualificada para a indústria? É certo que os filhos da elite não seriam. E, assim, se criam espaços para a formação profissional, a padronização dos processos de ensino voltados para o trabalho, com a criação e adoção de materiais didáticos e sequências de

aprendizagem. A iniciativa do chamado Sistema S, e que até os dias atuais converge bem os interesses e estratégias do mercado, segmentados pelo setor econômico e fragmentado no que se refere aos processos formativos, são uma resposta ao capital e à massificação da escolaridade brasileira (para negros e pobres, filhos e filhas das camadas mais vulneráveis) frente ao que convém chamarmos de exigências do mercado.

Não nos cabe aqui uma discussão mais aprofundada sobre o Sistema S por compreendermos que não é nosso objetivo e tampouco o espaço que cabe a esse estudo não comportaria essa discussão. Cabe por esse momento tão somente esclarecer que o que se chama de Sistema S comporta entidades administradas por confederações empresariais criadas na década de 40 e que até nossos dias atuais se fazem presentes nessa formatação educacional para o trabalho que busca soluções para suas próprias demandas de mercado.

Recentemente, temos acompanhado a votação do destino dado aos recursos do “novo” Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, fundo especial e de natureza contábil voltado para educação sob a força da lei e disposto no art. 212 da Constituição Federal. A educação brasileira, em suas instâncias organizadas não tem se mobilizado em torno da campanha pelo direito à educação, no sentido de preocupação com as “demarcações” da educação do nosso país. Referimo-nos, enquanto “direito” para evidenciar a prerrogativa do que chamamos de direitos sociais, inspirados no valor de igualdade entres os seres humanos.

Mudanças ocorridas em torno do acesso à educação promoveu um retrocesso tão bruscamente, que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que, *a priori*, se consolidou como possibilidade de acesso aos estudantes das classes trabalhadoras a uma Universidade Pública, escancara em pleno 2021 como mais uma porta fechada, a proposta neoliberal de exclusão na e para a educação de qualidade para os mais vulneráveis. Tornou-se essa edição do ENEM 2021, “a cara do governo”, na fala do Presidente da República, a mais desigual, mais excludente de toda a história do exame no país, expondo o abismo das diferenças sociais e, porque não educacionais, como o menor número de inscritos, a menor taxa de estudantes de escolas públicas e de negros.

Veiculado, em alguns portais de notícias, como G1(SOUSA, 2021), Folha UOL (HENFIL, 2021), Correio do Estado (CAMARGO, 2021) e Portal Correio (“Enem

2021: número de inscritos foi menor do que no ano passado”, 2021), a informação confirma que em relação ao ano de 2020 tivemos uma redução em 53% de inscrições. No que diz respeito aos alunos que declararam carência, essa redução foi ainda maior, dos 3,6 milhões de inscritos em 2020, em 2021 pouco mais de 800 mil, cerca de 80% a menos. Somente 11,7% dos participantes são negros dos 3,1 milhões de inscritos para a edição de 2021.

São tempos difíceis. Não bastasse a preocupação com a propagação e destruição provocada em todos os âmbitos pela pandemia de Coronavírus, que tem atingido de forma global, ainda que em níveis de intensidade diversa, áreas como saúde, economia, política e educação, esta última de forma bastante desafiadora, bem como as classes e grupos etários diferentes. As adaptações, em virtude da pandemia, as formas digitais de estudar, trabalhar, interagir e ensinar provoca aquela discussão de acesso. Nessa ótica qual o direito a educação tem-se possibilitado à população mais vulnerável? Não obstante, a questão de acesso à internet, aos dispositivos tecnológicos – computador, celular, *tablet* e/ou outros que possam promover as aulas virtuais, deparamo-nos também com os ataques generalizados à educação pública brasileira pelo governo de retrocessos, mídia, pais, estudantes e, mesmo professores que no percurso de sua vida acadêmica não atentaram para a intencionalidade e destino do que é proposto pela política neoliberal para educação do país.

Cabe, ainda, entender outro aspecto que contribui de forma significativa para compreender a educação, a sociedade na qual ela está imbricada e inter-relacionada, em nosso caso, a sociedade brasileira. No contexto da sociedade brasileira, forjada nas bases do capitalismo, cuja prioridade se encontra pautada na sua manutenção desse sistema do capital e, como tal, explica Marx e Engels (2007, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a

expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

O processo de regulação da produção e distribuição das ideias é feito em várias extensões da vida humano-social, seja pela via das comunicações, mídias e, também pela educação. E por que não pela educação? Sim, pois a “incorrigível lógica do capital” imprime e apresenta “seu impacto sobre a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25), uma vez que a reprodução metabólica do capital requer que este deva ser sempre incontestável no interesse de sua sobrevivência. Afirma Mézszáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja pela forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Compreendendo esse aspecto da institucionalização da educação, entendemos que a educação se apresenta sob duas facetas distintas e antagônicas: a primeira diz respeito a uma educação voltada para a formação das elites, cujo intento é apresentar e apropriar este da cultura construída pela humanidade, enquanto a segunda aponta para uma educação com o currículo, direcionado para os filhos e filhas da classe trabalhadora, no qual importa formar o indivíduo para o trabalho. Libâneo (2012, p. 18) afirma que em consonância com a escola que sobrou para as pessoas em situação de pobreza, “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”, apenas um pacote restrito voltado para competências e habilidades úteis tão somente para a imediatividade do trabalho aos moldes capitalista, para a sobrevivência da classe operária para a mão de obra. Entendendo aqui o trabalho sob o ponto de vista do capital, e, cuja necessidade é a “reposição da força de trabalho gasta no processo produtivo, e apenas disso” (ANTUNES, 2018, p. 115). Assim diz Marx (2015, p. 195):

a vida de um homem não tenha nenhum valor (...) [o que faz com que] o valor da classe operária limite-se aos custos de produção necessários e que os operários só existem em função da renda líquida (...) Eles são e devem ser máquinas de trabalho cujo custo

deve corresponder exatamente às despesas necessárias para manter seu funcionamento.

O Estado é o aparelho que fica incumbido dessa esfera fundamental de manutenção/recomposição da força de trabalho, “posta de um lado, na formação/preservação/recuperação (saúde, previdência, educação, etc. públicas) e, de outro lado, no aparato diretamente coercitivo//punitivo (legislação, aparato policial e carcerário)” (ANTUNES, 2018, p. 115). Nesses termos, a educação escolar, enquanto aparato legal nos termos de manutenção/recuperação da força de trabalho, atende aos propósitos de “internalização” pelo conjunto dos seres humanos, explica Mészáros (2008, p. 44):

[...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de conduta certas, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores [...]

É, pois, a educação escolar que se apresenta com a principal função de ideologicamente produzir tanto conformação ou o consenso quanto for capaz por meio dos aparatos dentro dos limites institucionais e legalmente constituídos (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Mudar as condições exige uma intervenção intencional, consciente e crítica, o que Paulo Freire (2020) nos acena é a compreensão de que o ser humano tem de se transformar em sujeito da realidade objetiva na qual se encontra inserido, humanizando-se e lutando por sua liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação. Nesse sentido, o mesmo autor (2020, p. 43) alerta para o fato de que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo.

Assim, compreendemos que para o enfrentamento de uma classe dominadora, que pela violência, opressão, exploração e injustiça tenta perpetuar-se, requer uma descoberta crítica, perpassa, também, pela questão da consciência

oprimida e da consciência opressora, de uma pedagogia dos seres humanos que lutam num processo permanente pela sua libertação. Cabe assinalarmos categoricamente, que não se trata de uma influência direta e imediata da consciência sobre o ser humano e tampouco da criação, da formação do mundo pela consciência do ser humano. “O pensamento por si só não pode descolar de seu lugar nem mesmo uma pequena palha”. Assim esclarecido, afirmamos que a consciência ilumina de forma correta o mundo, e nesses termos, ela pode ser um guia na atividade criadora e transformadora do homem (AFANASIEV, 1968, p. 70). Essa reflexão sobre a opressão e suas causas gera na consciência esse movimento criador e essa “ação transformadora”.

Sendo assim, o ser humano em atividade, o ser humano real se apropria de conhecimentos e transforma sua realidade e com isso o desenvolvimento da consciência. Marx; Engels (2007, p. 31) afirmam:

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercambio material dos homens, a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercambio espiritual aparece aqui como exsudação do seu comportamento material. [...] Os homens são os produtores das suas representações, ideias e etc., mas homens reais, homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que estas correspondem até as suas formações mais avançadas.

O desenvolvimento da consciência crítica do ser humano é, pois, o produto das relações sociais determinadas e no momento histórico determinado. Esse fluxo de pensamento e experiências humanas tem suas raízes nessa relação dialética entre o ser humano e a realidade.

A concepção de formação da consciência humana, tendo em suas referências teóricas a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica vai ao encontro da qualidade do ensino escolar como uma premissa para a formação omnilateral dos indivíduos e, nesse âmbito, a potencialidade da escola nesse processo como aliada para a transformação social, como esclarece Martins (2016). Faz, portanto, nesse aspecto de formação da consciência humana compreender a natureza da educação e especificidade da educação. O trabalho educativo aponta Saviani (2011, p. 13):

[..] é um ato de produzir, direta ou indiretamente, e cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito,

de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo.

Vai atentar Saviani (2011, p. 13) que esses dois aspectos colaboram sobremaneira para a ação pedagógica, o primeiro – “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados” – é um convite à compreensão de “clássico”, constitui como um critério para a escolha dos conteúdos a serem utilizados na atividade educativa. Aqui se deve entender o clássico não como tradicional, ou moderno ou ainda atual, “clássico é tudo que firmou como fundamental, como essencial”. O segundo – “a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo” – consiste na organização dos elementos por meio dos quais, de forma progressiva, cada ser social “realize a humanidade produzida historicamente”. Nesse aspecto, Tonet (2005, p. 104) nos convoca a compreender a riqueza do indivíduo:

[...] é a riqueza das suas relações, será fácil concluir que esta riqueza será tanto maior quanto mais amplas forem estas relações. Daí porque o intercâmbio universal é uma condição imprescindível para que os indivíduos possam se tornar mais ricos e mais complexos. [...], tornar-se rico e complexo é um processo de apropriação cada vez mais amplo e intenso, por parte dos indivíduos, de todas as objetivações que fazem parte do patrimônio humano, não apenas no plano material, mas também no plano espiritual.

A atual situação histórica e conjuntural do Brasil, na qual mais uma vez são atacadas as estruturas e bases da escolarização, atividade e atuação dos professores, os conhecimentos e o trabalho pedagógico perpassam por entender que temos conquistadas políticas, estas, por sua vez, nos níveis de emancipação política, contudo, a emancipação que nos referimos, a emancipação na ótica marxiana, e é claro, sob a ótica dos autores que nos referenciamos aqui – Antunes, Tonet, Mészáros... – emancipação humana seria a sociedade em que já tenhamos superado as relações de opressão e expropriação do humano pelo humano. Então, assim compreendendo, estamos construindo as mediações que nos preparam para as transformações sociais radicais que almejamos. Trabalhamos então, na perspectiva da emancipação humana. São nestas lutas cotidianas contra o capital que nos preparamos para transformações. Pois, enquanto houver trabalho explorado, não caminhamos na direção da sociedade emancipada, e nos afastamos

do ser humano genérico-universal. Nesse cenário a educação é convocada a uma função específica, como esclarece Mészáros (2008, p. 45):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Daí a necessidade de considerarmos a importância das relações, ou melhor, a riqueza das relações no sentido de promover as possibilidades para a autorrealização que uma grande parte da sociedade se encontra excluída que a lógica do capital impõe sobre a sociedade como um elemento marginalizador ou melhor desumanizador. Contudo, a educação, ou melhor, a *práxis* educativa, vai sinalizar para as possibilidades de um pensar e agir de forma contraditória⁶. Como aponta Mészáros (2008, p. 35):

O sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Nessa acepção, o que precisamos considerar é a necessidade de se confrontar e buscar alterar todo o sistema de “internalização” em suas dimensões tanto visíveis como ocultas no sentido de contraporem-se às condições e lógicas impostas pelo capital na e para a educação. Equivale a substituir as formas de ideologias “internalizantes” de maneira mais concreta e abrangente (MÉSZÁROS, p. 47). Afirma Mészáros (2008, p. 56):

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contra-internalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na **negação** – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente **concretamente sustentável** ao que já existe.

A importância da educação contrainternalizadora no processo de desenvolvimento do ser humano diz respeito à capacidade do uso da linguagem

⁶ Essa categoria – Contradição – é muito importante e necessária para compreendermos como as mudanças são impulsionadas. Uma vez que a unidade dos contrários é essa condição indispensável da luta, sem a qual não teríamos lugar para o desenvolvimento. Assim, a luta, pois, “só se verifica onde os aspectos contrários existem no mesmo objeto e fenômeno” (AFANASIEV, 1968, p. 84).

enquanto elemento responsável pela organização do pensamento, da capacidade de significar o mundo, bem como do controle progressivo do comportamento e da efetividade, capacidades, especificamente humanas. Esclarecendo que a formação humana envolve o desenvolvimento de determinados aspectos historicamente constituídos (TEIXEIRA, 2014).

Assim, compreendemos o papel da educação no que diz respeito à elaboração de estratégias mais apropriadas e adequadas que objetivem mudanças nas condições objetivas de reprodução no sentido de uma “automudança” consciente dos indivíduos na busca incessante por concretizar a promoção de uma “nova ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, P. 65).

É, pois, num progressivo e consciente processo de consolidar as lutas no campo educacional por mudanças mais abrangentes – desafiando as formas atualmente dominantes – de “contrainternalização”, considerando aspectos da própria vida, sobre a forma de um olhar mais consciente para o processo de reprodução da sociedade capitalista na busca por consolidar aspirações de uma formação humana e, por conseguinte, emancipadora (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A educação vista sob esse olhar e atenta para o processo de “contrainternalização” consiste na apreensão do conhecimento, como esclarece Saviani (1995, p. 81):

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

No caminho que nos propomos trilhar, consideramos uma compreensão de educação que possibilite um arcabouço teórico que dará direção ao trabalho pedagógico para a população em situação de pobreza. Esse caminho nos movimenta na direção de uma pedagogia crítica e revolucionária que visa, como salientado acima, na apropriação das camadas em situação de pobreza das ferramentas indispensáveis à luta social, como aponta Saviani (1995, p. 75):

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.

Assim, entendendo que a educação não tem um papel único, mas é de fundamental importância enquanto um processo intencionalmente voltado para produzir no homem a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens, como esclarece Saviani (2011). É na e com a educação que se contrapõe, pelo conjunto das pessoas envolvidas nesse processo, as condições de internalização ideológica do capital, que nos possibilite libertar da pseudoconcreticidade, do mundo das aparências que nos torna prisioneiros “da intuição fetichista cujo produto é a má totalidade”, trazendo à tona elementos nos quais os indivíduos humanos precisam se apropriar para se formar enquanto humano (KOSIK, 1969, p. 61).

Entendemos, contudo, que a Pedagogia Social-Educação Social não se encontra isenta das determinações políticas, econômicas e sociais que determinam fins dessa prática educativa que para o atendimento das normativas políticas dos grupos dominantes, no caso a sociedade capitalista assume as determinações na formação dos mais vulneráveis para as demandas postas pelo mercado de trabalho, como também para métodos de controle ideológico do estado. Nos seus estudos, Perez Serrano (2004, p. 13–14) destaca em seu manifesto várias afirmações no que tange o desenvolvimento humano mediado pela educação:

1. *El desarrollo personal y la mejora social constituyen no dos polos opuestos, sino la cara y cruz de una misma moneda que dejaría de existir al eliminar uno de ellos. No se puede lograr la autorrealización personal al margen del medio social en el que se está inserto, como tampoco es posible el progreso social sin tener en cuenta las aportaciones innovadoras de las personas comprometidas con la sociedad.*
2. *La educación en sus diferentes niveles educativos debería orientarse hacia el desarrollo de estos valores. La persona humana es una realidad abierta que necesita ponerse en contacto con el mundo que le rodea, con el otro y con los otros; pues convivir implica entrar en relación con los otros, hace referencia a la alteridad. Por lo mismo, la convivencia constituye el fundamento de la vida moral.*
3. *La educación es un proceso. Debe prestarse atención a los resultados, a los output y al rendimiento. Ahora bien, la Educación Social se juega en los procesos; por ello, conviene prestarles la máxima atención. En ellos confluyen toda una serie de variables precedentes y concomitantes que inciden en el aprendizaje. Los procesos de Educación Social son bastante complejos; el sujeto debe impregnarse de una serie valores y actitudes morales y cívicas que requieren un clima, un tiempo, una situación y, sobre todo, un profesorado con preparación específica.*
4. *Como principios de carácter educativo se podrían destacar: la socialización a través del aprendizaje cooperativo, la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, así como la actividad como*

motor del “aprender haciendo”. Estos principios se reflejan en el estudio en lo que se ha denominado logro de objetivos y competencias. La educación juega un papel importante en la construcción de un modelo de convivencia cultural. Como subraya el informe Delors (1996:104): «Enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia de todos los seres humanos... El descubrimiento del otro pasa necesariamente por el conocimiento de uno mismo»⁷.

Muito embora possamos considerar presentes em seus argumentos, um dos principais valores burgueses, como o civismo, precisamos considerar que em suas afirmações, Perez Serrano (2004) expressa um aspecto fundamental na Pedagogia Social-Educação Social: a formação para a convivência que deve fazer parte da educação e da aprendizagem ao longo da vida, é o desafio para o conviver juntos, isso nos leva a compreender que o desenvolvimento humano encontra-se estreitamente ligado ao social, uma vez que esse conviver juntos não significa um reunir de pessoas, “mas refere-se a indivíduos em processo de humanização em conformidade com as condições objetivas postas a cada época, sociedade e classe social” (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 284).

Essas proposições evidenciam ainda a necessidade de se pensar o desenvolvimento humano não como algo determinado pelas condições biológicas e que pode ser compreendido a partir do isolamento dos seus elementos constitutivos, mas, ao contrário, para que possamos conhecer o desenvolvimento dos educadores

⁷ 1. Desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento social não são dois polos opostos, mas caras e coroas de uma mesma moeda que deixaria de existir com a eliminação de um deles. A autorrealização pessoal não pode ser alcançada fora do ambiente social em que se está inserido, nem o progresso social é possível sem levar em conta as contribuições inovadoras de pessoas comprometidas com a sociedade.

2. A educação em seus diferentes níveis educacionais deve ser orientada para o desenvolvimento desses valores. A pessoa humana é uma realidade aberta que precisa entrar em contato com o mundo ao seu redor, com o outro e com os outros; porque viver junto implica entrar em relação com os outros, remete à alteridade. Pela mesma razão, a convivência constitui o fundamento da vida moral.

3. A educação é um processo. Deve ser dada atenção aos resultados, resultados e desempenho. Agora, a Educação Social é jogada nos processos; portanto, é aconselhável prestar a máxima atenção a eles. Nelas converge toda uma série de variáveis precedentes e concomitantes que afetam a aprendizagem. Os processos de Educação Social são bastante complexos; a disciplina deve estar imbuída de uma série de valores e atitudes morais e cívicas que exigem um clima, um tempo, uma situação e, sobretudo, um professor com formação específica.

4. Como princípios educativos, destacam-se: a socialização pela aprendizagem cooperativa, a atenção às diferenças e diversidades individuais, bem como a atividade como motor do "aprender fazendo". Esses princípios estão refletidos no estudo no que se convencionou chamar de alcance de objetivos e competências. A educação desempenha um papel importante na construção de um modelo de convivência cultural. Como sublinha o relatório Delors (1996:104): «Ensinar a diversidade da espécie humana e contribuir para a consciência das semelhanças e interdependências de todos os seres humanos... A descoberta do outro passa necessariamente pelo conhecimento de si» (PEREZ SERRANO, 2004, p. 13 e14, tradução nossa)

sociais ante sua prática educativa, precisamos compreendê-lo na sua forma concreta no conjunto das relações que estes estabelecem no âmbito de sua atividade de trabalho. “Ele é, pois, ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais que cria e reproduz; sendo produto da sociedade, é também quem a produz”. É criador e criatura que se constitui numa relação dialética e histórica, na qual ele transforma suas condições de existência ao tempo em que se transforma, ou melhor transforma sua consciência (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 284).

Buscaremos, na próxima subseção, conhecer a Pedagogia Social-Educação Social como uma proposta de uma prática educativa que, possibilite um pensar crítico, ou melhor, uma educação que possibilite a curiosidade, a inquietação indagadora, o desvelamento da ingenuidade rumo ao esclarecimento dos fenômenos da vida, e, sobretudo, que reivindique a justiça social é, no nosso entendimento, a direção a ser seguida pela Pedagogia Social-Educação Social, enquanto teoria e prática voltada para crianças e adolescentes em situação de pobreza.

2.2. PEDAGOGIA SOCIAL-EDUCAÇÃO SOCIAL: os caminhos de uma educação para o desenvolvimento humano

O atual contexto em que vivemos nos impulsiona para a necessidade de superar os conceitos cotidianos sobre a prática educativa, sobretudo agora, uma vez que emerge com mais intensidade o agravamento da exclusão social impelida pela crise sanitária, que o mundo atravessa no cenário atual, pela infecção respiratória provocada pela COVID-19, e que vem suscitando ainda mais o debate teórico acerca da formação nas ciências humanas e sociais e, em especial na educação. Uma realidade de um todo complexo permeada por contradições e que se faz pungente o conhecimento sobre o que, a quem, quando, e por que ensinar na busca incessante de alcançar os conceitos verdadeiramente científicos.

É no sentido de pensar sobre práticas educativas que colaborem com possibilidades de formação humana de crianças e adolescentes em situação de pobreza que intentamos conhecer a Pedagogia Social, sua gênese, sua base epistemológica que se revela na sua historicidade. Caride (2005), em seu livro intitulado *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*, aborda sobre os primeiros usos da expressão Pedagogia Social. O autor, nesse

livro, indica a utilização do termo – Pedagogia Social - em meados do século XIX. Aponta a disputa de estudiosos como Kronen (1980) e Böhm (2002) que defendem o uso por Karl Friedrich Mager em maio de 1844 (de la Pädagogische Revue), outros que atribuem a Adolf Diesterweg.

Vale ressaltar que sobre as obras citadas, ainda segundo Caride (2005), a utilização desse termo Pedagogia Social, nesse momento, não se apresentava ainda uma discussão sobre a essência do termo, mais precisamente no que diz respeito sobre *“la esencia del término y lo que encierra a la hora de precisar su identidad disciplinaria, con mayor o menor proyección «pedagógica» y «social»*⁸. Apesar da disputa pelo domínio primeiro da expressão “Pedagogia Social”, algo que não se discute é seu surgimento na Alemanha, haja vista as transformações por que passou a sociedade e a educação nesse período do século XIX e que vem consolidando sua trajetória ao longo do século XX, nas palavras de Caride (2005, p. 115):

*[...] hasta el extremo de llegar a ser interpretado éste último como «el siglo de la pedagogía social» (Rauschenberg, 1999), después de que a consecuencia de la Ilustración, se identificara al siglo XVIII como el «siglo pedagógico» y al siglo XIX como el «siglo de la pedagogía escolar», debido a la configuración primigenia de un sistema educativo público, al que se venía prestando especial atención en los textos constitucionales de los nuevos o reformados Estados-nación*⁹.

Mas afinal, o que podemos compreender da proposição defendida por Caride (2005), quanto à interpretação colocada aos séculos por Rauschenberg (1999)? Que sem dúvida, estamos frente ao movimento transformador que permeia a realidade social, e nesse movimento, contradições são postas, novas necessidades surgem e, cabe a nós enquanto seres humanos ativos encontrar os instrumentos para satisfação destas necessidades e transformação dessa realidade. Assim, na medida em que alcançamos certo grau de desenvolvimento, somos impulsionados a fazer uma educação que possa dar conta das demandas sociais apresentadas, entendida essa educação, cumpre-nos aqui situar sua especificidade, refere-se aos “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos”, enquanto elementos necessários à formação humana e que se produz de forma deliberada e

⁸ “a essência do termo e o que ele contém ao especificar sua identidade disciplinar, com maior ou menor projeção «pedagógica» e «social»”.(CARIDE, 2005, p. .115, tradução nossa).

⁹ [...] a ponto de este último ser interpretado como «o século da pedagogia social» (Rauschenberg, 1999), após o Iluminismo identificar o século XVIII como o «século pedagógico» e o século XIX como o «século da pedagogia escolar», devido a configuração original de um sistema educacional público, à qual foi dada atenção especial nos textos constitucionais dos Estados-nação novos ou reformados. (CARIDE, 2005, p. 115, tradução nossa).

intencional que acontece nas relações pedagógicas, históricas e determinadas que se travam entre os seres humanos (SAVIANI, 2011, p. 20).

Na reflexão que nos propomos seguir e que nos remete a buscar, também, situamo-nos quando nos referimos à Pedagogia Social-Educação Social. O que chamamos de Pedagogia Social? O que é Educação Social? O que buscamos construir com essa combinação Pedagogia Social-Educação Social?

A Pedagogia Social é uma especialidade dentro do campo da educação, ou se preferirmos, uma das ciências da educação, como afirma Romans; Petrus; Trilla (2003, p. 16), é uma disciplina pedagógica que pertence à ordem do conhecimento, do discurso. Trata-se de “um conjunto de saberes sejam teóricos, técnicos, experienciais... descritivos ou normativos...”, saberes que se preocupam com um determinado objeto, o que denominamos de educação social. A Educação Social, por sua vez pertence a essa “ordem das práticas, processos, fenômenos..., pertence à ordem da ‘realidade educativa’”. Ao afirmarmos nossa opção por uma teoria do conhecimento que nos permite um olhar dialético, que nos oferece a possibilidade de compreender a interligação, sem a qual o conceito de Pedagogia Social e Educação Social não passariam de abstrações, conceitos ociosos. É sob esse ponto de vista que compreendemos que sem Educação Social não existiria Pedagogia Social e vice-versa. Assim, é sobre essa parcela do “universo educativo” que nos referimos – o “social”, sem o qual “qualquer educação seria ‘educação social’, e a pedagogia social seria toda a pedagogia e todas as Ciências da Educação” (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 16). É, pois, com essa compreensão que buscamos afirmar essa unidade dialética Pedagogia Social-Educação Social.

Ao estudarem a Profissão Educador Social, Romans; Petrus; Trilla (2003, p. 28) desenvolvem acepções de Pedagogia Social-Educação Social, algumas imprecisas; outras precisas, mas compartilham pelo menos três atributos para esse processo educativo, dirigem-se prioritariamente: 1 – ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; 2 – para indivíduos ou grupos em conflito social; 3 – em contextos ou por meios educativos não formais”.

A Pedagogia Social apresenta alguns temas que lhes são próprios e que partem das demandas que emergem com o desenvolvimento da sociedade tais como: questões de emigração, novas modalidades de segregação e exclusão social, questões postas pelo uso de substâncias psicoativas, temas de gênero, questões da infância, idosos, pessoas com deficiência, proteção da biodiversidade, o trabalho em

favor da efetivação dos direitos individuais, sociais e de integração, questões sociais que emergem pelo exercício da violência, os fundamentos e os efeitos das políticas sociais, etc. (NÚÑEZ, 2016).

Apresenta, pois, diante de nós, uma disciplina que, ainda muito recente, passamos a denominar de Pedagogia Social, que tem como objeto de estudo a Educação Social cuja suas primeiras inquietudes visa, assevera Caride (2005, p. 116):

*[...] por la educación y sus fines sociales, más o menos explícitos en los proyectos civilizatorios de distintas sociedades y en el afán que éstas tienen por formar, instruir, adiestrar, socializar, integrar... a las generaciones más jóvenes en los escenarios de la vida cotidiana, como ya acontecía em las comunidades primitivas[...]*¹⁰

Assim, a Pedagogia Social, aponta para o reconhecimento de uma educação voltada para os fins da população, de comunidades e grupos sociais com interesses comuns de forma espontânea e integral. Espontânea no sentido de que não existe uma instituição destinada a impor, isso sem deixar de ser intencional, e, integral uma vez que pretende que cada indivíduo possa vir a incorporar mais ou menos todos os bens culturais que essa comunidade seja capaz e receber e reelaborar (CARIDE, 2005).

Diante desse movimento que nos desafia continuamente, novas áreas se configuram na e para a prática educativa com vistas a buscar elementos necessários à formação humana. Mas em que consiste mesmo essa formação humana? Essa e outras questões quanto à formação humana pairam em muitos estudos, e que assim entendendo, a busca por uma definição, ou um conceito não pode ser encarada como um ideal a ser perseguido, mas sim entendê-la em seus traços essenciais dada que a sua processualidade e mutabilidade sempre guardam uma identidade, como assevera Tonet (2000), que necessitamos compreendê-la enquanto histórica e socialmente produzida.

Em nossos estudos para compreender esse campo de atuação do Educador Social, sua especificidade e a construção dessa prática educativa voltada para crianças e adolescentes em situação de pobreza, pudemos contar com a colaboração da pesquisa como a de Meira (2016) que, ao buscar compreender a

¹⁰ para a educação e seus fins sociais, mais ou menos explícitos nos projetos civilizatórios das diferentes sociedades e no desejo que têm de formar, instruir, formar, socializar, integrar... as novas gerações nos cenários da vida cotidiana, como já acontecia nas comunidades primitivas (CARIDE (2005, p. 116, tradução nossa)

possível relação com a prática educativa desenvolvida em CCFV e a importância desta no desenvolvimento da criança e/ou adolescente frequentador da instituição, evidencia que, embora a educação não formal não fosse muito privilegiada, ela começou a despontar como alternativa de transformação dessas crianças e/ou adolescentes e de atuação para o educador social, considerando o seu campo de intencionalidade, que lhes são próprias dessa prática educativa, que apresenta como eixo central o foco: formar pessoas para a cidadania e emancipação social.

Para entender de que forma as trajetórias de aprendizagem dos educadores sociais contribuem para a sua constituição ensinante e para a sua atuação junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social⁴, Lemos (2017) aponta, em sua pesquisa, para a importância da qualidade dos vínculos afetivos que transpassam as relações, vínculos esses que permeiam a vida do ser humano desde sua infância, na família, com os pais e no ambiente escolar e vai refletir significativamente para que os sujeitos envolvidos construam uma autoimagem positiva e desponham na projeção de uma autoria e de liberdade de pensamento que se desenvolve numa relação mais saudável com o aprender. Que assim, os serviços direcionados aos jovens nos espaços destinados à educação social podem ser entendidos como lugares de acolhida e de construção de pontes para o aprender.

Na pesquisa sobre as práticas de ENE que podem impactar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social⁴, Silva (2018) esclarece que na associação, *lócus* do seu estudo, por entender que a educação parte da relação do sujeito com o outro e com o mundo que o cerca, procura alternativas para aproximação com as escolas e famílias. Entende que a intenção não é de resolver todos os problemas da comunidade local, bem como das famílias e das escolas, mas buscar numa ação amenizar os reflexos da vulnerabilidade social⁴ na vida dos sujeitos¹¹. Para que esses personagens possam desenhar sua própria trajetória e que lhes seja permitido sonhar.

De acordo com Rocha (2020), a formação desses(as) profissionais precisa e deve ser pensada numa perspectiva mais humana e menos tecnicista, que possa vir a promover posicionamentos críticos destes e visando a possibilidade de desenvolvimento desses (as) profissionais em várias perspectivas no atendimento às demandas de sua prática educativa.

¹¹ O emprego do termo vulnerabilidade social aqui é em respeito à expressão utilizada pelo autor Silva (2008).

Revelam, ainda, outro aspecto dessa área da educação no que diz respeito ao próprio educador social esclarecendo que, embora por vezes seja um personagem pouco conhecido, o que envolve fatores como o próprio reconhecimento do seu cenário de atuação, seja pela formação acadêmica, pela falta de uma diretriz metodológica ou pelo público que atende, dentre outras características inerentes ao seu trabalho, vem buscando a regularização do seu fazer (SILVA 2018 e LEMOS2017). A esse profissional lhe interessa a institucionalização e a possibilidade de um plano de carreira, de crescimento profissional, de reconhecimento que perpassa pela formação acadêmica uma vez que na análise de Silva (2018) os cursos de extensão que visam à formação desses educadores sociais persistem em formar esses profissionais sem evidenciar as teorias de educação social sob o pretexto de que toda educação é social.

A leitura desse material, seus autores e autoras evidenciam aspectos de uma área ainda em construção, que aponta estratégias de enfrentamento às necessidades de crianças e adolescentes como situação de exclusão, anseio por liberdade, de ser ouvido, participar de decisões, bem como para aqueles que envolvem o educador social como reconhecimento e crescimento profissional, necessidades formativas, realidades de uma prática educativa que busca se firmar enquanto prática transformadora. Diz Freire (1985, p. 17):

[...] o que a prática não é, é a sua própria teoria. Quer dizer, a prática gera esses diferentes saberes, mas não é a teoria em si mesma. O que queremos colocar é que os educadores têm uma dimensão de saber maior, adquirido no dia a dia do seu trabalho, através da experiência direta e na rua, está faltando a mim um certo saber, possivelmente até um certo fazer bem o trabalho na rua. Há, entretanto, um outro saber que outras práticas dão, um saber que propicia rapidamente entender o saber que essa prática lhes dá. Esse é um outro conhecimento, é exatamente o arcabouço ou teórico, metódico, que as pessoas vão construindo solidariamente na vida.

A prática educativa do educador social, por ser uma prática em construção, o desempenho dessa atividade é marcada por certa indefinição, incertezas no como e no que atuar, a falta de clareza na atuação, de definição, de justificativas de tarefas e intervenções educativas, por vezes, provocam situações conflituosas no desenvolvimento do trabalho, o que pode acarretar insatisfações (PAIVA, 2016).

Perduram, nesse sentido, conflitos com superposição de tarefas com outros profissionais, sistematização e formalização com campos do saber como a

Pedagogia Escolar e a Assistência Social, desgaste físico e psicológico, contratações irregulares, com salários diferenciados e muitas vezes bem menores que os destinados a outros educadores e, porque não dizer instabilidade e insegurança no campo de trabalho. São questões que requerem um olhar atento para dimensões contraditórias e que explicam as relações que se estabelecem com esse campo do saber e que determinam o ato de ser Educador Social (PAIVA, 2016).

Com a implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), em 2004 no país, novas bases demarcam o olhar sobre os direitos sociais e apontam algumas diretrizes para a prática educativa na e para a Educação Social. A aprovação da Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, representou uma conquista importante na área da assistência social no Brasil. A Tipificação se apresenta com a proposta de ressignificar a oferta e a garantia do direito socioassistencial, representam a materialização teórica no atendimento às recomendações do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos voltados para crianças e adolescentes, segundo a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, tem por foco:

[...] a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social.

Ainda na Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, objetiva-se para o SCFV para crianças e adolescentes:

- Complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;

- Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo;
- Contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.

A tipificação atenta para questões quanto às provisões como ambiente físico, recursos materiais, materiais socioeducativos, recursos humanos e as seguranças de acolhida: voltadas às demandas, interesses, necessidades e possibilidades; recebe orientações e encaminhamentos com o objetivo de aumentar o acesso a benefícios socioassistenciais e programas de transferência de renda, bem como aos demais direitos sociais, civis e políticos, ter acesso à ambiência acolhedora; segurança de convívio familiar e comunitário: a possibilidade de vivenciar experiências que contribuam para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, que possibilitem meios e oportunidades de conhecer o território e (re) significá-lo, de acordo com seus recursos e potencialidades; e ter acesso a serviços, conforme demandas, necessidades e segurança de desenvolvimento da autonomia.

A discussão feita até agora nos revela ainda a coexistência de correntes que ora tencionam para a formação cidadã, ora tencionam para emancipação social. Estudos apontam para amenizar os reflexos das mazelas sociais ou para uma perspectiva mais humana; em outros estudos, buscam promover uma compreensão crítica da realidade. Contudo, consideramos que dado os esforços da educação escolar e, que ainda não oferece as condições necessárias na solução de determinados problemas que atingem crianças e adolescentes em situação de pobreza, a Pedagogia Social-Educação Social surge para completar esses processos educativos.

Ao compreendermos a importância da Pedagogia Social-Educação Social nas comunidades e sua possibilidade de promover espaços de fala, de valorização de crianças e adolescentes em situação de pobreza, de ‘aprender juntos’, ela assume a parcela da sociedade que rejeita os modelos escolares, uma vez que imersos nos seus problemas e conflitos pessoais precisam ser respeitados em suas necessidades humanas. Contudo, não podemos desconsiderar a necessidade dessa prática educativa de pensar crítico sobre sua intervenção, onde “realizá-la, e se

perguntar por que faz de uma maneira e não de outra” (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 61).

Embora reconhecendo esse espaço como de convívio grupal comunitário e social com possibilidade de desenvolvimento de relações que possam ampliar o universo de conhecimentos tanto artístico, como cultural e estímulo ao desenvolvimento de potencialidades e habilidades, duas questões surgem e permeiam o pensar a Pedagogia Social-Educação Social nos termos evidenciado pela tipificação: o primeiro aponta para a imediaticidade dos problemas que afetam as crianças, adolescentes e suas famílias e a preocupação dos educadores sociais com a transformação da sociedade. “A questão do imediatismo é espinhosa e complexa. Mais ainda porque a paixão permeia todo o seu tratamento tornando difícil uma abordagem objetiva” (TONET, 2005, p. 130). O segundo é o caráter idealista, que se manifesta nas questões de um pensar abstrato que não compreende a realidade dos fenômenos que perpassam essa prática educativa, uma vez que para as regulações e normatizações, bem como os simples enunciados dos itens hora apresentados e sua explicitação não lhe garantem uma formação humana integral. Afirma Freire (2020, p. 116):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, organizando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.

Ao compreender que para as pessoas em situação de pobreza, a educação deve atender aos seus desejos, aspirações e necessidades, evidenciamos que numa sociedade que prima pela desumanização dos seres humanos, faz-se necessário um processo de educação que possibilite um pensar, um refletir, um conscientizar para contribuir com a construção de seres humanos humanizados, conhecedores de sua condição de desumanização e partirem para a busca de sua humanização que lhe fora expropriada. Saviani (2013b, p. 26) esclarece que uma pedagogia que pensa o movimento da história de forma crítica entende:

a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa.

O alerta para uma prática educativa voltada para um pensar crítico e/ou consciente pensa em termos mais amplos da educação e atenta para a Pedagogia Social-Educação Social com par dialético que atenda às necessidades das crianças e adolescentes a se transformarem em pessoas mais conscientes de si e para si, bem como do seu papel no mundo, entendendo que isso não é algo dado, pronto e acabado, mas uma construção conjunta entre educadores-educandos na busca pela formação de uma consciência revolucionária.

O desenvolvimento cognitivo do educando, se dá por meio da relação dialética entre o indivíduo e o social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, assim compreendemos que esse ser humano não se constitui somente à base da evolução biológica, mas num processo dialético sob a tríade natureza-social-*práxis*, permitindo um olhar mais amplo para a concepção do indivíduo humano (VIGOTSKI, 2000a). Assim, compreendemos a participação dos educadores sociais como mediadores desse processo de apropriação pelo educando do mundo humano, uma vez que são eles que escolhem os conteúdos, as atividades a serem desenvolvidas, os materiais e que conferem ênfase a determinados assuntos e aspectos, parte deles a relação com os educandos, optam por determinado método de ensino.

A forma básica para a transformação do ser humano no tipo de homem histórico concreto deveria ser o papel central da educação no tocante ao percurso de formação [social] consciente dessas novas gerações, diz Vigotski (1930). Nesse sentido o papel da educação é de extrema importância na superação da ideologia dominante neoliberal que fragmenta, dicotomiza os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, que sob o discurso da facilidade de entendimento, corroboram apenas para dificultar a apreensão da realidade, diluindo o real em elementos de uma pseudorealidade. Assim esclarece (VIGOTSKI, 1930):

Sempre que se discute a transformação do homem e a criação de um novo patamar, superior [mais elevado], de personalidade e conduta humanas, é impossível deixar de mencionar as idéias sobre um novo tipo de ser humano, relacionadas à teoria de Nietzsche sobre o super-homem. A partir de fatos rigorosamente verdadeiros

de que a evolução não se deteve no homem e que o tipo moderno de ser humano representa nada mais do que uma ponte, uma forma transitória, que conduz a um tipo superior que a evolução não esgotou todas suas possibilidades quando criou o homem e o que o atual tipo moderno de personalidade não é a realização mais alta ou a última palavra no processo de desenvolvimento humano.

Assim, cabe sob o aspecto da transformação humana definir com clareza a importância quanto ao fim, ao propósito da educação, uma vez que é partindo desse parâmetro que teremos uma base fundamentada para a prática educativa. Tonet (2005, p. 150) alerta para que a criatividade da prática educativa não se trata:

[...] de uma criatividade fundada meramente no sujeito. Certamente trata-se de uma atividade intensamente subjetiva, mas fundada em parâmetros gerais abstraídos da realidade objetiva. Em resumo o domínio sólido a respeito do fim não garante uma atividade educativa emancipadora. Mas, a ausência dele muito contribui para o desordenamento desta atividade. Contudo o domínio amplo e aprofundado a respeito do fim que se quer atingir é apenas um dos momentos da mais alta importância, sem dúvida - de que é preciso apropriar-se para conferir à ação educativa um caráter emancipador.

O caráter levantado sobre o fim da educação, não configura a construção de um receituário do qual se possam extrair soluções para as questões postas, a atividade na e para a Pedagogia Social-Educação Social, porque não existe um modelo, buscamos aqui apenas parâmetros gerais para uma prática ainda em construção e que, sobre ela despontam ainda questões igualmente importantes de salientar: a apropriação do conhecimento do processo histórico da realidade em suas dimensões universais e particulares (TONET, 2005, p. 149).

A Pedagogia Social-Educação Social, na atualidade, discute novos espaços de educação que vem se apresentando e é suscitado pelas questões postas na sociedade, no mundo humano, num processo de construção, uma vez que repleto de desafios e perspectivas, uma tessitura que vem aos poucos se desenvolvendo em meio a diversos espaços e adotado por diversos atores no seu cotidiano. É no debate cotidiano sobre a educação que passa por novos espaços educativos como as mídias, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, família, *internet*, no campo, comunidades ribeirinhas, comunidades tradicionais, indígenas e que não podem nem devem ser desconsiderados. A escola tem seu papel educativo de suma importância, espaço de luta, palco de esperanças para muitos oprimidos, mas limitar-se a ela seria reduzir as possibilidades e capacidades humanas e, desconsiderar o mundo e a realidade no seu todo complexo, estreitando e negando

o processo de desenvolvimento humano (PAIVA, 2016). Assevera Vigotski (2001, p. 456):

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Assim pensando, a Pedagogia Social-Educação Social implica desenvolver nas crianças e adolescentes um pensar sobre a sua condição na realidade social na qual encontram inseridos e na possibilidade de eliminar aspectos da ideologia dominante e das práticas da burguesia neoliberal que tanto afetam a transformação das relações de produção, bem como a condição de uma consciência coletiva. São pois, tarefas do meio social como aponta Vigotski (1983, p. 133):

Diferente da maturação dos instintos e das inclinações inatas, a força desencadeante do processo, que põe em marcha os mecanismos de maturação do comportamento e os faz avançar em desenvolvimento, não está dentro do adolescente, mas fora dele. Neste sentido, as tarefas que o meio social impõe ao adolescente relacionadas com seu ingresso no mundo cultural, profissional e social dos adultos, constituem na realidade um elemento funcional extremamente importante, que manifesta uma vez mais o condicionamento mútuo, a unidade orgânica e a coesão interna dos aspectos de conteúdo e forma no desenvolvimento do pensamento.

A importância e a qualidade das relações sociais impactam de forma decisiva no desenvolvimento do pensamento e da consciência do educando, elevando e aperfeiçoando seu nível educacional e cultural. Assim, o papel do educador social na criação e organização da prática educativa que, comprometida com o trabalho verdadeiramente social, eleva a capacidade das funções elementares em funções superiores de conduta. Afirma Vigotski (1995, p. 305):

O educador começa a compreender agora que, quando criança adentra na cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dele senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte no ponto de partida para a nova teoria da educação.

É essa a compreensão fundamental para os educadores, segundo Vigotski. São os elementos da própria cultura que reelaboram em profundidade o que antes era de composição natural da conduta, possibilitando uma nova orientação a todo o curso do desenvolvimento. Assim, diz Freire (1967, p. 90) sobre a necessidade de uma educação que possibilitasse:

[...] ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade.

É nessa perspectiva de conhecer mais profundamente a Pedagogia Social-Educação Social que nos encaminhamos para definir como pretendemos apreender essa realidade social que se apresenta ainda em construção enquanto realidades e possibilidades de desenvolvimento de uma prática educativa que promova a formação humana de crianças e adolescentes em situação de pobreza.



“Continuou sentada, de olhos fechados, e meio que acreditou estar no País das Maravilhas, embora soubesse que bastava abrir os olhos para que tudo se transformasse na realidade...”

- *Lewis Carroll*

3 O DISSIPAR DE NUVENS: aportes teórico-metodológicos e metodologia da pesquisa para a apreensão da realidade da prática educativa dos educadores sociais

A atividade de pesquisa é um processo que possibilita superar a mera contemplação do mundo sensível. É abrir os olhos para que o mundo sensível se transforme em realidade, tal como Alice ao acordar do sonho que a levava para o País das Maravilhas e apreender o mundo com as lentes de uma orientação teórica que sirva para o dissipar de nuvens que encobrem o real, a realidade. Ao empreendermos pelo caminho da pesquisa, esta vem nos desafiando a cada etapa, a definição dos objetivos, os caminhos percorridos para alcançar e se esses caminhos nos conduzem a possibilidade de chegar aos objetivos propostos. Embora tenhamos que separar os capítulos, como forma de organização, um falando sobre o aporte teórico e outro sobre os procedimentos metodológicos, precisamos afirmar que esses processos estão interligados, é um caminho imbricado e dialético. A orientação é sempre teórico-metodológica, como já anunciamos no título dessa seção, onde nada é considerado de forma separada e isoladamente; só nessas condições, poderemos dissipar as nuvens.

Ao iniciarmos esta seção, objetivamos explicar o método e a metodologia que utilizamos para produzir e analisar os dados da pesquisa científica que buscamos desenvolver. Para tanto, uma orientação filosófica bem definida é condição precípua para que se possa conhecer a realidade acerca do objeto em estudo, pois este se vale de uma reflexão teórica, princípios lógicos e bases epistemológicas, aspectos que apenas o “bom senso” não é capaz de oferecer uma verdadeira explicação.

Necessitamos nos despir da inspiração ingênua (PINTO, 1979), para submeter nossa pesquisa científica à análise crítica mais exigente, consideramos que esta são os fundamentos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural acerca do estudo da prática educativa dos educadores sociais. É, pois, como Alice, que ardendo de curiosidade persegue o coelho branco, se enfia na sua toca e agora pensa no jeito de sair. Mas o que significa pesquisar utilizando os fundamentos dessa epistemologia? Por que a opção por esses fundamentos?

Entendemos que são muitos os caminhos que nos apontam direção ao conhecimento do ser humano, a sua compreensão, mas cada um com suas nuances, entradas, corredores, portas, túneis e poços. Escolher esse ou aquele

teórico, esse ou aquele método, essa ou aquela lei, por essa ou aquela categoria, esse ou aquele instrumento de produção de dados, essa ou aquela proposta analítica. Essa é uma tarefa mais que necessária, é fundamental, pois é nesse movimento que estreitaremos as relações e conhecendo os nexos para a apreensão da realidade social que buscamos estudar.

Dessa forma, essa seção apresenta o método e a metodologia de pesquisa, caminhos que optamos para conhecer nosso objeto de estudo, bem como os pressupostos teórico-metodológico indispensáveis na condução desse caminho. Assim nesse movimento, apresentamos na primeira subseção – Bases teóricas que norteiam o caminho para o conhecimento da prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social – trataremos de evidenciar brevemente no que consiste as proposições teóricas que orientam nosso caminho rumo ao conhecimento do fenômeno que estamos estudando: o Materialismo Histórico-Dialético nos oferecem as lentes sobre a realidade, as quais nos possibilitam a apreensão da realidade concreta; a Psicologia Histórico-Cultural, teoria fundamentada no marxismo, ajuda-nos a compreender que o ser humano se constitui como sujeito mediado pelas condições e interações sociais que mantêm com os outros homens e a Pedagogia Histórico-Crítica, também de inspiração marxista, entende que a educação não é dada ao ser humano, mas é por ele produzida historicamente e que o trabalho educativo tem como base fundamental produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens no movimento histórico. Na segunda subseção – As categorias: “constructos intelectuais para a apreensão da realidade objetiva” – apresentaremos as categorias de que comportam o valor heurístico para pensar e explicar a realidade da prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social.

Na terceira e última subseção, intitulada Metodologia: os caminhos que revelam a prática educativa dos educadores sociais, apresentamos os procedimentos que foram realizados para produzir e analisar os dados. Assim, entre esses procedimentos, destacamos a entrevista reflexiva e os encontros reflexivos para produção de dados. Os dados foram produzidos junto a dois educadores sociais que atuam na Associação Palotina para Educação e Cidadania (APEC); e, por fim, apresentamos os Núcleos de Significação – Aguiar; Soares e Machado (2015) e Aguiar; Aranha e Soares (2021) como procedimento para análise de dados.

3.1. BASES TEÓRICAS QUE NORTEIAM O CAMINHO PARA O CONHECIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA PEDAGOGIA SOCIAL-EDUCAÇÃO SOCIAL

Desnudar-se da inspiração ingênua é, sobretudo, refletir sobre os fundamentos objetivos e os condicionamentos das proposições que são proferidas e, que para os interesses da ciência exige um aprofundamento e compreensão do estudo da realidade. Eis que devemos compreender que esse é um trabalho “às vezes duro, sempre obscuro e difícil, mas o único eficaz” (PINTO, 1979, p. 7). Queremos enfatizar que é imprescindível ao pesquisador, seja qual for sua área, primeiramente, “estar preparado para esse trabalho com posse de uma teoria geral da pesquisa científica”, o que requer, em segundo lugar, um ponto de partida que só pode ser encontrado na “compreensão filosófica do significado do conhecimento humano” (PINTO, 1979, p. 9). Nesse sentido é que a Psicologia Histórico-Cultural nos propõe uma lente que possa capturar a realidade e superar a visão dicotômica e a aparente suplantação da lógica positivista que aponta para o princípio da exclusão. Ao passo que a lógica dialética não exclui e sim “incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação” (MARTINS, 2015, p. 35).

Para nos apropriarmos dessas contribuições teóricas trazidas pela Psicologia Histórico-Cultural, precisamos reconhecer que, na jornada, ainda desconhecemos o ponto de chegada, é necessário fundamentar-nos nos aportes teóricos do Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx, enquanto teoria e método de investigação científica, uma vez que este possibilita as condições de conhecer e desenvolver estratégias de transformação dessa realidade social humana. Por meio de seus princípios, leis e categorias, o Materialismo Histórico-Dialético que nos oferece a possibilidade de conhecer as determinações dos fenômenos, amplia nossas possibilidades de análise, nos impulsiona a investigar para além das aparências, da superficialidade que nos é mostrada, para além dessa camada nebulosa. Assim, orientados pelas leis mais gerais e fundamentais desse mundo humano social, em especial a compreensão de ser humano como ser social e historicamente constituído, ele nos apresenta uma noção de que esse quadro está sempre em movimento e, portanto, nos traz a provisoriedade. A natureza do nosso objeto de estudos nos encaminha ainda para buscar os delineamentos dos aportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani e Duarte; que, também ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, volta-se para as questões que

envolvem as demandas educacionais, em especial com os problemas que afetam a sociedade brasileira.

a) Materialismo Histórico-Dialético: “ligações e relações universais do mundo objetivo”

O Materialismo Histórico-Dialético “é um sistema harmonioso de concepções a respeito do mundo que cerca o ser humano, das leis do seu desenvolvimento e vias do seu conhecimento”. É teoria e método que nos proporciona uma ideia concreta sobre o mundo, sobre seu desenvolvimento, sobre o lugar do ser humano nesse mundo, sua capacidade de conhecer e de transformar a realidade, nos explica o movimento de transformação da vida social, como podemos organizá-la melhor (AFANASIEV, 1968, p. 3).

Cabe, nessa caminhada, nos questionar: mas por que em nossa pesquisa científica buscar o Materialismo Histórico-Dialético criado por Marx e Engels como aporte teórico-metodológico? Afirma-nos Lukács (2010, p. 171), “[...] o ser só pode ser abordado como ser se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações [...]”. Não podemos, nesse sentido, em nossa pesquisa, considerar o ser humano apenas unilateralmente, ou melhor, apenas um aspecto desse ser. Assim, compreendendo o postulado filosófico de Marx, entendemos que contempla a necessidade de nossa pesquisa, uma vez que buscamos conhecer os educadores sociais, não os poderemos entender sem compreender as múltiplas determinações que o constituem enquanto ser humano.

Nesses caminhos que nos levam a conhecer a realidade da prática educativa dos educadores sociais, voltadas para crianças e adolescentes em situação de pobreza, objetivamos uma discussão sobre as ideias mais relevantes do Materialismo Histórico-Dialético que pode ajudar na compreensão desse objeto, e, como essa abordagem epistemológica contribui na fundamentação de um olhar científico para a apreensão dessa realidade social.

No transcurso do desenvolvimento do conhecimento humano, as ciências naturais e, por conseguinte as ciências sociais, ampliavam os interesses da filosofia. Diversos ramos foram se formando, já em épocas remotas como “ciência do ser (Ontologia), a ciência da cognição (Gnosiologia) a ciência do raciocínio científico

(Lógica), a ciência da moral (Ética)”. O objeto de toda a ciência aborda um determinado aspecto da realidade com suas leis e categorias que o regem. Assim, o “objeto da cognição filosófica são as ligações e relações universais do mundo objetivo”; tendo a natureza, a sociedade e o pensamento humano constitutivos desse objeto (BURLATSKI, 1987, p. 6–7).

As palavras de Martins (2015, p. 36) esclarecem que a construção do conhecimento:

[...] demanda, então, a apresentação do ‘conteúdo’ do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a ‘forma’ pela qual o dado se manifesta; pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica dele. Portanto, o conhecimento caldado na superação da aparência em direção a essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo.

Essa é a postura que buscamos seguir para superar a aparência em busca da essência e que perpassa por compreender o movimento do fenômeno que estamos a investigar, aqui a prática educativa dos educadores sociais, seu desenvolvimento, suas contradições internas, sua renovação, seus desafios e possibilidades de transformação da realidade. Uma vez que “ao explicar o processo do desenvolvimento, a luta do novo contra o velho e a inevitabilidade da vitória do novo” esse método dialético contribui, com suas leis e categorias, contrariando as formas e regimes caducos de manutenção das mazelas sociais (AFANASIEV, 1968, p. 9).

A questão que nos é cara para subsidiar nosso estudo e compreensão do nosso objeto – A prática educativa dos Educadores Sociais junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza: realidade e possibilidades de formação humana – perpassa inicialmente pela compreensão do indivíduo humano. Várias são as correntes que abordam a questão da concepção de ser humano, no entanto, a que movimenta nossa orientação é a que se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético de Marx. Schaff (1967, p. 65), ao estudar essa concepção, afirma:

O homem, além de um produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico, um produto de certa forma mutável nas diversas etapas de evolução da sociedade, conforme pertença a uma ou outra das classes da mesma sociedade.

Essa assertiva direciona para a compreensão de que o ser humano não se constitui somente à base da evolução biológica, mas num processo dialético sob a tríade natureza-social-*práxis*, permitindo um olhar mais amplo para a concepção do indivíduo humano. Marx e Engels (2007, p.87), nessa ordem, destacam que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Partindo dessa afirmação, o que nos apresenta simples adquire um caráter de complexidade, uma vez que a história, não é apenas uma associação de fatos e ideias e sim, como apontadas por Vigotski e afirmadas por Pino (2000), apresenta um caráter dual e complementar – o genérico e o restrito – que vai incidir nas lentes que nos vão servir para a análise para o nosso estudo, que seja ela o materialismo histórico-dialético. E é aqui onde reside a complexidade. Pino (2000, p. 50) afirma que o materialismo dialético não é só método:

Ele é também uma teoria, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade. Não só teoria, pois não escaparia do dogmatismo das teorias clássicas da filosofia do conhecimento. Não só método, pois perderia o estatuto de ciência que precisa de um objeto.

É, pois, essa interligação entre o materialismo e a dialética que nos permitirá olhar o nosso objeto de estudo, no caso, as práticas educativas em espaço não formal, uma vez que “[...] é o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define a sua dialética” (PINO, 2000, p. 49), distinto das concepções racionalistas e empiristas, o que nos cabe inferir que entre o real e o conhecimento deste, existem mediações e nexos que o confere um “modo de existência humana” (PINO, 2000, p. 51).

Ao revelar, por meio dessa lente, a história do ser humano, e como já colocamos anteriormente, não é apenas fatos ordenados, mas uma história de transformação na qual o ser humano supera suas funções biológicas e incorpora as funções culturais, assim, esse ser humano se auto cria e torna-se artífice de si mesmo.

Compreendendo que os Educadores Sociais são indivíduos humano, vivo, ativo e social e, que a realidade educacional na qual ele se encontra inserido é a sociedade do capital, em especial, a brasileira cabe acionar os aparatos que o Materialismo Histórico-Dialético pode oferecer para compreender as questões, mediações e nexos que determinam o agir desse profissional.

Ao se considerar o estudo científico na compreensão da realidade objetiva, cabe-nos apreender suas especificidades, sistematicidade e organização. Para tanto, requer, em especial quando tratamos de conhecimentos científicos da/e sobre a educação, aportes teóricos e metodológicos que sirvam de lentes na compreensão desse fenômeno. E, se se busca conhecer “as ligações e os aspectos universais dessa realidade objetiva”, necessitamos nos apropriar dessas leis e categorias da dialética, porque no que se refere ao conhecimento da realidade, “tanto umas como as outras refletem as leis universais dos ser” (CHEPTULIN, 2004, p. 345).

Os princípios, não somente eles, como também as leis e categorias se constituem nas mediações abstratas necessárias para o conhecimento da realidade, e, por conseguinte, orientar para as possibilidades de transformação dessa mesma realidade de forma revolucionária. A superação da ideia de que as mudanças da matéria só poderiam ser compreendidas a partir dos fenômenos naturais, como apenas uma variante do movimento mecânico impossibilitava sua aplicabilidade nos fenômenos e nos estudos destes no âmbito da vida social, assim a incapacidade de encontrar a base material da vida social e da história da sociedade humana impossibilitava o conhecimento dessa realidade (BURLATSKI, 1987, p. 31).

A ampliação do conceito de matéria foi, o que podemos considerar, uma virada para a explicação da realidade, agora vista não apenas como “a natureza, mas também, a base da vida social” (BURLATSKI, 1987, p. 32).

Para o MHD, a matéria não é concebida como apresentada pelas ciências da natureza ao reduzi-la apenas a átomos e moléculas, e sim como uma categoria filosófica que serve para designar a toda realidade objetiva, como nos infere (BURLATSKI, 1987). É, pois, “um conceito amplo: que não se restringe a um objeto isolado, nem a um grupo de objetos ou fenômenos, mas, ao contrário, abarca toda a realidade objetiva” (AFANASIEV, 1968, p. 58). É, nesse sentido, uma importante categoria do conhecimento por indicar a fonte para os conhecimentos.

Sendo assim, para que se possa compreender qualquer realidade (processo, fenômeno, objeto), é preciso partir da realidade material. Kosik (1969) esclarece que

a realidade, no caso específico a realidade humano-social, é um construto da consciência humana em atividade, é atividade do sujeito, unidade existente e de significados, de realidade e de sentido.

Apreendendo a realidade como esses complexos de relações, e compreendemos que os princípios nos apropriam de uma base explicativa da materialidade da realidade social, entendemos que os educadores sociais se constituem nesse ser humano que luta cotidianamente por uma sociedade na qual sua atividade não seja necessária, uma vez que em sua gênese, a Pedagogia Social-Educação Social surgiu para lidar com as condições de mazelas sociais impostas pelo enfoque liberal; a luta necessária é a luta pela transformação dessa sociedade numa sociedade justa. Desse modo, a sua atividade material aponta estratégias de enfrentamento às necessidades de crianças e adolescentes em situação de exclusão, anseio por liberdade, de ser ouvido, participar de decisões, de extinção dessa realidade que oprime, aprisiona e traz desesperança. Assim se encontram imbricado nessa prática, nesse movimento constante de luta por transformação das condições sociais e por melhores condições de formação para crianças e adolescentes numa sociedade desigual.

Podemos afirmar a grande importância do Materialismo Histórico-Dialético para o conhecimento da prática educativa dos educadores sociais, uma vez que considera a mutabilidade das coisas, abrir caminhos para o entendimento das contradições que medeiam às condições de trabalho desses profissionais. Esclarece que para compreendermos verdadeiramente esse fenômeno, não podemos buscar esse conhecimento tão somente nas coisas, nos educadores sociais, na instituição que eles atuam, nas políticas sociais e econômicas isoladamente, mas trata, sim, de apreendermos as relações dialéticas entre esses fenômenos, as relações de contradição nas quais estão inseridos, de descobrir, apreender as relações entre essas totalidades. É esse o movimento que buscamos seguir.

O Materialismo Histórico-Dialético significa uma escolha não apenas de uma nova abordagem para o conhecimento científico de um dado problema numa realidade social, é a lente que objetiva o pensamento trazendo a tona o concreto a partir das abstrações, extraíndo da realidade a sua essência, sua concretude (KOSIK, 1969).

Por tudo que abordamos até aqui sobre o Materialismo Histórico-Dialético enquanto teoria e método e explicação da concretude da realidade humana, para

avançarmos no conhecimento dessa prática educativa, a Psicologia Histórico-cultural, com seus princípios, categorias nos apropriam dos aparatos necessários para a compreensão do ser humano enquanto ser histórico, que se transforma por estratégias culturais, como argumentamos a seguir.

b) Psicologia Histórico-Cultural: caminhos para compreender os educadores sociais como seres humanos concretos

Na Psicologia Histórico-Cultural encontramos os aportes necessários para possibilitar o conhecimento do ser humano, não tão somente ele, mas compreender as nuances que o constituem, como ele é e os motivos que os orientam nas escolhas por determinados caminhos. As concepções idealistas prosseguem com a compreensão do ser humano enquanto um ser abstrato, um ser humano geral e descolado do movimento histórico de sua constituição. O concreto, afirma Marx, só é concreto porque é uma síntese de muitas determinações, e, por conseguinte, uma unidade do múltiplo. Assim, precisamos compreender os educadores sociais, como seres humanos concretos, como resultado das condições sociais na qual se encontram inseridos. São formados sob determinadas condições sociais, é um ser humano real, existe como espécie e como indivíduo, como produto do social.

Buscaremos aqui discutir a partir da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida a partir de Vigotski, a natureza social da aprendizagem, ou melhor, compreender que é por meio das interações sociais que os seres humanos se desenvolvem enquanto seres humanos concretos.

A Psicologia Histórico-Cultural nos encaminha para essa compreensão de ser humano enquanto ser humano concreto. Apropria-nos de condições para conhecer os nexos causais para a constituição da subjetividade dos educadores sociais, que no âmbito do desenvolvimento de sua prática educativa voltadas para crianças e adolescente em situação de pobreza, são seres ativos, vivos, que sentem, pensam e agem em meio a relações dialéticas que mantem a realidade objetiva. São as ideias trazidas por Vigotski (1996) de que “[...] o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” (p. 285) e mais ainda: que “[...] a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289) que nos permite compreender que esse movimento

não se dá de modo direto e, sim, mediado por particularidades que explicitem as múltiplas determinações que constituem os fenômenos.

Vigostki (2000) faz uma crítica às visões das correntes psicológicas da época e, argumenta que muito embora uma diversidade dos detalhes de procedimento, tais procedimentos psicológicos baseiam-se nos chamados de uma estrutura estímulo-resposta. Evidencia o autor que esse tipo de experimento não nos serve de base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”. Essa proposição significa encontrar nova metodologia para a experimentação psicológica, baseada na abordagem materialista dialética da análise da história humana. (VIGOTSKI, 2000b, p. 37).

Apresenta, pois, um contraste entre abordagens naturalística e a dialética. O elemento-chave de nossa abordagem do estudo é a interpretação das funções psicológicas superiores do ser humano e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. A abordagem naturalística supõe que somente as condições naturais afetam os seres humanos e tão somente essas condições naturais determinam o desenvolvimento histórico deste. A “abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o ser humano, afirma que o ser humano, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKI, 2000, p. 37). Em Vigotski, a questão cultural em oposição à naturalística permite-nos afirmar que a cultura, sim, ela é que medeia o processo de desenvolvimento do ser humano biológico em ser humano social.

Situados nesse campo de conhecimento de que para os educadores sociais em atividade com as crianças e adolescentes, em especial nesse espaço de atendimento socioeducativo e de convivência, necessitam ser compreendidos, analisados e explicados nesse processo de intervenção que venha a contribuir positivamente na transformação de sua prática educativa enquanto prática transformadora. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural oferece-nos “o respaldo de uma teoria e um método explicativos de como o ser humano se constitui em intrínseca relação com seus pares, com o mundo, em relação dialética – portanto, histórica” (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 283).

Essa opção teórica ajuda a compreender que o ser social, no caso específico de nosso estudo, os educadores sociais, não podem ser entendidos como indivíduos que constituem apenas uma relação com os educandos, mas sim pessoas em processo de humanização mediada pelas condições objetivas que possam acessar até o momento. “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”, afirma Vigotski (1996, p. 368).

O ser humano, ou melhor, o desenvolvimento socio-histórico do ser humano e da humanidade não são determinadas pelas leis biológicas da espécie humana, e sim, as aquisições da evolução de se transmitir a cultural material de geração em geração que deu-se de forma absolutamente particular, forma essa que só aparece com a sociedade humana, uma vez que, diferentemente dos animais, ao indivíduo humano o fato se dá por esses terem uma atividade criadora e produtiva – o trabalho (LEONTIEV, 1978). No que diz respeito ao trabalho, assevera Leontiev (1978, p. 265):

Pela sua actividade, os homens não fazem apenas adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objectos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objectos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento a cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se desenvolvem-se a ciência e a arte.

Assim compreendendo, podemos afirmar que cada geração não necessita passar por todo esse processo de aperfeiçoamento, “as suas aptidões, os seus conhecimentos, o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)”. Cada geração apropria-se de toda essa riqueza que foi criada pela sua participação no mundo do trabalho, na produção e nas atividades sociais, desenvolvendo, dessa forma, as aptidões especificamente humana (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Ao apreender a dinâmica de relações que possibilitam conhecer esse indivíduo humano, ou melhor, o desenvolvimento desse humano, Vigotski (1996), aponta que o ser humano é uma pessoa social e, como tal, um conjunto de relações sociais são incorporadas nesse indivíduo, nesse movimento, o desenvolvimento, os

significados e os sentidos são constituídos, como também são transformados na medida em que esse homem também evolui.

Para elucidar essa inferência sobre a constituição do ser humano enquanto indivíduo social e cultural, recorreremos a Pino (2000) que na sua obra “O social e o cultural na obra de Vigotski” traz uma discussão que nos ajuda a apreender sobre essas imbricações. Nesse estudo, Pino (2000, p. 47) esclarece que a “questão da história é uma questão-chave para a análise da natureza social e cultural na obra de Vigotski”. Com essa assertiva, compreendemos que qualquer estudo que desconsidere a natureza histórica de seu fenômeno, não conseguirá ir além da simples descrição de fatos, sem qualquer profundidade e clareza nos argumentos que utiliza para o conhecimento do seu objeto.

É esse olhar que recorreremos para conhecer esse indivíduo humano, esse que está em atividade na ação educativa. O olhar que permite compreender a história da transformação do ser humano e especificar o social e o cultural enquanto categorias fundamentais nesse processo.

Importa-nos compreender que a análise desse fenômeno – a Pedagogia Social-Educação Social – *“no podemos olvidar que la Pedagogía Social, como otros muchos campos del saber, surgió de las necesidades sociales que demandaban atención específica en un momento histórico determinado”*¹² (PEREZ SERRANO, 2004, p. 91). É uma *práxis* social que se volta para a formação teórica e para a prática educativa. Assim, exige a necessidade de um esforço de reflexão epistemológico para sua organização e racionalidade prática, o que pressupõe esclarecer as múltiplas e complexas relações que são próprias do movimento dialético que a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer.

Outro aspecto trazido por Vigotski que nos é caro e que nos desvela muito sobre a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento, para dar uma pincelada, é a zona de desenvolvimento iminente. Ao tratar sobre a zona de desenvolvimento iminente, Vigotski atribui o importante papel desta na pedagogia. Trata da importância de que a instrução, enquanto prática educativa, pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Em seus argumentos assevera o que é de grande importância

¹² Não podemos esquecer que a Pedagogia Social, como tantos outros campos do conhecimento, surgiu de necessidades sociais que demandavam atenção específica em determinado momento histórico.

desse conceito e que se relaciona com o que se pode realizar com a colaboração de outros ou que já se consegue fazer sozinho. Afirma Vigotski (2007, p. 103):

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Assim, compreendendo, o aprendizado não é o mesmo que desenvolvimento. A partir desse conceito de zona de desenvolvimento eminente, podemos afirmar que “‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” e, que devidamente organizado, resulta no desenvolvimento, como também movimenta tantos outros processos de desenvolvimento que ainda não aconteceram. (VIGOTSKI, 2007, p. 102)

Esse método, iniciado a partir de Vigotski, criado por Marx e Engels e aplicado à Psicologia, nos apropria de um olhar sobre o nosso objeto de estudo no sentido de contribuir com possibilidades de superar a visão ilusória posta a nós pesquisadores pela lógica formal de dicotomizar, fragmentar e alienar nossa consciência para uma visão de realidade, de conhecimento e de explicação dessa realidade concreta. É, pois, “com o respaldo de uma teoria e um método explicativos de como o ser humano se constitui em intrínseca relação com seus pares, com o mundo, em relação dialética – portanto, histórica” (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 283).

Assim, é sob essas lentes que voltamos nosso olhar na compreensão dos educadores sociais, esse ser social imbricado numa intrincada rede de relações que envolvem a sociedade do capital e sua complexa estrutura de classes que “representa o aspecto fundacional na formação de suas personalidades” (VIGOTSKI, 1930, p. 3).

Os aparatos teóricos trazidos por Vigotski nos apropria dessa importante contribuição para nosso estudo – o papel da relação com o outro, uma vez que é nessa relação que o ser humano constitui-se como ser cultural. E esse conceito de zona de desenvolvimento eminente nos ilumina sobre a natureza sociocultural da aprendizagem, que trataremos a partir de agora.

c) Pedagogia Histórico-Crítica: o caminho da prática educativa para a formação crítica

Com efeito, um caminho da prática educativa que oriente um pensar crítico, começa por entender que a educação se relaciona dialeticamente com a estrutura social, ou melhor, compreende que a educação, embora condicionada e determinada pelo social, interfere e atua sobre e/na sociedade como elemento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação desta (SAVIANI, 1995).

Objetivamos aqui, discutir a compreensão de que ato educativo deve ocorrer em sua totalidade, suscitando uma visão ampla e complexa, vinculando seus conteúdos com o processo de formação do humano, pelo processo de educação, com o cotidiano no qual ele está inserido.

Pensar a educação sobre o aspecto crítico requer, primeiramente, nos questionarmos sobre que sociedade é essa? É uma sociedade do, ou para o conhecimento? Ou é uma sociedade das, ou para as ilusões? Convém lembrar que a educação numa sociedade capitalista é convocada a conformar os indivíduos das classes trabalhadoras a situação de oprimidos. Assim, a escola atual tem buscado, dadas as condições postas pelo sistema do capital, cada vez menos tratar de assuntos referentes à justiça social, sendo até mesmo impelidos professores e alunos a declinarem de postura de forma truculenta na atual conjuntura política brasileira. E assim afirmando, não estamos sendo incoerentes em dizer que a Pedagogia Social-Educação Social pode desenvolver os indivíduos em todas suas potencialidades? O que afirmamos se relaciona as potencialidades do ser humano, as possibilidades que podem se abrir para a Pedagogia Social-Educação no processo de desenvolvimento desse ser humano a partir das mediações trazidas por esses conceitos nessas relações de trocas que nos propomos nesse estudo.

Se contrapor às concepções ilusórias (próprias das teorias não críticas) como da impotência (que decorre das teorias crítico-reprodutivista) impostas, sancionadas e apoiadas pela governabilidade da sociedade desigual e que se evidenciou historicamente em favor de privilégios para alguns poucos, não é uma tarefa fácil e tampouco o poderia, mas a Pedagogia Histórico-Crítica questiona essas posturas e aponta para além da crítica uma pedagogia articulada com os interesses populares, valorizando o estímulo à atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do educador, o fortalecimento do diálogo entre esses pares – Educador-Educando –

sem deixar de valorizar a cultura acumulada historicamente pela humanidade, considerando também os interesses, os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico dos educandos, “sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 1995, p. 79).

Cabe assinalar que a apropriação humana pela cultura não é uma questão que se apresenta tão somente na educação escolar, não é algo exclusivo desta, mas essa afirmação não se faz contraditória à afirmação de que “a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo”, mas considerar que esse mesmo indivíduo precisa ser considerado em sua totalidade e que “cada esfera da prática social assume sempre a característica do processo educativo” (Duarte, 2008, p. 33), que na sociedade capitalista, na qual estamos vivendo, pode caminhar tanto e, ao mesmo tempo, no sentido de um processo de humanização como de alienação.

Assim entendo, cabe nesse estudo considerar e identificar as mediações que contribuem, enquanto elementos culturais indispensáveis, para a formação humana das crianças e adolescentes em situação de pobreza. Desse modo, destacamos como categoria central do nosso estudo a Realidade e Possibilidades que nos oferecerão os aportes e as condições necessárias de aproximação com a realidade dos educadores sociais neste espaço de prática educativa – a Pedagogia Social-Educação Social. Muito embora priorizada, o par dialético Realidade-Possibilidades na apreensão desse estudo, outras categorias do método que, portanto, devemos também destacar: Historicidade, Contradição, Sentido-Significado e Consciência, pois não poderão ser desconsideradas e tampouco são menos importantes na compreensão do nosso objeto de estudo.

3.2. AS CATEGORIAS: “constructos intelectuais para a apreensão da realidade objetiva”

As categorias para além de iluminar as ligações e as relações universais, concernentes às leis da dialética, iluminam ainda “as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva”, o que faz destas um conteúdo muito mais rico (CHEPTULIN, 2004, p. 345). Mas há que se ressaltar que a determinação por essa ou aquela categoria na compreensão da realidade em pauta não esgota e, não tem

como esgotar todo o seu conteúdo, este se faz muito rico e diversificado do que podemos conceituar (CHEPTULIN, 2004, p. 345). Refletindo, assim, as propriedades e as relações do mundo objetivo, as categorias exprimem as leis do pensamento, são os pontos nodais da relação sujeito-objeto corroborando no sentido de captar toda a riqueza, a essência dos fenômenos e objetos que se deseja conhecer.

Assim, para conhecer nosso objeto de estudo, abordaremos, a seguir, as categorias Realidade e Possibilidades, Historicidade, Contradição, Sentido e Significado e Consciência. As categorias, como já anunciamos, são degraus do conhecimento e nos ajudam a analisar a complexa rede de fenômenos, revelando sua interligação e “dependência mútua das coisas”. O objeto, o fenômeno ora estudado, encontra-se refletido nas categorias em “seus traços mais gerais e essenciais” (AFANASIEV, 1968, p. 125).

Vale esclarecer que as categorias a serem abordadas não são elaborações puramente teóricas, mas noções que se apresentam na realidade e que iluminam os traços e nexos gerais, bem como os aspectos e propriedades dessa realidade. A opção por essas categorias visa oferecer uma base para a análise e conhecimento da realidade material. Na compreensão de que categorias iluminam a realidade, ou melhor, tem seu conteúdo extraído da realidade objetiva, entendemos que as categorias aqui empreendidas: Realidade e Possibilidades, Historicidade, Contradição, Sentido e Significado e Consciência conduzem nosso pensamento pelo caminho do seu enriquecimento com novas definições, concebem a realidade material – base do nosso estudo.

a) Realidade-Possibilidades

O uso desse par dialético colabora na explicação do processo de transformação e desenvolvimento, reflete as conexões e relações universais das coisas. O novo só pode surgir por meio das condições contidas no velho. A realidade é, pois, uma possibilidade que se transformou pela criação de condições objetivas para este fim. A possibilidade, por sua vez, se constitui como uma realidade interna em potencial de realização. Falar em possibilidade é no fundo compreender o começo do surgimento que se encontra como possível de realizar-se numa dada realidade concreta (KONSTANTINOV, 1975, p. 198).

Na interconexão desse par dialético, embora a possibilidade preceda a realidade, esta por sua vez tem prioridade. O possível só o é dada a existência na realidade como uma direção para o futuro, do qualitativamente diferente, da mudança, da transformação. O novo não surge do nada, não instantaneamente, necessitam que se criem as condições para o seu surgimento, mas para que isso aconteça há de se reconhecer e diferenciar as possibilidades reacionárias e as progressistas (AFANASIEV, 1968).

Com a Pedagogia Social-Educação Social, uma vez que as possibilidades são contraditórias ao desenvolvimento da sociedade capitalista, o movimento em direção à realidade precisa romper com as amarras da ideologia dominante no sentido de provocar a apreensão crítica da realidade caótica. A sociedade capitalista impõe um movimento de manutenção de suas bases com a ideia de que a realidade das condições específicas de existência são possibilidades individuais, ou melhor, que a meritocracia é o meio para se alcançar os objetivos concretos de vida, de mudança, de sair das condições de pobreza extrema e alcançar o merecido sucesso por meios próprios.

Para a Pedagogia Social-Educação Social no movimento para a transformação de possibilidades em realidade, faz-se necessário e decisivo o desenvolvimento de atividades críticas que provoquem a conscientização e a racionalização dos educandos no sentido de promover uma ação contrária ao movimento da sociedade do capital (AFANASIEV, 1968), uma vez que “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material” (MARX, 2010a). Assim é a teoria crítica que se torna força material de empoderamento dessas crianças e adolescentes no sentido de questionar e lutar por mudanças e transformações das possibilidades ideais em possibilidades concretas (MARX, 2010a).

b) Historicidade

A categoria historicidade, no conhecimento da realidade da prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social, colabora no sentido de compreender o movimento histórico desse fenômeno, entendendo que não se dá pela simples sucessão cronológica dos fatos, mas que existe em cada fenômeno da realidade social uma correlação de forças que determinam a evolução e a revolução do

movimento dessa dada realidade. Implica, pois, a historicidade não um simples movimento, mas sempre uma direção de mudança, uma expressão de transformação de determinados complexos sociais. Assim afirmam Aguiar; Carvalho; Marques (2020, p. 34):

Essa categoria, ao guiar o pensamento para a gênese, a caducidade e a emergência de novas formas de existência, cria as condições para fazermos uma crítica radical à dicotomia objetividade-subjetividade, negando a naturalização dos fenômenos, permitindo que compreendamos a realidade social, educacional e, em especial, o ser humano no seu processo histórico de formação e transformação.

Assim, ao analisar essa realidade educativa necessitamos buscar as múltiplas e diversas mediações que a constituem, bem como compreendê-la como um processo, em suas etapas e mudanças e suas transformações, como um constante tornar-se, num contínuo de formações sociais. Significa compreender o pensar, o sentir e o agir dos educadores sociais, dos gestores e dos educandos em movimento; “movimento que os constitui continuamente e que demarca um processo que permanece continuamente em aberto e, por isso, com possibilidades de mudanças, mas também de resistência” (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020, p. 35).

Significa compreender os educadores sociais em movimento enquanto um ser inacabado e em constante processo de constituição histórica. Pois, todo o fenômeno tem sua história e esta é pautada por mudanças tanto qualitativas (forma, estrutura e características) como quantitativas. Isso, implica dizer, conforme as ideias trazidas por Marx, que as mudanças históricas na sociedade e na vida material promovem mudanças na natureza humana, na sua consciência e seu comportamento. Conhecer essa realidade e esse ser humano nesse movimento histórico é compreender que não “é”, mas “está sendo” e poderá “vir a ser” constante. Pensar e compreender a realidade e o ser humano dessa forma só é possível em função de uma categoria, que segundo Vigotski (2009), é a pedra angular da Psicologia Histórico-Cultural: a historicidade aponta para a compreensão de que a prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social não é estanque e sim se movimenta, se desenvolve e se transforma, como também nas relações que medeiam sua atividade, uma vez que promovem transformações nas pessoas envolvidas nesse processo.

A Educação Social não é estanque e sim se movimenta, se desenvolve e se transforma, como também nas relações que medeiam sua atividade, promovem transformações nas pessoas envolvidas nesse processo. Estudar, pois, algo ou “alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2000b).

c) Contradição

Entendendo que a prática educativa dos educadores sociais não acontece de forma isolada e desconectada do todo, da realidade, essa categoria permite-nos afirmar que “qualquer transformação social envolve a transformação das relações causais que estão no interior das relações objetivas de existência desse ser” (AGUIAR; CARVALHO; MARQUES, 2020, p. 36). O reconhecimento e crescimento profissional, necessidades formativas, realidades de uma prática educativa que busca se firmar enquanto prática transformadora são algumas particularidades dessa atividade humana que se apresentam como mediações necessárias para sua realização.

Os educadores sociais, em sua atividade, se preocupam, em seu espaço laboral, com o fortalecimento de vínculos sociais e comunitários pelos “marginalizados” socialmente ante as questões econômicas, sociais, políticas e culturais de uma sociedade capitalista que é a base fundamental de ação da educação social e que lhe acompanha desde sua gênese, assim a Pedagogia Social-Educação Social necessita empreender esforços na luta constante contra as mazelas impostas por uma sociedade dual.

Entendendo que a Educação Social tem como um de seus objetivos oferecer mudanças estruturais por meio da educação, compreendemos que os educadores sociais lutam constantemente por uma sociedade que não necessite mais de sua atividade, uma vez que atuam para a formação humana, o que difere em conteúdo e forma das desigualdades e vulnerabilidades a que são expostas as crianças e adolescentes no seu cotidiano. Desse modo, três grandes contradições que nos apresenta na sociedade capitalista são, primeiramente, a produção e distribuição da riqueza e que afeta em muito as condições de vida e formação humana das crianças e adolescentes vulneráveis; a segunda diz respeito a essência e a aparência, que faz toda a diferença para a perpetuação dos modelos de práticas educativas sobre

as influências da ideologia dominante ou para a destruição dessas práticas na construção de possibilidades para que as crianças e adolescentes possam desfrutar das conquistas da ciência e da cultura produzida pelo conjunto da humanidade.

Outra contradição que nos ajuda a compreender a prática educativa dos educadores sociais voltada para crianças e adolescente em situação de pobreza para a formação humana diz respeito a relação humanização x desumanização que é algo que permeia tensa e imensamente esse fenômeno.

Paulo Freire nos acena a compreensão de que o ser humano tem de se transformar em sujeito da realidade objetiva na qual se encontra inserido, humanizando-se e lutando por sua liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação. Nesse sentido, o mesmo autor (2020, p. 43) alerta para o fato de que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo.

Compreendemos que para o enfrentamento de uma classe dominadora que pela violência, opressão, exploração e injustiça que tenta perpetuar-se, requer uma descoberta crítica, perpassa pela questão da consciência oprimida e da consciência opressora, de uma pedagogia dos homens que luta num processo permanente pela sua libertação. Essa reflexão sobre a opressão e suas causas gera uma ação transformadora (FREIRE, 2020).

d) Significado-Sentido

Os caminhos, aponta Vigotski (2009, p. 479), “mostram que o pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza”. E são esses caminhos que necessitamos nos apropriar para desbravar essa complexa nuvem de palavras, uma vez que o pensamento não coincide tão somente com a palavra, mas também com o seu significado. A nuvem se decompõe em gotas, água, e depois se recompõe num lago, rio, ou mesmo no mar. Assim, o pensamento nesse processo de transição para a linguagem, o pensamento se decompõe e se recria em palavras (VIGOTSKI, 2009).

Nosso objetivo aqui é expor a importância em nosso estudo de superar o conteúdo semântico e, ao analisarmos as transcrições das falas dos educadores sociais, apropriamo-nos do conteúdo psicológico dessa linguagem. Nosso esforço reside não na fragmentação das falas em trechos ou elementos de fala, mas em unidades várias desse pensamento discursivo enquanto produtos de análise orientados pelas ideias trazidas por Vigotski (2009). Entendendo que essa unidade contém a forma mais simples dessa complexa totalidade do pensamento discursivo, não perdendo com isso, as propriedades que lhes são inerentes. Afirma Vigotski (2009, p. 398):

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (grifos do autor).

O significado é, pois, a unidade do pensamento e da palavra, assim compreendido, é nesse movimento de capturar essa generalização da palavra que nos empreendemos nesse caminho de apreender as significações das falas dos educadores sociais e, mais, conhecer essa prática educativa que se volta para crianças e adolescentes em situação de pobreza. Mas essa não é uma tarefa simples, uma vez que para esse estudo precisamos considerar, diferentemente das concepções dualistas da velha psicologia e da nova psicologia, que hora aponta para um vínculo associativo, hora estabelece um vínculo estrutural, fechando com isso os caminhos para que se possa apreender essa relação (pensamento e palavra).

Em sua obra, Vigotski, ao demonstrar o processo de sua investigação, esclarece que a “ligação entre palavra e significado não é apenas uma ligação associativa” na qual a palavra remete ao seu significado como um carimbo ou uma impressão da qual não sofre alterações, não é isso. Olhar por esse ponto de vista, onde a palavra lembra o seu significado é desconsidera qualquer explicação que possamos ter na relação pensamento e palavra, reduz todo o desenvolvimento a uma mera “mudança de vínculos de associativos entre palavras isoladas e objetos isolados”. Os significados das palavras se desenvolvem, é inconstante, é dinâmico

(VIGOTSKI, 2009, p. 399 e 400). E assim compreendido, afirma Vigotski (2001, p. 409), devemos desenvolver e elucidar a seguinte questão:

A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido da palavra. Naturalmente não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas no próprio processo de pensamento da idéia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.

Assim, entendemos que, em nosso caminho investigativo, em nossa análise sobre as significações que os educadores sociais constituem sobre sua prática, não podemos em hipótese alguma considerar a relação pensamento e palavra apenas associando seu conteúdo semântico, desconsiderando a mutabilidade dinâmica dessa relação sob o risco de permanecermos tão apenas na aparência do fenômeno.

Outro aspecto que precisamos destacar, diz respeito ao vínculo estrutural, aqui se nega a especificidade da palavra e da sua relação como os significados, diluindo essas relações a quaisquer vínculos estruturais. É a ideia de que a palavra e a pessoa formam uma estrutura uma “como a palavra e a coisa que a nomeia” (VIGOTSKI, 2009, p. 405). Esse tipo de vínculo desconsidera a mutabilidade, ou melhor, o desenvolvimento do significado, assim a palavra proferida se encerra no momento em que surge. Desse modo, não caberia fazermos pesquisa, uma vez que o resultado continuaria o mesmo. Como assevera Vigotski (2009, p. 407) precisamos em nosso estudo capturar a natureza psicológica da palavra:

[...] aquele elemento fundamental e central que faz da palavra palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como absolutamente original de representação da realidade na consciência. [...] porque só uma noção adequada da natureza psicológica da palavra pode nos levar a entender a possibilidade de desenvolvimento da palavra e do seu significado.

A inconsistência e mutabilidade dos significados das palavras e o seu desenvolvimento nos leva a compreensão de que uma palavra proferida carrega todo o movimento desse processo de pensamento da idéia à palavra e, isso é um desenvolvimento. Assim, afirmamos pautados pelos estudos trazidos por Vigotski

(2009) que a via mais incorreta de análise, ou melhor, de interpretar o sentido atribuído a um fenômeno linguístico de que a via gramatical. Erros de interpretação vão surgir e, com isso, o que poderia ser compreendido, esconderia uma opinião mais sincera. Assim, afirma Vigotski (2009, p. 398):

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizando sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra como pensamento. (Grifos do autor)

Assim, na palavra proferida pelos educadores sociais, precisamos nos apropriar desse fenômeno que relaciona o pensamento à palavra – o significado, mas não como algo que se apresenta, como já salientamos, como apenas um vínculo associativo ou sob um vínculo estrutural. O pensamento, ao se realizar na palavra, exige de nós pesquisadores que entendamos de que se fala. É, pois, no diálogo que, afirma Vigotski (2009, p. 454):

[...] sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que [...] permite uma série de abreviações da linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos. O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mimica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala.

O diálogo permite aquela comunicação, mas para que essa comunicação seja o diferencial no significado da palavra, esses aspectos – conhecer o assunto e a percepção visual pelo interlocutor – em conjunto é que vão possibilitar a compreensão necessária nesse processo. Pois, é esse conjunto, “ambos admitem aquela compreensão a meias palavras, aquela comunicação através de insinuações”. É um complemento de olhares entre nós pesquisadores e os educadores sociais, que a entonação do discurso vai facilitar a compreensão do significado da palavra.

As significações produzidas pelos educadores sociais sobre sua a formação humana na sua prática educativa não se constituem do nada, mas ao longo de sua história e seu cotidiano de experiências vivenciadas, determinada pelas condições objetivas que lhes possibilita apropriar e subjetivar as relações e as contradições da

realidade. Para Vigotski (2009, p. 465), apoiado pela inspiração de Frederic Paulham, afirma que:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Na acepção de sentido, Vigotski (2009, p. 465) esclarece, ainda:

O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem.

Desse modo, as significações nos permitem apreender o movimento de constituição da subjetividade-objetividade dos educadores sociais, na medida em que ambos formam uma unidade que os significados e os sentidos nos possibilitarão a compreensão da materialidade da subjetividade dos educadores sociais, enquanto ambos formam uma unidade que se articula na vida do ser humano enquanto ser histórico e cultural. Os significados são apropriados historicamente, são produtos da nossa cultura, da nossa vida social. Os sentidos relacionam-se diretamente aos momentos e situações específicas, aos motivos, afetos, à diversidade e experiências particulares vividas pelos homens, se desenvolvem nos limites das relações informais e afetivas.

Vale ainda destacar a assertiva de Vigotski (2009, p. 466):

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que esta expressão por uma determinada palavra.

Nesse ponto, faz-se importante a aproximação com os educadores sociais na compreensão do mundo e do contexto ao qual se encontram inseridos em busca de apreender o sentido de uma palavra. Mesmo sabendo que não conseguiremos abarcar o sentido pleno dessas palavras, pelo próprio movimento das conjunturas e

estruturas que o indivíduo pode atribuir, essa aproximação com o participante nos possibilitará essa a aproximação com o sentido que atribui a sua prática educativa e suas contribuições com a formação humana.

Vale ressaltar, ainda, muito embora já tenhamos suscitado, que o “pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada”. Assim, a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo, dinâmico e assim sendo compreendido e requer de nós pesquisadores o entendimento de que a palavra é o “reflexo generalizado da realidade” e sobre essa vertente o significado ultrapassa os limites do pensamento e “só pode ser estudado em composição mais genérica: a da palavra e da consciência”. Essa questão é outra perspectiva que se abre em nossa investigação e que é de fundamental importância, pois, assevera (2009, p. 485):

Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

A palavra “é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” é, pois, a palavra o reflexo da consciência e assim, compreendendo, em nosso estudo, esse é o caminho que precisamos empreender em nossa análise de dados para desvelar essa nuvem de palavras, quais sejam analisar o conteúdo psicológico das significações, sob a pena de ficarmos apenas na superficialidade do fenômeno. Uma vez que a “palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta” e, assim o sendo, não consegue capturar a essência e tampouco produzir o conhecimento da realidade que estamos a investigar (VIGOTSKI, 2009, p. 484).

Ao fazermos essas reflexões sobre o pensamento e palavra, não podemos perder de vista as significações, entendendo o significado como histórico, produto humano, cultural; o sentido como produzido na história pessoal do ser humano, é uma síntese dos fatos psicológicos que a realidade desperta em nossa consciência. O sentido, é ele que vai enriquecer o significado. Em suma, a análise psicológica da linguagem nos permite revelar a essência da palavra. É ela que vai nos possibilitar conhecer o fenômeno que estamos estudando.

e) Consciência

O ser humano se constitui como ser social por meio do trabalho, essa atividade humana se constitui, considerando suas mediações, em “atividade consciente” orientada para determinado fim, isso nós já sabemos. “A consciência é sempre uma consciência histórica determinada”, assevera Antunes (2018, p. 125), nessa compreensão, entendemos que as questões que envolvem o próprio desenvolvimento histórico da humanidade têm sua implicação na constituição da consciência, tanto coletiva como individual. Acompanhando esse pensamento, Rubinstein (1972, p. 97) afirma que:

Com o desenvolvimento da atividade laboral, o homem, que influiu na natureza e a transformou, aprendeu a assimilá-la, foi-se convertendo pouco a pouco em sujeito da história, começou a separar-se da natureza e a tomar consciência das suas relações com ela e com os outros seres humanos.

É no processo de interação social, no movimento de subjetivação-objetivação, que seres humanos constituem sua consciência. O desenvolvimento da consciência surge a partir do trabalho, pois essa atividade humana tem um objetivo, o que requer uma aptidão direcionada para sua concretização (Rubinstein 1972). É, portanto, no processo de interação social, no movimento de subjetivação-objetivação, que os humanos constituem sua consciência.

Na sociedade capitalista, em que impera a divisão da sociedade em classes, impõe-se a esses seguimentos relações desiguais e nessa correspondência a consciência recebe essas mesmas influências desiguais e de contraposição. Os educadores sociais são essas pessoas que se formam nesse ambiente de confrontação entre uma consciência elaborada sobre representações ideológicas dominantes e que influem sobremaneira na tomada de consciência das relações reais de vida e de indivíduos humanos concretos (LEONTIEV, 2021).

Essas categorias nos orientam rumo ao conhecimento do fenômeno que buscamos estudar, uma vez que para compreender os educadores sociais, enquanto ser social, há que se apreender que este atua e/ou desenvolve sua atividade em meio a um conjunto de relações que este estabelece com o mundo humano. Compreendendo que não existe ser humano que não se constitua no social, que rompe com as limitações impostas pelo biológico e que, portanto, este

profissional não pode ser considerado um ser passivo e que está em constante desenvolvimento.

Na subseção seguinte trataremos da metodologia que buscamos empreender na busca por conhecer o fenômeno que estamos pesquisando, a instituição - lócus do conhecimento empírico da realidade da prática educativa dos educadores sociais, os instrumentos de produção dos dados e os procedimentos de análise de dados.

3.3.METODOLOGIA: os caminhos que revelam a prática educativa dos educadores sociais

Discutimos até agora os caminhos (os processos) que empreendemos para conhecer a realidade da prática educativa dos educadores sociais voltadas a crianças e adolescentes em situação de pobreza, reiterando nossa afirmação de que essa não é uma tarefa fácil, mas de árduo trabalho.

Para avançarmos nesse processo, necessitamos direcionar, aqui, nossos esforços na definição dos instrumentos, instituição e participantes, fontes para a produção de dados e procedimentos de análise de dados, que apresentaremos a partir de agora.

- a) A instituição, contexto e participantes: o cenário de um fenômeno em construção

Escolhemos, como cenário de nossa pesquisa, uma Associação que oferece o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV (crianças e adolescentes) em Centros de Convivência na zona Norte da capital por entender, que na busca pelas informações necessárias, essa escolha nos permitiu uma facilidade de acesso às informações, aos profissionais e por ser uma entidade que presta serviços sociais às pessoas e comunidades em situação de pobreza. A opção se dá por compreender que não se trata apenas do *lócus* de desenvolvimento da nossa atividade de estudo da realidade na pós-graduação, mas também por ser espaço/tempo no qual já são desenvolvidas atividades em comunidades vulneráveis na cidade de Teresina, bem como um trabalho voltado para a área da educação social, direcionando suas atividades para grupos de crianças e adolescentes da

comunidade circunvizinha e, na qual são produzidas significações próprias acerca das muitas questões que constituem nosso estudo.

Foi um processo doloroso, considerando que tínhamos um vínculo já estabelecido com uma instituição que atua juntamente com a prefeitura do município de Teresina, e estávamos tranquilos sobre a autorização da mesma. Esse nosso contato já tinha sido acertado ainda no momento de construção projeto de pesquisa, mas a mudança da gestão da municipal e da própria instituição dificultou nosso acesso. Tivemos ainda um contato inicial, conseguido por intermédio do coordenador anterior, mas sem sucesso. Nossas investidas em aproximação foram reduzidas e, por final, conseguimos apenas um encontro com a nova gestão da instituição que, no início, apresentou pouca resistência. Contudo, após esse primeiro contato, não conseguimos dar sequência com os encontros que nos propusemos a realizar, sobre as considerações de que não tinham horários e Educadores Sociais disponíveis para os encontros presenciais. Dessa forma, a alternativa foi buscar outra instituição que aceitasse participar desse estudo, foi o que nos levou a conhecer a APEC.

Essa Associação tem sua origem em 2005, quando as Irmãs Maria e Avani andavam pela Santa Maria da Codipi e, em suas caminhadas, observavam as queixas dos moradores sobre os constantes assaltos que sofriam. Ao pensarem sobre essa questão, propuseram juntar esses jovens para café da manhã na praça e, a partir desse movimento, começaram a questionar aos adolescentes sobre seus desejos. Em 22 de maio de 2007 é fundada a Associação que age na prestação de serviços junto às comunidades na periferia, lugares das residências das populações mais carentes, atuando nas áreas de Educação, Assistência Social e Formação humano-espiritual. No início, os encontros consistiam em encontros pela manhã com atividades de vôlei e oração. As críticas eram mais uma barreira que as Irmãs tinham que enfrentar por parte da própria comunidade que acreditavam que não deveriam apoiar os adolescentes, uma vez que estes eram vistos de forma preconceituosa.

O projeto começou com apoio de instituições alemãs, foi desenvolvendo atividades de oração, escuta e violão, logo foi suscitado pelos adolescentes a inclusão de outras atividades, só que agora algo que pudesse oferecer oportunidades de renda. Assim, o primeiro projeto desenvolvido foi com bijuterias, no qual uma parte do dinheiro arrecadado era para compra de mais material para dar continuidade com a atividade e a outra era para os próprios adolescentes. Agora, 15

anos nesse espaço e com a Associação regularizada, o projeto conta com atividades de leitura e produção de texto, dança, informática e atividades esportivas. Atualmente atende das segunda-feira às quintas-feiras, de 25 a 30 crianças e adolescentes com uma rotina que começa com a acolhida, oração, mensagens reflexivas, momentos de aprofundamento da escrita, dança e esporte. É parte da proposta encontros com a família em momentos de interação com as crianças e adolescentes. O perfil das crianças e adolescentes são prioritariamente beneficiários de programas sociais, morar na região, estudantes de escola pública, quando este último não acontece o investimento no retorno à escola é uma prioridade.

A Associação conta com quatro educadores sociais, sem vínculo empregatício, que recebem como renda uma ajuda de custo. Conta ainda com uma coordenadora, uma assistente social, duas auxiliares. Para o desenvolvimento das atividades, a Associação busca, para manter-se em funcionamento, parcerias para cursos e apoio às famílias mais pobres com cestas básicas.

Entendendo que a escolha do participante precisa contribuir para o fornecimento de informações que ajudem a compreender o fenômeno, alguns critérios foram estabelecidos: 1) Pedagogo envolvido com educação em espaço não formal de educação; 2) Ter mais de 2 anos de atuação neste campo de atuação; 3) Disponibilidade de tempo para participar dos processos da investigação: responder às questões da entrevista, se comprometer em participar dos encontros reflexivos.

Para nossa investigação, a princípio os quatro educadores sociais aceitaram e assinaram o termo de consentimento, mas logo no primeiro encontro um deles declinou. Vale ressaltar que dada a compreensão de que não conseguiríamos nesse espaço temporal, apropriarmos das significações produzidas pelos três educadores sociais e considerando que um deles não participou do último encontro reflexivo, nos dedicamos agora aos participantes do nosso Estudo. Apresentamos, o quadro a seguir, no qual consta alguns dados do perfil desses profissionais.

Quadro 1 – Perfil dos Educadores Sociais Participantes da Pesquisa

	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa etária: 35 a 40 anos; • Experiência na Pedagogia Social-Educação Social: dezessete anos; • Forma de acesso à profissão: através de um trabalho
---	--

<p>Fonte: <i>google</i> imagens</p>	<p>realizado na comunidade com esporte e recreação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial: Educação Física • Atuação: Oficina de esportes • Formação continuada: formação de lideranças, capacitação: crianças hiperativas, relações humanas e psicologia no esporte; • A escolha do seu nome fictício, Gato Cheshire, foi inspirada na personagem do gato que aparece no livro “Alice no país das maravilhas”, de Charles Lutwidge Dodgson.
 <p>Fonte: <i>google</i> imagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa etária: 25 a 30 anos; • Experiência na Pedagogia Social-Educação Social: sete anos; • Forma de acesso à profissão: Educada em uma das oficinas ministradas na instituição em análise e fui convidada, eu já estava finalizando minha graduação, para fazer parte da instituição enquanto educadora. • Formação inicial: Letras Português • Atuação: Oficina de leitura e produção de textos • A escolha do seu nome fictício, Coelho Branco, foi inspirada na personagem do coelho que aparece no livro “Alice no país das maravilhas”, de Charles Lutwidge Dodgson

Fonte: entrevista (apêndice B)

Os educadores sociais tiveram a oportunidade de escolherem seus nomes fictícios visando preservar suas identidades. Para isso foram lhes apresentados as principais personagens dessa obra literária de Charles Lutwidge Dodgson, “Alice no país das maravilhas”, que depois se popularizou pelo longa-metragem da *Disney*, em 1951. Tivemos o cuidado de levar para o encontro as principais características que compõem esses enigmáticos personagens, deixando para os participantes escolherem.

A personagem Gato Cheshire, reconhecida pelo seu sorriso, possui o dom de aparecer e desaparecer na trama, assume quase que uma postura de observador, mas para a pequena Alice, ele se comporta como um guia desse mundo que para ser compreendido faz-se necessário abandonar as regras e o pensamento lógico. Assim, o Gato Cheshire descreve aquela realidade como que um mundo governado pela loucura, que acaba por contagiar seus habitantes.

A personagem Coelho Branco veste-se com roupas e carrega consigo um enorme relógio. Correndo de um lado para o outro, como se estivesse preso nesse

ritmo, está sempre atrasado para os compromissos com a rainha. Na trama o coelho representa a metáfora de ir atrás do conhecimento e da verdadeira sabedoria.

O traço característico dessas escolhas pelas personagens possibilita, e no decorrer da nossa análise poderemos observar, a compreensão da forma de pensar, agir e sentir no desenvolvimento de sua prática educativa.

Assim, selecionamos dois educadores sociais por entender que a qualidade das informações se sobrepõe à quantidade destas e, por compreender, ainda, que ao promover uma situação de interação humana, como aponta Szymanski; Almeida; Prandini (2018, p. 12):

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho.

Cabe compreendermos, ainda apoiados pelas assertivas de Szymanski; Almeida; Prandini (2018), que toda a complexidade que envolve a pesquisa científica na área da educação, condições para a obtenção de informações mais fidedignas podem ser criadas. E que, tanto para o pesquisador como para o participante, essa situação de pesquisa promove a emergência de diferentes significados e sentidos que conduzem à compreensão e desvelamento de uma realidade e para uma tomada de consciência mútua.

b) Os instrumentos de produção de dados

Ao considerarmos os aspectos de conflitos e contradições na pesquisa, os instrumentos de produção de dados necessitam adquirir um sentido interativo. Esse é um ponto relevante na pesquisa, a escolha dos instrumentos de produção de dados, assim optamos pela utilização de entrevista e encontros reflexivos, que trataremos a partir de agora.

Entrevista

A entrevista, como um instrumento de investigação científica, é fundamentalmente, uma situação de interação humana, a qual precisa ser compreendida, não apenas como um encontro entre duas pessoas na busca por

informações sobre um determinado assunto, mas um espaço de relações e contradições, considerando que é um espaço de diálogo entre pesquisador e participante onde se pretende criar situações de confiabilidade mútua (Szymanski; Almeida; Prandini 2018). É um instrumento rico que nos ajuda a acessar os processos psíquicos do ser humano, em particular acessar as zonas de sentido e significados, aspectos que nos interessam em particular no âmbito de nosso estudo. Algumas características que marcam este instrumento, como esclarece Aguiar; Ozella (2013, p. 308):

- As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas.
- Elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados.
- Mesmo considerando que uma boa entrevista pode contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação, no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estão nos objetivos da investigação.

Embora possa parecer um movimento separado, a entrevista aqui está imbricada com os encontros reflexivos, pois é partindo desse primeiro momento de interação social da entrevista que nos forneceram, não somente, as bases para os questionamentos que serão suscitados aos participantes nos encontros reflexivos, como também um espaço de entrelaçamento e ajustes, que no conversar, possibilita mudanças nas ações e emoções próprias dessa interação face a face. Estão em jogo questões como sentimentos, emoções, expectativas, visão do outro e de si, questões que influenciam tanto no curso como no tipo de informação. Outro aspecto desse instrumento, ainda sob o olhar de Szymanski; Almeida; Prandini (2018), é o caráter reflexivo que possibilita uma organização e sistematização de ideias sobre os processos experienciais do entrevistado, aspectos que muitas vezes não é oportunizado ante a atividade cotidiana e sobre os quais ainda não havia lançado olhar de distanciamento.

É, pois, uma forma de encorajar e/ou estimular o participante a falar sobre acontecimentos importantes de sua vida no contexto social ao qual se encontra inserido. A narrativa implica uma posição de participação assumida pelo escritor em

face da vida e dos problemas da sociedade (LUKÁCS, 1965). O estudo científico, por meio das narrativas, nos permitirá, pois, ir para além da transmissão de informações e/ou conteúdos, fazendo com que as experiências nos sejam reveladas e, com isso, fundamentais para a compreensão do participante e do contexto no qual está intimamente ligado.

Numa entrevista, a narrativa necessita ser compreendida na perspectiva de reflexão crítica que se volta para uma análise crítica da ação que os educadores realizam e que contribua para o desenvolvimento deste. Ao falarmos da reflexão crítica, não podemos deixar de argumentar que a linguagem é uma ferramenta que nos leva a “compreender as suposições ideológicas (*ideatum*) que estão escamoteadas na própria linguagem” (TEIXEIRA, 2012, p. 8). Sobre a linguagem que assume as ideias dominantes, Teixeira (2012, p. 8–9):

É, portanto, linguagem estabelecida que enfatiza o controle, a eficiência, e a conformação, que reduz os docentes à dimensão técnica, tornando-os obedientes dos preceitos educacionais determinados por outros, que não proporciona aos docentes refletir e recriar suas práticas, mas mantém corpo/mente enfraquecidos. A preocupação com esta ferramenta se justifica em razão de que a escola e as pessoas que lá se encontram não se separam da cultura e da ideologia dominante, tendo em vista que a sociedade socializa e legitima certos conhecimentos e, também, determinadas práticas de linguagem sobre as quais subjaz determinada ideologia.

É na linguagem onde prevalece a reflexão crítica que a ideia da função pragmática da linguagem, cujo entendimento volta-se apenas como elemento de comunicação e que reduz esta ao aspecto técnico, é superada. Apresenta-se como instrumento e resultado, uma vez que transforma e constitui a consciência do indivíduo e possibilita um salto qualitativo no estágio cognitivo para outro mais elevado (TEIXEIRA, 2012, p. 9). A reflexão crítica, esclarece Liberali (2008, p. 38)

[...] implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

A reflexão crítica, nesse sentido, evidencia a possibilidade de uma libertação, uma desalienação da consciência dos educadores enquanto agentes de processo de transformação dos educandos como também a transformação da forma e do conteúdo da sua prática educativa. É, pois, um novo olhar, agora mais crítico em direção a superação da opressão desumanizadora de uma realidade de desigualdade e de poder e, que sobremaneira aponta para formas emancipatórias de atuação desses educadores.

Reconhecemos a existência de outros instrumentos de produção de dados como: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, auto confrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, optamos pelos encontros reflexivos no sentido de servir de aporte na complementariedade e aprofundamento da entrevista, o que explicaremos a seguir.

Encontros reflexivos

Importante ressaltar que a narração buscada aqui como processo de reflexão que visa aclarar as próprias ideias dos participantes sobre os temas tratados no desenvolvimento da prática educativa no sentido de possibilitar um processo de aprendizagem, como mensura Zabalza (1998, p. 28-29), acontece em cinco etapas:

1. Os sujeitos se tornam cada vez mais conscientes de seus atos.
2. Realiza-se uma aproximação analítica às práticas profissionais recolhidas no diário.
3. Aprofunda-se na compreensão do significado das ações.
4. Possibilitam-se as decisões e as iniciativas de melhoria introduzindo as mudanças que pareçam aconselháveis (a partir dos dados anotados e do novo conhecimento em relação a eles).
5. Inicia-se um novo ciclo de atuação profissional (um novo estilo pessoal de realizar o trabalho profissional), uma vez que vão se consolidando as mudanças introduzidas.

É, pois, na compreensão de que esse recurso possa contribuir no processo, não somente de produção de dados, mas como uma consequência natural do movimento de escuta, diálogo, escrita e análise, nós e os Educadores Sociais, encontremos condições de experimentar e introduzir mudanças que pareçam oportunas (ZABALZA, 1998).

A primeira e, talvez, a mais importante é a relação entre os protagonistas da pesquisa – pesquisador e participante. Ambos assumem expectativas acerca do outro, o pesquisador entende que encontrará alguém disposto a ceder informações

almejadas que o mesmo compreenderá as solicitações feitas pelo pesquisador. Já para o participante, a situação pode assumir uma oportunidade de ser ouvido, de falar, ou uma avaliação de seu desempenho, uma invasão, um aborrecimento. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018, p. 16). Nesse sentido, Szymanski; Almeida; Prandini (2018, p. 15) afirma sobre a expectativa do pesquisador:

Pode ter a expectativa de depara-se com um recipiente de informações que poderão ser “extraídas” como se extrai uma amostra de sangue com uma seringa. Pode, ingenuamente, esperar que o entrevistado discorra sobre a sua experiência, expondo-se se ocultamentos.

Em relação ao participante, argumentam essas mesmas autoras (2018, p.16):

A sua interpretação define um sentido, uma direção, que se manifesta diretamente e conforme a situação é percebida por ele. Esse sentido pode ser o de provocar uma determinada emoção no entrevistador (piedade, admiração, respeito, medo, solidariedade, etc.) pode ser o de agradar, por julgá-lo importante, ou ainda, o de deixar claro seu desagrado com o que considera invasão ou imposição.

Assim, na organização desse processo de interação essas questões precisam ser consideradas, por se tratar de uma pesquisa na área da educação na qual a situação de trocas intersubjetivas transita o compartilhamento contínuo da compreensão por parte do pesquisador das informações prestadas pelo, e, obviamente, aspectos importantes da vida do participante (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018).

Consideramos destacar que o encontro inicial é muito importante no âmbito da pesquisa, é nesse momento que o pesquisador vai fornecer ao participante as informações “sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem, e qual o tema da pesquisa” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018, p. 19). Aqui também se dará a solicitação e permissão para que os educadores sociais participem do estudo, considerando aspectos como a garantia do seu anonimato, acesso às gravações e análises, bem como a garantia de que o próprio interlocutor faça perguntas, caso deseje, entendendo e esclarecendo, da melhor forma possível, que se trata de uma participação voluntária e de cooperação. Szymanski; Almeida; Prandini (2018, p. 19) esclarecem que:

Começa com “intercâmbios informais e relaxados que favoreçam a disposição dos participantes em trazer suas próprias reflexões e

problemas, que seriam utilizados para estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados”.

O primeiro encontro ocorrerá assim, no sentido de uma apresentação mútua, no esclarecimento da finalidade da pesquisa e abrirá possibilidades de elucidação de questões e dúvidas evidenciadas pelo participante. A compreensão de que a entrevista possui um caráter de interação social, na qual são comuns a interação face a face e a “natureza das relações entre o entrevistado e o entrevistador influencia tanto no seu discurso como no tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018, p. 11), nos remete à apreensão de que não podemos desconsiderar as características gerais do participante enquanto “sujeito interativo, motivado e intencional”.

Reconhecendo que as questões, nesse processo de reflexão, implicam ponderar sobre os objetivos educacionais, as experiências e atividades, optamos por seguir as contribuições sobre a reflexão crítica sistematizada por Liberali (2008), sendo assim, nos encontros consideramos as quatro formas de ação propostas pela autora: descrever, informar, confrontar e reconstruir. O descrever é a etapa mais elementar desse processo, consiste em revelar a percepção dos educadores sociais sobre a atividade que realizamos, mas é quando conseguimos estabelecer relações do realizado com as teorias que essa percepção extrapola, e da simples descrição passamos para a informação que requer uma fundamentação ancorada em bases teóricas que sustentem a ação dos educadores sociais. Na etapa do confrontar, os educadores sociais avançam “na sua reflexão ao se questionar sobre os propósitos de sua atividade, sobre a contribuição social que oferece, sobre os interesses que envolvem determinadas ações realizadas por ele” (TEIXEIRA, 2012, p. 11). Finalizando essa etapa, partimos para a próxima na qual os educadores prosseguem e estão aptos a refletir sobre as ideologias que inferem sobre sua atuação, o contexto cultural, social e político que permeiam as relações com os educandos e que sustentam a sua atividade. Os encontros reflexivos cumprem com o objetivo, não somente de produzir dados, mas, tem o propósito, nesse espaço formativo, de mediar a relação pesquisador e pesquisados, produzindo, nesse processo de interação, novas significações acerca da atuação dos educadores sociais (TEIXEIRA, 2012).

Vale esclarecer que, embora nosso objetivo com esta proposta aqui denominada de encontro reflexivo seja promover um processo de produção de

novas significações por parte dos educadores sociais e um olhar crítico sobre as condições e relações que se estabelecem e determinam sua atuação, essa nem sempre acontece e se desenvolve como o pesquisador intenta. O próprio movimento de apreensão se sujeita ao pessoalmente significativo para eles, pessoas que estão envolvidas nesse processo que, como em qualquer outra relação social está sujeita às condições de toda interação social. Outro aspecto que precisamos considerar são as significações fossilizadas, cristalizadas e difíceis de superar, o que não invalida a pesquisa, só evidencia as mediações que fazem parte da realidade concreta dos participantes (TEIXEIRA, 2012).

Realizamos três encontros reflexivos, nos quais buscamos superar as condições de resistência postas e construídas no movimento dos contextos reais e vivenciadas pelos educadores sociais. Buscamos, pois, romper com essa resistência, por “meio de afecção mais forte, que provoque contradição” alicerçada nos encontros reflexivos e, contribuir para a possibilidade de um desenvolvimento da ação educativa (TEIXEIRA, 2012, p. 5).

Nosso primeiro encontro ocorreu em janeiro de 2022, se deu para que pudéssemos apresentar a pesquisa, nossos objetivos e assinatura do termo de consentimento, bem como conhecermos um pouco dos participantes, ajustarmos um horário que respeitasse as atividades propostas pela associação. Nessa oportunidade, aproveitamos para a escolha dos nomes fictícios de nossos participantes. Vale ressaltar que escolhemos as sextas-feiras para nossos encontros. Nesses dias acontecem as reuniões de equipe, troca de informações, planejamento, produção de materiais e relatos das experiências da semana. Assim, antes de cada encontro reflexivo tínhamos esses momentos, próprios da rotina da associação e logo após, passávamos para as atividades inerentes a pesquisa.

Ao todo, foram seis caminhadas até a APEC, a primeira foi o contato inicial com a coordenadora, que devido ao movimento de retorno às atividades presenciais, que ocasionada pela pandemia de *Covid-19*, só retornaram no dia 10 de janeiro, só pôde me atender no dia 25 de janeiro de 2022. Esse primeiro encontro se deu para que eu pudesse me apresentar, apresentar a pesquisa e nossos objetivos com o estudo, bem como conhecer a instituição e sua história.

No segundo encontro, como já evidenciamos, ocorreu com vistas a possibilitar a primeira aproximação com os educadores sociais e assinatura do termos de consentimento, isso no dia 28 de janeiro de 2022. No terceiro encontro, dia 04 de

fevereiro, aconteceu a entrevista (Apêndice B), na qual pudemos nos apropriar de dados que compuseram o perfil dos educadores sociais e informações quanto ao tempo de atuação na área da Pedagogia Social-Educação Social, e sua prática educativa junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza. No quarto encontro, dia 11 de fevereiro, deu-se o primeiro encontro reflexivo, aqui nosso objetivo foi refletir criticamente sobre as práticas educativas que os educadores sociais desenvolvem no seu campo de atuação, no qual utilizamos como dispositivo para tal reflexão imagens de crianças em situação de trabalho infantil (Apêndice C). O quinto encontro, e segundo encontro reflexivo, ocorreu no dia 18 de fevereiro, nosso objetivo foi compreender a atuação dos educadores sociais em espaços não escolares e utilizamos como dispositivo um texto de Karine Santos (2019) sobre Paulo Freire e a educação social (Apêndice D). O sexto encontro, e terceiro encontro reflexivo, aconteceu em 25 de fevereiro e tivemos como objetivo compreender o que é formação humana sob o olhar dos educadores sociais. Nesse encontro, utilizamos como dispositivo um texto de Ivo Tonet (2016) sobre educação e formação humana (Apêndice E).

Depois desse movimento de produção de dados, passamos agora ao procedimento de análise de dados que cumpre não tão somente compreender as significações dos participantes da pesquisa, como também, e, com base nelas e nas mediações que constituem, focar, iluminar e conhecer esse fenômeno.

c) O procedimento de análise de dados

A certeza que temos da necessidade de sairmos da aparência e não nos contermos com a descrição dos fatos na busca incessante e incansável pelo caminho que nos leva a essência do fenômeno, da explicação do seu processo histórico, embora reconheçamos que o ponto de partida é a visão que temos do campo empírico, não podemos ficar alheios à compreensão de que os educadores sociais são seres sociais e que se constituem nessa relação dialética com os outros e com a história. “Os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60).

Com vistas a instrumentalizar o processo de apreensão do fenômeno estudado, nesse caso, como a prática educativa dos educadores sociais pode

contribuir para a formação humana de jovens em situação de pobreza, adotaremos a análise pautada na proposta denominada de Significação, por entender que essa, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, sua ação se dá no sentido de apreender e explicar a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Essa proposta metodológica dos núcleos de significação se constitui em momentos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, numa possibilidade de transpor a barreira da mera descrição, mesmo sabendo o quão difícil é a apreensão das significações, uma vez que não “se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula”. (AGUIAR; OZELLA, 2013) Vale evidenciar que o termo “significação” visa “expressar a articulação dialética” entre sentidos-significados, revela, pois, que indivíduo-sociedade, pensamento-linguagem, afeto-cognição “constituem relações que se configuram como unitárias”, portanto, dialéticas (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3). Para nos apropriarmos das significações, portanto, afirmam (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015):

[...] (é), necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento. (Permita ao pesquisador) passar da aparência das palavras [significados] para sua dimensão concreta [sentidos]. (Parênteses nosso)

Os dados foram produzidos, como já relatamos, em quatro encontros reflexivos e coletivos, ou melhor, os encontros aconteceram com o grupo de Educadores Sociais que concordaram em participar da pesquisa. Esses encontros foram transcritos e, assim, constituíram o nosso *corpus* de análise. Para dar conta da análise, contemplamos os movimentos dialeticamente articulados: leitura flutuante e recorrente dos dados produzidos e transcritos; “identificação da (s) palavra (s) com significado – pré-indicador(es); agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e articulação dos indicadores – a constituição dos núcleos de significação” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 5).

Para compreender esses movimentos, afirmando que não são etapas, mas momentos que se articulam em todo o processo de análise e visam compreender as

articulações e a constituição das significações produzidas pelos educadores sociais em atividade, trataremos de explicitar como conduzimos esse processo.

Foram realizadas leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito – de posse dos dados produzidos na entrevista e nos encontros reflexivos. Após a transcrição, realizamos uma exaustiva e recorrente leitura do material. Esse movimento foi realizado a partir das falas de um participante apenas, embora a proposta dos núcleos de significação vise “agregar movimento analítico capaz de apreender os processos constitutivos dos sujeitos articulados em um grupo e, assim, a gênese das significações aí produzidas individuais dos participantes” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 5). Nessa direção, cada núcleo agregava a fala de apenas um participante da associação. Inicialmente, lemos e relemos os conteúdos de fala, nesse momento tivemos dificuldade em conseguir categorizar, para podermos aprofundar esse conhecimento, embora já tivéssemos nossos objetivos definidos. A colaboração do grupo de orientandos, juntamente com a nossa orientadora foi fundamental nesse processo. No segundo momento, agora com mais atenção aos relatos, que fossem na direção do nosso objeto de estudo, bem como os aspectos que despertaram interesse, “ou pela frequência, reiteração, acento apreciativo, ou pela importância enfatizada nas falas” dos participantes como a “carga emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou, ainda, pela qualidade da reflexão (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Identificação da (s) palavra (s) com significado – pré-indicador (es): após diversas leituras do material, daremos destaque aos conteúdos das narrativas dos educadores sociais, ressaltando, que “devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações” dos participantes, ou melhor, palavra com significado. Salientamos nesse momento o processo de organização e reorganização de modo que nesse movimento aglutinámos de modo a surgirem novos pré-indicadores. Como afirmam Aguiar; Aranha; soares (2021, p. 7)

Importante retomar que os pré-indicadores devem ser vistos como “teses” que, a qualquer momento, dependendo do avanço do processo analítico, podem ser negadas em decorrência de novo arranjo, gestando nesse processo novas interpretações que podem expressar um movimento analítico-interpretativo de superação.

Na construção dos pré-indicadores, apropriamo-nos com mais clareza de algumas questões que vão sendo tratadas pelos educadores sociais. A intenção

agora é a de articulação dos pré-indicadores em indicadores para podermos avançar na produção das explicações mais totalizantes das significações objetivas pelos participantes. Nesse processo, procedemos com a proposta e utilizamos os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021).

Agrupamento dos pré-indicadores em indicadores – constitui o “movimento empreendido de aglutinação dos pré-indicadores, pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição”, como já salientamos, as “significações aí presentes são analisadas como multideterminadas, na dialeticidade que as constitui”, nesse movimento a intenção é a de gerar uma busca por uma nova síntese (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 7). É um processo de construção “construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308-310). Entendemos que esses critérios não são isolados entre si, uma vez que esses indicadores só ganham algum significado quando articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas falas e expressões dos participantes. Esse momento configura-se, esclarecem (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 8):

[...] como uma síntese dos pré-indicadores que o compõem, permitindo, por exemplo, uma melhor compreensão das significações que as gestoras atribuem ao poder constitutivo da realidade social na vida dos alunos, e como essa situação acaba afetando suas atividades profissionais.

Assim, reafirmamos que os pré-indicadores, compostos pelos conteúdos dos pré-indicadores não são construções aleatórias, mas sim, constituem a subjetividade histórica das falas dos participantes e trata-se de um esforço analítico e interpretativo que estamos construindo desde o primeiro momento, ainda na transcrição das falas, destacando e articulando de forma a “evidenciar os elementos constitutivos e explicativos das significações produzidas” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

Acreditamos, vale destacar, que essa proposta, ao ser articulada com as informações levantadas e circunscritas aos aspectos da história do participante com a realidade social e cultural, é o movimento que pode garantir concretude e possibilitar, pois, a apreensão da essência do fenômeno que buscamos estudar. Pois, como afirma Aguiar; Ozella (2013, p. 319):

[...] neste movimento de articulação dos núcleos entre si – e com as condições sociais, históricas, ideológicas, de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão –, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos.

Compreendemos, pois, que o conhecimento percorre um caminho grande em seu desenvolvimento dialético, desde as percepções mais elementares até a produção científica mais complexa. Dito isso, reiteramos que ao optar por esse processo, buscamos avançar do empírico para o interpretativo, que como esclarece, Aguiar; Ozella (2013, p. 311), é “denominado zona de sentidos”

Articulação dos indicadores: a constituição dos núcleos de significação - a releitura do material produzido a partir dos dados. Aqui se inicia o processo de articulação que resulta na organização dos núcleos de significação agora com sua nomeação. É a superação das etapas anteriores, entendendo que estas não são menos importantes e sim complementares, mas entendido como um momento superior de abstração. Essa etapa é um construto-interpretativo, uma vez que é “atravessado pela compreensão crítica do pesquisador no que diz respeito a relação com a realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310). Ressaltam Aguiar; Soares; Machado (2015, p. 71):

[...] a constituição dos núcleos de significação - não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua.

Assim, compreendendo, vale ressaltar que aqui não cabe tão somente as semelhanças e complementaridades dos conteúdos articulados, mas precisamos considerar que a “relação entre indicadores não é formal ou linear, mas sim mediada por propriedades (mesmo que não aparentes) que os constituem” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9).

Acreditamos, pois, que essa proposta possa possibilitar a produção de um conhecimento, embora inacabado, mas ter um alcance significativo na apreensão

das relações que medeiam à constituição da realidade da prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social.



Alice abriu a porta e descobriu que ela dava para um pequeno corredor, não muito maior que um buraco de rato. Ajoelhou-se e contemplou pelo corredor o jardim mais encantador que já tinha visto. Como ela queria sair daquele saguão escuro [...], mas não conseguia passar nem a cabeça pelo vão da porta. “E mesmo que a cabeça passasse”, pensou a pobre Alice, “não serviria para muita coisa sem os ombros. Oh, como eu queria me fechar como um telescópio! Acho que conseguiria, se apenas soubesse como começar.”. Pois, vejamos, tantas coisas estranhas tinham acontecido nas últimas horas que Alice começava a pensar que bem poucas coisas eram realmente impossíveis.

Não adiantava nada ficar esperando perto da portinha, por isso ela voltou para a mesa, meio que esperando encontrar outra chave [...]

- Lewis Carrol

4 ANÁLISE E APREENSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS: “outra chave na busca pela totalidade sobre a realidade investigada”.

Alice, em sua curiosidade, buscando conhecer esse novo mundo – o País das Maravilhas – encontra uma chave de ouro que, primeiramente aparenta abrir alguma das muitas portas do saguão, mas não era tão simples assim. A porta a qual a bela chave pertencia não se apresentava claramente aos seus olhos. Ela necessitou procurar, uma vez que para as portas do saguão, as fechaduras ou eram pequenas ou grandes demais. Na epígrafe que abre essa seção, Alice encontra a porta cuja chave em questão consegue abrir. Mas como se não bastasse seu empenho na busca pela porta certa, agora ela precisará encontrar o meio de como adentrar a pequena porta e o corredor até chegar ao jardim. Só que, nesse movimento, ela compreende que não adianta ficar parada perto da porta, pois pensou que nesse mundo “bem poucas coisas eram realmente impossíveis” (CARROLL, 2007, p. 19–20).

Propomo-nos aqui, bem como Alice, a um processo no nosso trabalho que é marcado pela análise das falas (transcrição de falas), entendendo-as, ainda, como esse ponto de partida que se revela, bem como no País das Maravilhas, como a porta para o corredor que dá acesso ao jardim. Assim, esse movimento diz respeito ao momento essencial no qual tomamos “as transcrições das falas para apreender nosso objeto e objetivo de estudo”. Contudo, não podemos compreender, em hipótese alguma, como um fenômeno isolado e “descolado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Esta seção tem, pois, como objetivo sistematizarmos nossa compreensão acerca do nosso objeto de estudo e desvelar as significações produzidas na busca pela totalidade sobre a realidade investigada, mediados por essa outra chave, organizadas em torno dos Núcleos de Significação. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos, categorias e conceitos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, como algumas das mediações que constituem o ser educador social e, por conseguinte, as significações que esses educadores sociais constituem sobre sua prática educativa.

Assim, para darmos conta dos objetivos que nos propomos nesse estudo, organizamos essa seção em duas subseções nas quais faremos as discussões dos

dois núcleos de significação que nos permitem apreender a dimensão subjetiva da prática educativa dos desses educadores.

Na primeira subseção, discutimos o primeiro núcleo de significação que chamamos de “São narrativas que não podem ser apagadas”: o socioafetivo-educacional mediando a atuação dos educadores sociais, nele aglutinamos os indicadores que revelam como esses educadores são afetados e como os afetos podem, de muitas maneiras, impulsionar suas potências de agir. Na segunda subseção denominada “Quais as portas que estão abertas?": Realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista, nela articulamos os indicadores que evidenciam as significações produzidas, que foram mediadas pelas múltiplas determinações que foram possíveis de ser acessadas pelos educadores sociais até o presente momento.

4.1. “SÃO NARRATIVAS QUE NÃO PODEM SER APAGADAS”: o socioafetivo-educacional mediando à atuação dos educadores sociais

Para apreendermos, nas narrativas dos educadores sociais, as significações sobre sua prática educativa, com vistas à formação humana, voltadas para crianças e adolescentes em situação de pobreza, necessitamos de um esforço de análise, sobretudo, no que tange as relações que forjam essa realidade e que integram a totalidade dessa prática. Compreendemos que, embora essa prática se expresse na realidade e que “o pensamento se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 409), não podemos desvelar esse fenômeno de forma imediata e direta. Ao buscarmos conhecer a realidade dessa prática educativa, compreendemos que, como já afirmamos anteriormente, esse conhecimento ocorre de forma mediada, pelos instrumentos e signos nessa relação que mantemos – ser humano e mundo.

Esse núcleo revelou que as significações produzidas acerca do que é ser Educador Social na APEC é ter “artifícios para trabalhar”, uma vez que a “educação social precisa de espaço de escuta, de discussão” porque essa prática educativa é “olhada com olhar discriminador”. Esse núcleo é composto por três indicadores: O gosto e o desafio constituindo a atuação do educador social; O socioemocional mediando o agir de educadores sociais junto às crianças e jovens em situação de pobreza e, por fim, “Por que ela é ignorada?": “a Educação Social precisa ser vista”.

Esses indicadores expõem as relações que os educadores sociais estabelecem na sua prática educativa, relações essas mediadas pelo gosto, desafios, discriminação, invisibilidade, lacunas deixadas por uma educação dual, rivalidades, necessidades.

O primeiro indicador que discutimos é **“O gosto e o desafio constituindo a atuação do educador social”**. Nesse indicador reside o fato de que os educadores sociais revelam significações que ratificam o afetivo na sua relação com os educandos, expresso nas narrativas do Gato Cheshire:

[...] **gostar de pessoas e vivenciar os desafios de uma comunidade** que passa por vários contextos sociais. [...] tem que **demonstrar coragem de enfrentar os desafios** e carregar consigo o **espírito solidário** de fortalecimento de vínculos afetivo diante de uma sociedade. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022).

[...] **gostar de trabalhar com pessoas e ajudar no convívio** constante de solidariedade e fraternidade na formação de futuros cidadãos. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

Gato Cheshire revela, em suas significações, o que é específico do trabalho como educador social, o gosto, ou melhor, o gostar de pessoas que diante dos desafios inerentes ao contexto social das comunidades, é importante e necessário manterem os vínculos afetivos. Considera que a solidariedade e a fraternidade precisam estar presentes nas práticas educativas, na formação de crianças e adolescentes em situação de pobreza. Evidencia, ainda, que o trabalho na Pedagogia Social-Educação Social exige uma relação de afeto, o que provoca a potência de agir, ou melhor, seus motivos, esforços são aumentados no sentido de agir. São duas as questões que levam a pessoa a agir, a primeira diz respeito a estreita relação entre a potência de agir e os afetos; a segunda é que o aumento da potência de agir está vinculada com a compreensão adequada que provoca os estados afetivos (MARQUES, 2014).

Em suas narrativas, Gato Cheshire, ao significar o desafio de ser educador social como constitutivo de sua atuação, apresenta mediações que apontam para necessidades formativas que possam contribuir para sua prática educativa, mais especificamente em questões como rivalidades entre crianças e adolescentes que são próprias da realidade de sua comunidade. “Será se eu vou ‘tê’ que ter artifícios?” A esse questionamento, Leontiev (2021, p. 208) afirma:

Ocorre que, no próprio estado de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer essa necessidade não é delineado rigidamente. Até ser satisfeita pela primeira vez, a necessidade, a necessidade “não sabe” de seu objeto, ele ainda precisa ser revelado. Apenas como resultado de tal revelação, a necessidade adquire seu caráter objetivo, e o objeto percebido (representado, imaginado) – isto é, sua atividade de estímulo e direção das funções – torna-se motivo.

A necessidade de resolver as questões postas pela realidade vivenciada pelos educandos e que **“afetam o socioemocional”** se constitui em estímulos, que impulsionam os motivos para os educadores sociais intervirem, atuarem e buscarem no acolhimento, tirando-os (educandos) do **“lugar comum”**, **“artifícios”** para lidar com **“toda essa problemática que afeta o socioemocional”** deles. Vejamos as narrativas dos educadores sociais que revelam as significações que produziram sobre esses desafios:

[...] veio como **um desafio** também, porque a gente tinha um grupo de adolescente antes que não era tão bonzinho como esses que a gente tem aqui, já eram uns adolescentes já... mais em situação de envolvimento mesmo com... com as drogas, né? Mesmo. Então, **era um período em que as atividades eram mais pesadas**, né? [...] E, eu fui convidado justamente pra poder ficar no lugar da pessoa que ‘tava’, do outro professor, que ele tinha saído e **também pra tentar ver se conseguia resolver essa questão** também, né? e eu **achei um desafio**, né? E, quando eu cheguei no... nas primeiras semanas, a gente **se deparava com situações que a gente olhava e dizia aqui: “eita, vim pra cá”**, né? Que a gente via, né? situação, mesmo, pesada. Eles tinham **algumas rivalidades** aqui também, né? Quando a gente ia pro esporte, nas primeiras semanas, a gente via aquele acirramento até no jogo mesmo, provocação, né? Aquele... aquele embate entre eles, né? uma rixa um com o outro. E eu **ficava olhando e pensando: “onde é que eu vim parar”**, né? Só que eu já tinha uma experiência mais na parte esportiva na comunidade. **Eu disse: “Não, eu vou adentrar”**. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

[...] **será se eu vou ‘tê’ que ter artifícios?** Como diz aqui (texto utilizado como dispositivo para a reflexão), também, “ter habilidade para desenvolver estratégias” “pra ir em busca”. **Eu vejo muito como um desafio**, essas questões **quando a gente encontra situações** assim. Porque ali, onde a gente vai se desenvolver, né? e arrumar estratégias para poder crescer, porque a gente às vezes cresce é nas dificuldades. Muitas vezes a gente **ver a dificuldade como um problema**, que **se esbarra ali**, mas **quando você começa a entender e compreender a realidade e ter artifícios pra poder trabalhar**, acho que a gente **começa a desenvolver e aprender cada vez mais** como lidar, viu? (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Os desafios na Educação Social são muitos, pois há um conjunto de fatores que afetam o socioemocional das crianças e adolescentes, pois estes vivenciam **problemáticas em casa, na escola**, são retraídos e possuem baixa estima que os impossibilitam de reconhecer e externar suas potencialidades. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

E, assim, **é muito desafiador**, a questão de ser educador social, justamente **porque a gente lida com toda essa problemática social-emocional**, né? Dos meninos. Então, é todo..., **é olhar pra comunidade como um todo**, porque são muitas potências que a gente tem que muitas vezes a gente acaba perdendo por outros caminhos. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022).

Eu defendo muito que parte, também, do acolher. Porque quando eu cheguei aqui eh... eh... **a sensação que permanece depois de... de algum tempo já é de... foi de acolhimento**. Então assim, **são meninos que não são acolhidos lá fora**, muitas vezes. E só... **Só o acolher pra eles, já... já muda tudo**. Então é olhar pra eles de uma forma que eles não estão acostumados a serem olhados, **é tirar eles do lugar comum**. Então quando... eles chegam, que eles são acolhidos, **são acolhidos nos medos, nas tristezas... eh, nas irritações deles, eh, no não falar muitas vezes, né? do não querer participar... ele... a gente estabelece com eles um vínculo de confiança**, né? Então quando a gente tem confiança a gente consegue fazer muita coisa. [...] Então, eu entendo que parte muito do acolhimento que eles recebem, **do não ser olhado como eles sempre são olhados lá fora**, né? que lá fora já tem **um olhar... estigmatizado pra cima deles, já tem uma não escuta dentro de casa, também**. Então aqui, eles vêm... eles recebem o que eles não têm lá fora. O que ele não, assim no sentido de não só **muitas vezes de educação, [mas] emocional mesmo**, esse apoio também, né? Então eu defendo muito que parte também de... dessa questão da acolhida. De se sentir acolhido. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

O campo da prática educativa dos educadores sociais é um campo vasto, que por sua vez, a efervescência dessas problemáticas, próprias da sociedade de classes, constitui esse desafio à intervenção desses profissionais e, que por vez, não têm como parar para pensar sobre as necessidades que lhes afetam – como uma formação mais específica para lidar com as situações que emergem em sua prática, focando suas ações nas situações mais imediatas que afetam as crianças e adolescentes.

A análise desse indicador revelou a dimensão e o papel do desafio na satisfação que os educadores sociais sentem em realizar algo. Gato Cheshire afirma que **“se deparava com situações que a gente olhava e dizia aqui: ‘eita, vim pra**

cá”. Para Coelho Branco **“são muitos”** os desafios, crianças e adolescentes, **“vivenciam problemáticas em casa, na escola”** que os impossibilitam de reconhecer e externar suas potencialidades. Os diferentes desafios que exercem sobre o ser humano, que o motiva a mobilizar suas forças na direção do êxito. Afirma Rubinstein (1977, p. 74), **“o êxito ajuda especialmente quando é alcançado depois de alguns esforços e se considera como mérito próprio”**. Oferece-nos Rubinstein (1977, p. 75) uma explicação sobre o papel do êxito ou do fracasso no desenvolvimento do trabalho humano, assim afirma:

As tarefas e os esforços mais difíceis, mas que correspondem às forças, constituem um grande esforço, pois na medida em que o ser humano as consegue levar a cabo produzem um incremento no nível do rendimento, aumentando assim também o seu nível de aspiração, disposição e vontade para assumir objectivos cada vez mais difíceis.

Entendemos que, quando motivado pelas dificuldades e desafios do trabalho, declarado pelo Gato Cheshire na satisfação de **“quando você começa a entender e compreender a realidade e ter artifícios pra poder trabalhar”**, o que para Coelho Branco se revela no acolhimento, na **“sensação que permanece depois de... de algum tempo”**, decorre do êxito que os mesmos significam ao conseguir realizar algo que foi planejado. Essa satisfação decorre da valoração e do conhecimento de que seu trabalho obteve resultados que muitas vezes são observados nas mudanças de comportamento de crianças e adolescentes.

E essa valoração e valores, como vivemos na sociedade brasileira, **“é ditada pelas condições de situação existencial concreta em que vive”** o ser humano, levam ao surgimento de outras relações da atividade humana e que tem natureza e funções sociais específicas. Assim, quando nós tomamos como referência as comunidades mais pobres, os valores estão mais voltados para as necessidades de subsistência (SAVIANI, 2013a, p. 47).

Na discussão que empreendemos, nesse núcleo, buscamos compreender **“gosto e o desafio mediando o agir de educadores sociais junto às crianças e jovens em situação de pobreza”**. Isso nos revelou que a valoração exerce sobre o ser humano uma influência em sua atividade, uma vez que esse mesmo ser humano, enquanto ser consciente espera e prevê uma valoração social. O sentimento de segurança ou de insegurança, afirma Rubinstein (1977, p. 69), **“depende, prioritariamente, do ponto até ao qual o ser humano domina o assunto”**. Desse

modo, é imerso nessa relação com os educandos que os educadores sociais afirmam que “no acolhimento”, **“a gente estabelece com eles um vínculo de confiança”**, **“é tirar eles do lugar comum”**, para a partir de então **“ter artifícios pra poder trabalhar”** **“no sentido de não só muitas vezes de educação, [mas] emocional mesmo”**, **“... já muda tudo”**.

O segundo indicador desse núcleo é denominado de **“O socioemocional mediando o agir de educadores sociais junto às crianças e jovens em situação de pobreza”**. Em seus estudos sobre mediações pedagógicas no trabalho dos educadores sociais, Petry (2017) já assinala para as experiências afetivas que preenchem os espaços dessa prática educativa e que permeiam nas relações entre educadores sociais e educandos. Sob esse aspecto, o autor esclarece que “esses sentimentos criavam laços e atribuíam significados às relações de confiança, credibilidade e autoestima”, contudo alerta que mesmo ao assumir esse “sentido de amorosidade, de solidariedade e de responsabilidade social, essa mediação poderia se tornar opressora”, quando dos educadores sociais tomarem em suas referências tão somente seus próprios padrões de relações com o mundo (PETRY, 2017, p. 78).

Vigotski (2009, p. 409) compreende que todo pensamento do ser humano cumpre a uma determinada função, “tem movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento [...] executa algum trabalho, resolve alguma tarefa”. Não é estéril, assim podemos elucidar que a ação do ser humano não acontece alheia aos motivos, afetos e emoções (complexos do desenvolvimento histórico-cultural do ser humano). Marques (2014) afirma, pois, pautada por Vigotski (2009) e Espinosa (2008), que são os motivos, as causas, que vão apontar, em última instância, o sentido de nossas ações, que por sua vez, esses sentidos estão intimamente interrelacionados ao tipo de afetação vivenciada pelo ser humano. A linguagem, “é a expressão mais direta da natureza da consciência humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

Em nosso estudo, apreendemos que as questões postas pela sociedade capitalista impõem, sim, uma formação para o exercício da cidadania, bem como a formação religiosa reforça a necessidade de amor ao próximo e a atuação dos educadores sociais enquanto uma prática que envolve o cuidado, visa o fortalecimento do esforço e da dedicação dos educandos. Aponta para mediações que evidenciam os vínculos à formação religiosa e idealista de que em sua

atividade, ele contribui para a sociedade na formação cidadã, moral e ética, vejamos as narrativas dos educadores sociais:

[...] **exercício da cidadania**, tendo o esporte e a prática de atividades físicas como suporte no **desenvolvimento educativo e socioafetivo**. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

Colocando essa missão que a gente tem, e **entender o processo como um todo** e muitas vezes **nem julgar**, porque A é assim e porque B é assim, né? O adolescente é assim por quê? **Um comportamento diferenciado**, um **comportamento mais agressivo**, mas **por trás de tudo tem uma resposta**. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

A minha **relação** com os educandos **parte de uma escuta e observação**, quando eles **chegam e permanecem ao longo do tempo** vivenciado por eles na instituição, e mesmo após. É, a partir disso, começo a trabalhar a parte pedagógica, **atuando sempre em consideração às experiências vivenciadas por eles**. Abordando **atividades que visam ao desenvolvimento integral dos educandos**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

Nos espaços de Educação Social, os jovens precisam sentir-se acolhidos, acolhimento esse que muitas vezes lhe é negado, seja em casa ou em outros espaços da sociedade. **E, uma vez que eles se sentem acolhidos, valorizados, são estabelecidos vínculos que dão abertura** ao Educador para que eles se insiram e participem do que lhes é proposto **para o seu desenvolvimento social e educacional**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

São **jovens da comunidade que vivenciam muitas problemáticas sociais**. Jovens **que necessitam sentir-se valorizados, ouvidos**. Que precisam de um espaço de escuta, de incentivo de suas qualidades. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

O sentido atribuído por Gato Cheshire à prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social é a de buscar objetivar os significados social, moral e religioso, e que demonstra a força externa na sua relação com o trabalho. Mas, é também **“entender o processo como um todo”** e o **“comportamento diferenciado”**, por vezes **“agressivo”** dos educandos.

Vigotski (2009, p. 465) colabora na nossa compreensão de que os sentidos constituídos pelo Gato Cheshire acerca da profissão de educador social, ou melhor, da Educação Social se assenta ainda no significado humanístico e assistencialista que vigorou em vários momentos históricos. Expressa que o significado, “é apenas

uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso”, é, pois, os sentidos que conferem a esse um enriquecimento, a partir do contexto no qual se insere. Assim, podemos afirmar que embora o significado seja um ponto imóvel e estável, em diferentes contextos históricos o sentido dessa palavra pode adquirir o novo. Com isso, embora o trabalho esteja sendo colocado como uma **“missão”**, podemos inferir que no pensamento do Gato Cheshire o motivo, o que orienta sua ação, é o **“desenvolvimento educacional e socioafetivo dos educandos”**.

Coelho Branco afirma que **parte de uma escuta e observação** desde a chegada do educando até quando sua permanência na Associação, buscando trabalhar sempre a parte pedagógica considerando **“as experiências vivenciadas por eles”** e abordando **“atividades que visam ao desenvolvimento integral dos educandos”**. Para Coelho Branco, a escuta das demandas trazidas pelos educandos é de suma importância na sua prática educativa, uma vez que os **“jovens da comunidade vivenciam muitas problemáticas sociais. Jovens que necessitam sentir-se valorizados, ouvidos”**. E, é **“nos espaços de Educação Social**, ao contrário do que lhes é negado em outros espaços da sociedade, que **“eles sentem-se acolhidos, valorizados, são estabelecidos vínculos que dão abertura”** no qual os educandos, mediados pelas intervenções dos educadores sociais se insiram e participem do que lhes é proposto **“para o seu desenvolvimento social e educacional”**.

Considerando, o que analisamos até aqui, inferimos que o que leva os educadores sociais a agir e corroborar para o aumento da potência de agir, como já evidenciamos no primeiro indicador desse núcleo, são os estados afetivos, ou melhor, a relação afetiva que mantém Educadores-Educandos e, esses estados afetivos produzem influências decisivas nos processos educativos. **“O processo educativo constitui-se de encontros; por essa razão, carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza professores e alunos envolvidos nesses encontros”**. Assim, esses encontros possuem infinitas possibilidades de afetar e ser afetado, que **“podem aumentar ou diminuir a potência de agir, afetos e emoções”** (MARQUES, 2014, p. 85)

Os educadores sociais, também, consideram que em sua prática educativa, o **“adolescente chega tímido, sem jeito”**, que precisa e necessita ser potencializado em seu protagonismo. Vejamos as narrativas:

Você chega... **um adolescente tímido, sem jeito....** sem jeito até de correr, sem jeito de participar e, **você vai trabalhando**, vai moldando ele, vai fazendo com que ele... **Vai criando algo. Com o esforço deles**, né? **Com a dedicação deles**, também. Isso... muitas histórias que motivam a gente, e cativa a gente a... [...] A gente tá... justamente... **quer ver essa mudança, quer ver acontecer**. Então, são histórias que a gente só tem a agradecer o... né? o momento né? E querer ser.... ver o protagonismo **deles se desenvolvendo**. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

[...] **Questão de ser protagonista**, né? que a gente...que **nos temas que a gente procura a gente tenta fazer com que eles entendam isso**, né? de você eh... **ser protagonista daquilo que você se propõe a fazer**. Quando eles vêm aqui na frente, assim... "ah tia, eu sou tímido", "ah, eu não sei ler direito", mas eles vêm. Então, se **eles vêm é porque eles sentem confiança que eles podem vir aqui na frente**. Então, de onde... **onde sai essa confiança deles**, né? Por que que aqui eles se sentem confiantes pra fazer isso? [...] Do "ah Tia, eu gostei de fazer, eu não ia fazer, mas eu gostei de fazer" na apresentação de dança, que a gente teve uma apresentação de dança na praça, eles "Tia, eu não acredito que eu fiz, que eu apresentei" Eu "apresentei". "Tia eu quero fazer de novo". Então assim, o quê que eles querem? **O porquê que eles se sentem confiantes**, né? pra fazer isso. Então, se **eles sentem essa confiança de vir aqui na frente, mesmo sabendo que talvez ele não vá conseguir**... falar bonito, como eles dizem, ou ler direito, então é porque tá... **o trabalho tá 'tendo' um sentido pra eles, 'tá tendo' um significado pra eles**, é isso que a gente quer que tenha um significado pra eles. **Que eles saiam daqui usando o que eles viram** aqui, né? Que eles saiam daqui, "poxa eu joga bola bem mesmo", então eu vou usar esse meu jogar bola bem. Eu danço, eu posso ajudar alguém a dançar também, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Eu acredito que sejam... seja mesmo no diálogo, aqui. **No não ignorar a vivência** deles, eu vou tentar elencar assim pra ver se fica mais, né? **no acolher, no motivar**, mas **não aquele motivar** assim, eh... **que às vezes** a gente fala em motivar, mas aí a gente **esbarra na questão e lá fora**, né? **motivador, mas** deixando não... não.... **não ignorando essas problemáticas eles vão ter lá fora, motivar para quê** confronto, né? **Não motivar só "hoje eu 'tô' alegre, hoje eu sei que eu posso e pronto"**. Não, é um motivar, mesmo pra confron... **pra confrontar, pra ir buscar, pra sair desse lugar que colocaram eles**, né? porque num... num.. Acre[dito]... creio eu que não, creio não, **acredito que eles... não é o lugar que m. É um lugar que por algum... algum... alguém, algo chegou e disse... é esse aqui o lugar de vocês, esse espaço**. Mas não é isso, então, assim, **as possibilidades que nos são dadas aqui, eu acredito que parta muito desse princípio de que eh... não se...não se ignore essas problemáticas e que a gente, também, não ignore que não é só dizer 'vamo' lá e tal, vai ficar tudo bem e vai ser tudo fácil, porque não é!!** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Ao estudar a educação não formal e a prática educativa, Meira (2016) afirma que são esses espaços de prática educativa que em sua maioria retira das ruas crianças e adolescentes, formando esses para a vida, longe das drogas, da prostituição, do ócio e munindo-os de possibilidades de autovalorização e autoestima. “É um fazer que foi se configurando pelos desafios, pelos processos de vida, cheio de contradições” como revela os estudos de Rocha (2020, p. 139). Em seus estudos, Silva (2018, p. 81) expõe que a “preocupação com protagonismo, iniciativa e atitude está presente nas falas dos educadores sociais”. Esses dados não se desvinculam das regras e normas do que é socialmente aceito, do que nos é socialmente significativo.

Ao narrarem sobre seu trabalho, os educadores sociais revelam, porque significam que é **“no acolher, no motivar”** que os educandos **“se sentem confiantes”**, não por uma imposição socialmente constituída, mas porque os educadores sociais acreditam **“que sejam... seja mesmo no diálogo”** que se **“vai trabalhando”**, **“motivar, mas não ignorando essas problemáticas eles vão ter lá fora, motivar para quê confronte”**, **“pra confrontar, pra ir buscar, pra sair desse lugar que colocaram eles”** porque **“o trabalho tá ‘tendo’ um sentido pra eles, ‘tá tendo’ um significado pra eles”**. **“Que eles saiam daqui usando o que eles viram”**. Na análise desse indicador, os educadores sociais produzem essas significações mediados pela relação que mantêm com os educandos e com a Associação e pela sua própria construção pessoal e profissional, uma vez que “são os motivos, as causas, que apontam em última instância o sentido de nossas ações e, estes sentidos, estão intimamente relacionados ao tipo de afetação constituída na situação vivida” (MARQUES, 2014, p. 84).

Vale salientar que, ao afirmarmos que o ser humano é um ser complexo, precisamos compreender a importância da relação entre os processos afetivos e cognitivos no processo de desenvolvimento, uma vez que o psiquismo do ser humano é um sistema funcional que correlaciona elementos biológicos, psicológicos e sociais. Ao ser determinado pela afecção, o desejo mobiliza a potência de agir, nestes termos, movimenta nossa potência de vida e, porque não dizer que as afecções, também, determinam as possibilidades do conhecimento pelo ser humano.

As dimensões apreendidas, nas falas dos educadores sociais, revelam-nos que as necessidades que ontologicamente se resolveriam no âmbito do trabalho,

mas que ao longo da complexificação das condições de trabalho e do próprio ser humano, as necessidades humanas, também, se complexificam. O homem tem necessidades que precisam ser satisfeitas e a situação abre, pois, ao ser humano o fato que “leva à valorização e aos valores” (SAVIANI, 2013a, p. 45). E essa valorização e valores, como vivemos na sociedade brasileira “é ditada pelas condições de situação existencial concreta em que vive” o ser humano, levam ao surgimento de outras relações da atividade humana e que tem natureza e funções sociais específicas. Assim, quando nós tomamos como referência às comunidades mais pobres os valores estão mais voltados para as necessidades de subsistência (SAVIANI, 2013a, p. 47).

O terceiro e último indicador desse núcleo – **“Por que ela é ignorada?”: “a Educação Social precisa ser vista”** - revela a importância atribuída à Pedagogia Social-Educação Social enquanto mediadora na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza, como espaço de educação e aprendizagem.

[...] a questão de que **a gente precisa debater muito... muito essa questão da educação eh...social para gente começar a compreender ela, né? Como ela ‘tá’ inserida, assim, no meio da gente, na realidade da gente.** Então, acho que foi basicamente isso, né? **Não...** Assim, definir é muito complexo **definir o quê que é educação popular e pedagogia social.** Eu acho que elas bebem da mesma fonte, né? Mas fala mais essa questão mesmo do educador social, **a questão de perceber as realidades que estão inseridas naquele espaço, né? do... do educar, da educação e como isso vai fazer parte do processo de aprendizagem, né? Do educando, do aluno, do... enfim....** Deixa eu ver. Tem uma... uma frase aqui [refere-se ao texto indicado pela pesquisadora, como dispositivo para reflexão] que eu acho interessante que fala assim: "corroborando com Freire, defendemos a necessária adjetivação da educação social, pois compreendemos que toda educação é social". É assim todos é... é um direito que é para, né? Abra... abraçar a todos, "mas nem toda educação se ocupa do social", né? Então, nós **temos a educação da Matemática, do Português, do... da História, e tal, e o entremeio disso, né? As lacunas que ficam entre isso, como é que faz? Como é que ela é trabalhada? Por que que ela é ignorada?** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco afirma que temos a educação escolar, embora sistematizada, que se organiza em torno das disciplinas, da Matemática, do Português, da História, mas e as lacunas? O ser humano é “complexo de complexos”¹³ (LUKÁCS, 2018),

¹³ Lukács (2018) em seus escritos, ao analisar o trabalho enquanto fenômeno originário, modelo do ser social, desenvolve a categoria complexo de complexos para se referir ao ser humano. Centra-se

coexistem diversas outras condições e circunstâncias e, estas por sua vez “precisam ser compreendidas”, é a “questão de perceber as realidades que estão inseridas naquele espaço do educar, da educação e como isso vai fazer parte do processo de aprendizagem” (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022).

Contudo, necessitamos compreender que, nas palavras de Romans; Petrus; Trilla (2003, p. 63), definimos, por motivos que cabem serem discutidos aqui, a Pedagogia Social-Educação Social em contraposição a Educação Escolar. “Não faz sentido separarmos o que corre unido: educação social e educação escolar não são duas realidades opostas e separadas”. A realidade é uma e é assim que precisa ser entendida. Somente quando a sociedade e a universidade “começarem a compreender o que é educação social, reclamarmos nossa presença nos espaços que por lógica são de nossa competência”.

A escolha pela profissão e o que faz o educador social ser o que é refere-se à importância de encontrarem um ambiente com possibilidades de ação transformadora. A despeito disso, voltemo-nos à assertiva da Coelho Branco:

Escolhi atuar na **Educação Social** por entender quanto ela **é fundamental dentro da comunidade para a formação de crianças e jovens**. No final da minha graduação, iniciei como voluntária [num] projeto de leitura e, também, fiz um curso no projeto social, no qual agora atuo como educadora e que me possibilitou vivenciar o quanto a Educação Social **é transformadora na vida dos jovens**, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

A importância atribuída à Pedagogia Social-Educação Social por Coelho Branco, enquanto uma prática transformadora na vida das crianças e adolescentes da comunidade, é fortemente mediada por sua relação pessoal e de como as atividades propostas pela APEC foram importantes em sua trajetória. Assim como os educandos, que hoje participam das atividades, Coelho Branco também participou

no trabalho como a categoria central decisiva na formação humana, o que impõe ao ser humano novas situações e, com isso novas maneiras de satisfazer as novas necessidades, se afastando das determinações biológicas. É, pois, por via do trabalho que se tem início ao processo de humanização do ser humano, enquanto um processo histórico-social que se complexificam ante as diferentes formações sociais. Segundo esses autor “O ser social apenas é existente em sua ininterrupta reprodução; sua substância enquanto ser é por essência uma substância que interruptamente se altera; ela existe justamente em que a transformação que jamais cessa na reprodução produz renovadamente, de modo quantitativo e qualitativamente sempre mais intenso, os traços especificamente substanciais do ser social (LUKÁCS, 2018, p. 155).

de oficinas propostas por esses espaços na comunidade. Entende que da mesma forma que mudou sua vida, as atividades propostas nesses espaços podem contribuir para transformações na vida de outras pessoas. Assim, Coelho Branco atribui um sentido pessoal a sua escolha profissional. “O sentido pessoal é sempre o sentido de algo: um sentido “puro”, imaterial” (LEONTIEV, 2021, p. 173), que na sociedade de classes, na “luta ideológica não encontra possibilidades de encontrar os significados objetivos que os encarnem de forma adequada” (LEONTIEV, 2021, p. 174). Vejamos as assertivas da Coelho Branco:

Então, quando vem, **quando vem um apoio esse projeto ele já tá firmado há muito tempo, é porque já tá dando frutos que tão sendo muito visíveis aí chega alguém querendo apoiar. Mas lá no começo, lá na raiz não tem.** Não tem por quê? É olhado... com olhar discriminador. Então, como **é olhado com olhar discriminador, ele já é podado ali.** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Ao narrar sobre a Associação, Coelho Branco revela que o apoio a esse tipo de atividade somente acontece quando o projeto proporciona frutos, ou melhor, apresenta uma visibilidade que possa oferecer aos apoiadores uma projeção midiática, uma vez que o olhar que se volta para esse trabalho é “**olhar discriminador**” e que “**já podado ali**” no seu fazer, na forma como a sociedade encara as questões sociais, ou melhor, as ignora.

[...] E quando a gente chega num projeto social, né? que a gente vê esses meninos, que a gente vê que... muitas vezes, eles têm questões-problemas que a gente quer resolver, mas nem tudo tá no... ao nosso alcance de resolver, né? Às vezes a gente tem que que entender isso também. E a gente meio que se aflige, porque a gente... a gente tá aqui com eles. A gente sabe a realidade deles e a gente quer a todo o custo desviá-los né? Desses... desses... desses caminhos que a gente sabe que não são os caminhos deles. Então, assim, **essa questão de... de ser educador eh... a gente precisa de mais espaço pra falar disso, né? Pra falar da questão da Educação Social porque ela é de extrema importância dentro de uma comunidade.** Eu acho que **quem tá dentro de uma comunidade sabe disso**, que a gente tem muitos projetos, mas infelizmente **a gente não tem muito suporte pra esses projetos**, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Contudo, o trabalho social, necessita de, nas palavras de Coelho Branco, “**mais espaço pra falar disso**”, suas atividades dentro da comunidade são de

“**extrema importância**” do ponto de vista da formação de crianças e adolescentes. Vejamos o que revela Coelho Branco:

A Educação Social precisa ser vista, valorizada. Precisa ser entendida **como fundamental na formação de crianças e jovens que vivem em situação de risco**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

Eu acho também que **essa Educação Social possibilita que as narrativas desses educandos não sejam apagadas, né? São narrativas...** então, assim, são... eh... **espaço que eles podem contar a história deles**. Então, assim, **eles têm que ser vistos, as narrativas deles têm que ser ouvidas e contadas**. Então, eu acredito que **a educação social**, também ela... ela entra nesse ponto. Então é assim, são... **são narrativas que não vão ser apagadas, não podem ser apagadas**. Então assim, **são narrativas que o sistema tá ignorando e por quê? Por que que o sistema tá ignorando essas narrativas**, entendeu? [indignação] [bate a mão na mesa] Então acho que essa questão, ela, me fugiu a palavra, emancipadora, não foi isso que você falou? Então, entra nisso, são vivências e narrativas, elas existem, elas não podem ser ignoradas, elas têm que ser ouvidas, entendeu? E por mais que a gente tem um sistema que fecha, assim, que cole, vai tentado colar as caixas que estão sendo abertas, né? [bate a mão na mesa] Eu acho que eh...que educação social entra isso, não eh... essas caixas, elas não vão ser fechadas. Elas não vão ser fechadas de forma alguma, porque, assim, cada cabeça é um mundo, então são muitas vivências, são muitas histórias de pessoas que vivem em comunidades, que são marginalizadas, que são esquecidas, que não tem um apoio do poder público. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco, em sua fala revela a indignação de quem vivencia a realidade da comunidade, de crianças e adolescentes em situação de pobreza que tem suas necessidades humanas ignoradas pela sociedade, de exploração do ser humano pelo ser humano. Não se trata de apenas ganhar novos espaços de atuação para a Pedagogia Social-Educação Social de qualquer maneira. Mas “reduzir a “educação” à “educação escolar” é ver apenas uma parte da realidade. E isso é mais perigoso, às vezes, do que não vê-la” (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 60).

Ao narrar sobre a importância dos projetos sociais na comunidade, Coelho Branco se indigna, lhe causa revolta o quão esse trabalho é ignorado. Valemo-nos mais uma vez de Vigotski (2009) para compreendermos as manifestações do diálogo que tivemos com os educadores sociais. Vigotski (2009, p. 465) afirma que o significado é um ponto móvel e imutável e que permanece mesmo em diferentes contextos em diferentes momentos históricos, já o sentido é fluido, é inconstante, é

dinâmico, é a “soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na nossa consciência”. Nossa sociedade, como já afirmamos e reiteramos, é uma sociedade marcada pela dualidade, por ideias e pensamentos que, ainda, permanecem fossilizados no decorrer da história da humanidade.

A sociedade capitalista teima em significar as crianças e adolescentes em situação de pobreza, suas famílias e sua comunidade, em suas necessidades, como algo que se possa marginalizar, ignorar. “O socialmente importante pode converter-se naquilo que para o indivíduo é pessoalmente importante, e quase sempre se converte nisso, mas não deixa de ser também socialmente importante”, afirma Rubinstein (1977, p. 19), contudo, aqui, trata-se da sociedade reconhecer o valor da profissão de educador social e a importância do seu trabalho na comunidade. Uma vez que ela não é valorizada socialmente porque na sociedade, sob a forma capitalista, o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso, ou melhor, o que impulsiona o motor da relação de produção é sempre as desigualdades sociais, operar sobre essas desigualdades no sentido de transformá-las não possui significado social. Entretanto, os sentidos que os educadores sociais vêm desenvolvendo é que a Pedagogia Social-Educação Social “é fundamental dentro da comunidade para a formação de crianças e jovens” porque ela é “transformadora na vida dos jovens”. Esclarece Rubinstein (1977) que a unidade do social e pessoalmente significativo, pode possuir forças diferentes, e para os educadores sociais, o que lhes serve de norma de conduta que lhe é própria, mas nem sempre as reconhece como absoluta, como expressão de sua individualidade o que lhes impulsiona a motivações e condutas contraditórias às pré-estabelecidas socialmente.

Na APEC, os educadores sociais são afetados positivamente em seu corpo e sua mente e, é essa força que os impulsiona, embora evidenciem os desafios impostos à comunidade, que também os afetam, teimam em existir, em continuar, em preservar os vínculos que já têm com as crianças e os adolescentes da comunidade. É esse ‘gostar’, ‘vivenciar’ que estimula a atuação, o fazer, o buscar ‘artifícios’ ante as situações que vivenciam e não ‘esbarrar’, como afirmar Marques (2014, p. 84), “quando temos ideias claras acerca do ‘que fazemos’ e ‘por que

fazemos””, temos motivos para agir. E é isso que os educadores sociais significam sobre a sua prática educativa em tempos de capital severo¹⁴.

Na discussão dos indicadores que compõe este núcleo, **“São narrativas que não podem ser apagadas”**: o socioafetivo-educacional mediando a atuação dos educadores sociais, foi possível compreendermos o movimento da unidade objetividade-subjetividade que constituem o trabalho dos educadores sociais, uma vez que ao apropriar-se do mundo objetivo, produzem suas significações sobre ele.

Por meio da discussão, que aqui desenvolvemos, das significações produzidas por Coelho Branco e Gato Cheshire, apreendemos as zonas de sentidos que nos permitiram conhecer as mediações que constituem a atuação dos educadores sociais. Ao tempo em que compreendemos que esses educadores significam que o específico de sua atuação são as ações de caráter socioafetivo, que os orientam no sentido de confrontar a invisibilidade social determinada pela sociedade, num esforço de manter suas narrativas sempre vivas.

Na análise desse núcleo, no qual objetivamos apreender o socioafetivo-educacional mediando à atuação dos educadores sociais, compreendemos que “a ação humana deixa de atender apenas às necessidades para atender a uma finalidade que é orientada por um determinado motivo” (TEIXEIRA, 2021, p. 29), mas não só os motivos são importantes, como também a natureza psicológica dos processos e operações mediante os quais se realiza o trabalho. E, é nesse processo real de trabalho que educadores sociais participam de diferentes modos de todos os aspectos e manifestações de sua personalidade. Aqui, o específico do modo de agir permite-nos compreender como o êxito ou o fracasso no desenvolvimento de sua atividade os motiva a agir, bem como, as sensações, os sentimentos, o afeto os movimentam na busca dessa **“mudança, quer ver acontecer”**, **“deles se desenvolvendo”**.

É, pois, mediada por múltiplas determinações, sejam elas as rivalidades entre crianças e adolescentes da comunidade, problemáticas familiares, estigmas,

¹⁴ Afirmamos severo, embora compreendamos que o capital em sua lógica perversa, estranha o homem de sua humanidade; nesses tempos temos vivenciado uma face severa, que desde 2019, com o retrocesso das políticas públicas, econômicas e sociais tem afetado de forma desumana as pessoas em situação de pobreza, com a redução dos gastos públicos voltados à saúde, educação, renda, à proteção e, ainda mais grave, à alimentação da população brasileira.

agressividade, desvalorização pessoal, invisibilidade, que a relação dialética dos educadores sociais com a realidade na qual sua atuação se insere, que foram produzindo a história desse profissional no contexto de Teresina (PI). Objetivando continuar desvelando as mediações que constituem essa atuação, damos sequência à análise do segundo núcleo que denominamos: **“Quais as portas que estão abertas?”: Realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista.**

4.2. “QUAIS AS PORTAS QUE ESTÃO ABERTAS?”: Realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista

Neste núcleo, analisamos a unidade dialética realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais. No seu processo de construção, aglutinamos os indicadores, assim denominados: *“Realidade da sociedade capitalista produtora da desigualdade e da falta de oportunidade para os jovens em situação de pobreza”*; *“A luta e as dificuldades da prática educativa em “direcionar o caminho” da formação de crianças e adolescente em situação de pobreza”*; *“Essas caixas não vão ser fechadas de forma alguma” - a luta contra a naturalização das desigualdades sociais* e *“A realidade determinando a ação específica do ser Educador Social”*.

Os indicadores, que constituem esse núcleo, evidenciam as significações produzidas por Coelho Branco e Gato Cheshire e são mediadas pelas relações que mantêm com o trabalho que realizam. Na interpretação desse núcleo, movimentamo-nos pelas ideias de Rubinstein (1977) que nos ajudam a compreender os aspectos psicológicos do trabalho na Educação Social-Pedagogia Social e Vigotski (2009) no que tange as categorias Sentido-significado, mediação e historicidade.

O primeiro indicador, nomeado de *“Realidade da sociedade capitalista produtora da desigualdade e da falta de oportunidade para os jovens em situação de pobreza”*, evidencia como os educadores sociais compreendem as desigualdades da sociedade que tem como objetivo a maximização do lucro aos donos dos meios de produção, e, com isso, **“tudo que a gente vai fazer hoje”, “a gente esbarra muito nisso, na questão financeira”**, é a realidade de uma sociedade que ignora as necessidades humanas, **“de meninos que não tem todas as refeições”**, cuja

palavra privação “**é até pequena pra dar a dimensão da coisa**”. Passemos para as narrativas dos educadores sociais:

É porque **falando essa questão de pobreza**, né? Então, assim, **a gente esbarra com histórias de meninos que não tem todas as refeições**, por exemplo. Meninos que enfim, que têm mesmo assim... **são privados**, né? Não sei nem diz[er]... **acho que não, essa palavra é até pequena pra dar a dimensão da coisa**. Então, como você trabalha a motivação, né? O estímulo nesses meninos com todas essas questões, né? Como é que a gente faz isso? Então aí, por... por isso é a importância do que a Lagarta Absolém da questão do motivar, que a gente precisa que eles tenham essa... essa... esse resquiciozinho de motivação, o mínimo que seja pra que a gente possa, talvez, tentar agigantar ela um pouco mais, né? Assim, pra poder... eles prosseguirem com caminhada difícil que é hoje em dia. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Em seus estudos, Meira (2016, p. 39) esclarece que ao voltarmos nosso olhar para o contexto de trabalho dos educadores sociais, as demandas impostas pelas desigualdades sociais sobre os adolescentes e jovens, pode-se afirmar, são os segmentos mais impactados. É sobre eles, para além das questões que se apresentam para todos das comunidades marginalizadas, aspectos que envolvem desde a precariedade nos atendimentos à saúde, o saneamento básico, a alimentação, a educação, ainda carregam estigmas que como “resultante há percalços no caminho para acesso aos bens sociais e culturais”. Coelho Branco afirma que não tem significado que dê sentido ao que representa as vivências de marginalização dos educandos da comunidade que estão inseridos crianças e adolescentes.

Tonet (2005, p. 69) assevera que as relações de produção, sob a sua forma capitalista, geram, sempre e de forma complexa e contraditória, a desigualdade social. É, pois, o interesse privado que vai orientar toda a atividade social e, nesses termos, essa sociedade é composta por pessoas competitivas, “opostos entre si, cada um procurando satisfazer os seus interesses e tendo os outros como inimigos e não como companheiros”. É, com efeito, nesse campo de atuação que os educadores sociais se afligem, porque sabem “**a realidade deles...**”, “**desses caminhos [...]**”. Vejamos as narrativas de Coelho Branco:

[...] E quando a gente chega num projeto social, né? Que a gente vê esses meninos, que a gente vê que..., muitas vezes, eles **têm questões-problemas que a gente quer resolver, mas nem tudo tá**

no... ao nosso alcance de resolver, né? Às vezes a gente tem que entender isso também. E a gente meio que se aflige, porque a gente... a gente tá aqui com eles. A gente sabe a realidade deles e a gente quer a todo o custo desviá-los né? desses... desses... **desses caminhos** que a gente sabe **que não são os caminhos deles**. Então, assim, essa questão de... de ser educador eh... a gente precisa de mais espaço pra falar disso, né? Pra falar da questão da Educação Social porque ela é de extrema importância dentro de uma comunidade. Eu acho que quem tá dentro de uma comunidade sabe disso, que a gente tem muitos projetos, mas infelizmente a gente **não tem muito suporte pra esses projetos**, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Essa... essa questão do sistema, ela é muito complicada. Eh... falando, não enquanto uma pessoa, assim, que teve muito... que foi... frequentou projeto social, né? porque na minha região não tinha, mas, assim, eu tive que vir da minha cidade pra cá, pra poder fazer minha graduação, e por muito pouco eu não vim por questão econômica, né? Então, eu venho de uma... de um pai e uma mãe que eles tiveram... aí não foram alfabetizados, digamos assim. Então, são pessoas que trabalham na... na zona rural. Então, pra eu vir pra cá, quase que eu não vinha, porque como eu ia me manter aqui, né? Então, pra gen[te]... os nossos jovens, eles têm muito disso, né? questão, a gente fala assim: "dos talentos, das habilidades, mas como, **em qual porta, que qual caminho, qual é a oportunidade que é dada pra eles pra eles fazerem uso disso, né? Assim, como eles vão está usando essas habilidades** mais à frente? o quê que el[e].. o quê que a sociedade dá, abre, assim, qual é o caminho que ela abre para eles poderem seguir? **Porque muitas vezes a gente é podado nisso, na questão financeira porque realmente, tudo que a gente vai fazer hoje é um... gasto**, né? Então, **a gente esbarra muito nisso, na questão financeira**, assim. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco, em sua narrativa, compreende que a necessidade de olhar mais específico ante as questões-problemas trazidas por crianças e adolescentes, uma vez que carregam em si as demandas objetivas de uma realidade mediada por relações sociais que expropriam, "são forças que não são estranhas, hostis e dominadoras por natureza, mas se formam assim por causa de determinadas relações que se estabelecem entre os homens". É, pois, em considerarmos essa relação contraditória, que podemos afirmar dois aspectos inerentes a esse processo, o primeiro diz respeito à contribuição no desenvolvimento das capacidades humanas, o segundo que embora contribua, também "dificulta e, muitas vezes, perverte o desenvolvimento do homem como totalidade" (TONET, 2005, p. 65). As narrativas de Coelho Branco iluminam nossa análise, ao demonstrar essa relação com a realidade da APEC. Em princípio, afirma que os educandos encontram nos

espaços de possibilidades de escuta e, nesses espaços, embora com habilidades e **“de formação, enfim, pedagógico”**, os **“espaços pra eles poderem colocar em prática isso”** que aprendem, **“esses meios são negados para eles”**, afirma, pois, em suas narrativas:

Eles têm muita habilidade, né? Eles têm muitas..., mas são habilidades que não são inclusas no... no que é posto para gente na sociedade, né? Porque é tudo muito... eu acho que... o que é colocado para a gente, assim, que a sociedade é muito mecanicista, né? Então, tem... tem umas competências que você tem que atingir porque se você não atingir, você é... não é apto aquilo, né? E o que a gente faz com... com aquelas habilidades que a gente sabe que tem, que ele sabe são boas, mas quando lhe... lhe jogam uma pergunta: “você tem alguma habilidade?”, né? Aí você fica sem saber como responder, porque não é a... a habilidade que a esperada, exigida. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

É que, a gente tem que... tem esse trabalho aqui, mas precisa ter a... mas eles precisam ter esses espaços pra eles poderem colocar em prática isso que é visto aqui, né? Era nesse ponto que eu queria chegar. Então, assim, é feito esse trabalho com eles e tudo, né? de... de formação, enfim, pedagógico, mas em que espaço... como ele vai poder usar isso, né? nos espaços fora daqui, da... da associação, né? Eh, ele vai ser recebido, ele vai ter a oportunidade pra... pra usar isso?. Como é que isso vai acontecer? Porque tem acontecer para que haja, assim... mas a gente volta, também na questão do... do... social, da sociedade, assim... da questão do... do poder, né? [...] Então, **porque que esse... esse... esse... esses meios são negados para eles?** Acho que a gente tem que começar a se perguntar o porquê que são negados? Não deveriam, né? Se é um direito dele porque que é negado. [indignação][...] pelo menos, assim, na minha cabeça, porque a gente tem que se questionar de fato. A gente não pode naturalizar, né? certas como... certas situações, porque quando a gente naturaliza... a gente vai... vai seguindo, né? Então, para que mude, tem transformações a gente tem que pensar que aquilo não é o natural. Que se é natural a gente deixa como tá. Então, se a gente tá lutando, é porque de alguma forma a gente entende que não é... isso, isso... não é natural, né? Não deveria ser... não deveria ser visto assim. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Coelho Branco entende que essa relação que nega o desenvolvimento do ser humano, não é uma relação natural, mas uma relação que é construída e que não admite pensar os educandos para além daquilo que a sociedade “mecanicista exige, uma vez que **“são habilidades que não são inclusas no... no que é posto para gente na sociedade”**. O motivo que orienta o trabalho de Coelho Branco é o desejo de que eles possam ter espaços de escuta e fortalecimento, espaços que

possibilitem objetivar caminhos que a realidade impele para os educandos e que educadores teimam a **“todo o custo desviá-los”**.

Para Rubinstein (1977), a realidade social, as coisas e objetos são criações do ser humano, e essas criações tornam-se finalidades da atividade humana mediadas pelas motivações para sua ação. Contudo, as vivências dos seres humanos convertem-se em motivos para sua atividade pela relação com o fim a que se propõe. Apreendemos, portanto, que Coelho Branco, ao questionar as condições sociais, ou melhor, as condições desumanas a que são submetidos crianças e adolescentes, educandos atendidos na Associação, a faz questionar essa realidade objetiva, esses meios e oportunidades que lhes são negadas.

O segundo indicador denominado de *“A luta e as dificuldades da prática educativa em “direcionar o caminho” da formação de crianças e adolescente em situação de pobreza”*, esse indicador versa sobre as significações que os educadores sociais constituem sobre luta e as dificuldades em direcionar os caminhos para os educandos na realidade de sua prática educativa. Considerando a incompletude do ser humano e a necessidade de responder as questões que emergem no seu processo de trabalho, os educadores sociais, na produção de sua subjetividade social¹⁵ (procurar o dono o termo) expressam seu desejo de melhorar, a **“luta com várias informações conectadas na realidade”**, que **“por achismo”**, ou **“por interesse”** **“acaba confundindo até a nossa cabeça e a cabeça do adolescente”**. Aspectos que podemos observar quando eles afirmam que:

Essa é **uma pergunta que constantemente**, né?, tem que tá com a gente, né?. Se autoanalizando, se auto se perguntando: **“o que é que eu preciso melhorar?”** Que **nunca** a gente chega num ponto que **acha que tá perfeito**, né? que tá bom. Que **quando a gente** chega nesse ponto, **acha que já sabe de tudo, acha que já tá bom...** eu acho que a gente **peca um pouco**. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

A gente luta com várias informações conectadas na realidade mesmo, ou **por achismo**, ou **por interesse**, por isso, por aquilo outro **que acaba confundindo até a nossa cabeça e a cabeça do...do adolescente** ali, né? **A gente ser bastante coerente** na nossa, **no nosso poder de fala** mesmo, né? **Direcionar o caminho**, né? Colocar sempre a igualdade, né? Esse... **esse caminho que eu**

¹⁵ González Rey afirma que a subjetividade social é *“un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social”* (REY, 2008, p.235). - Um sistema de significados subjetivos e configurações subjetivas que se instala nos sistemas de relacionamento entre pessoas que compartilham o mesmo espaço social (tradução nossa).

acho que a gente consegue almejar aquilo que a gente coloca pra eles. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Ou seja, os educadores sociais, no âmbito do desenvolvimento de suas atividades, apreendem a necessidade de aperfeiçoamento, ou melhor, de se capacitarem para qualificar o trabalho que desenvolvem junto às crianças e adolescentes na Associação. Gato Cheshire expressa o sentido de que, ao considerar perfeito é pecar e deixar de autoanalisar e deixar se confundir pelas várias informações presentes na realidade. Nesse sentido não se distancia das ideias de Kosik (1969, p. 19), “a *práxis* utilitária cotidiana cria ‘o pensamento comum’”, e esse pensamento comum é a naturalização das coisas, “é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*”. E, sob esse aspecto o movimento, ou melhor o desenvolvimento e as mudanças não podem acontecer. Gato Cheshire ainda considera a importância de não parar ante as dificuldades. Vejamos sua narrativa:

[...] também, que eu achei bem interessante, a questão da resistência, né? Como **capacidade de se colocar a frente das dificuldades**, que a gente viu no filme (vídeo da Turma da Mônica apresentado, na acolhida, para iniciar o ER). **São realidades diferentes**, né? Cotidianos diferentes. E quando a gente quer **pegar as crianças, os adolescentes tudo robotizados, bonzinho é excelente**. Aí você fala, eles obedecem. Isso vai muito facilitar o trabalho, mas quando a gente se coloca numa situação... **o educador se coloca numa situação** dessa que foi colocado, quando ele para que ver... **são personalidades diferentes, comportamentos diferenciados**, realidades que muitas vezes, né? **Vai além** daq[ui]lo... **do que o educador imagina...aí você se coloca e aí vai até onde? Será que eu me esbarro aqui?** (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Eu acho que **trazendo pra nossa realidade** mais aqui no projeto, assim das **nossas ações**, eu acho que vai muito da questão **da formação de preparar**, justamente, né? **O ser humano**, nossos adolescentes pra justamente isso, né? Pra **eles se deparar...** que às vezes a gente prepara, né? Dá uma formação, mas **lá fora vai ser outra totalmente, a realidade diferente dele**. Então, ele... a gente **tenta preparar ele pro... pros desafios que vão... vão surgir**, né? Ou **positivo, ou negativo**, eu acho que encach... eu acho que **o entendimento dele vai tá mais**, assim, **saber lidar com... com a situação**, né? A questão **da formação, cidadania**, tudo isso aqui, mas muitas das vezes **ele se deparar com a realidade totalmente distorcida**, né? Trazendo mais pro lado da... mais dessa questão da **nossa formação** aqui, justamente **pra preparar** algo que ... **algo que não saia do contexto que ele tá imaginando**, né? **Como é que ele lida com isso**, né? Como é que ele vai... se **ele não vai ser**

bem aceito, se ele não vai ter as oportunidades dele no mercado de trabalho? Ou se vai ser rejeitado por isso ou por aquilo outro? Será se se retrair? Será se ele vai ficar incapaz? É nessa questão da formação dele, a gente tá fortalecendo isso, dar esses horizontes pra que ele possa, né? Dar esses horizontes pra que ele possa, compreender que tá numa formação contínua e integral dele, que muitas coisas vão acontecer no meio do caminho e que essas coisas muitas vezes não são legal, né? Outras vão ser legal. Mas, contudo, pra poder lidar com essa... [situação] (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Gato Cheshire, ao significar o seu trabalho, apresenta-nos três indicativos que explicam a formação humana vivenciada por ele em razão de **“ações”**, no sentido **“da formação de preparar”** **“o ser humano”** para **“eles se deparar”** com **“a realidade diferente dele”**; para a **“cidadania”** para **“ele se deparar com a realidade totalmente distorcida”** e para poder **“dar esses horizontes pra que ele possa”** compreender que coisas vão acontecer **“muitas vezes não são legal”** e **“outras vão ser legal”**.

Só que o processo, ele vai muito mais além, como a Coelho Branco tinha colocado aí na questão... a gente pode até trazer a proposta, né? Mas será que tá sendo executada da forma que a gente fez, será que tá surtindo efeito da forma que a gente almeja, né? Por falta de algum tipo de suporte? (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

No processo de trabalho na Pedagogia Social-Educação Social, ante o que se apresenta pela realidade objetiva, em direcionar os caminhos dessa prática educativa junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza, realidade esta em que emergem urgências, que vão muito além das propostas trazidas pelos educadores sociais e, dada as contradições da sociedade capitalista, estes se questionam se **“tá surtindo efeito”** **“por falta de algum tipo de suporte”**.

Diante das condições da sociedade sob o advento do capitalista, resta-nos ressaltar, para manter o que é próprio do ser humano – o social. O que interessa nesses termos é a individualização do humano, **“mas uma individualização individualizada, ou seja, centrada no indivíduo”**, diz Tonet (2005, p. 65). A produção e reprodução, nessas condições, exigem desses seres humanos determinadas qualidades que os destaquem e os desloquem dos grupos sociais, gestando pessoas desumanizadas. E, portanto, a Pedagogia Social-Educação Social em seus trabalhadores cria suas condições para continuar assumindo seu papel ante a comunidade.

No terceiro indicador, denominado “*Essas caixas não vão ser fechadas de forma alguma*” – a luta contra a naturalização das desigualdades sociais, ao narrarem sobre suas vivências no desenvolvimento do seu trabalho, os educadores sociais evidenciam as dificuldades da realidade objetiva, as rivalidades entre os jovens, pobreza, necessidades de escuta, de serem vistos, falta de apoio, invisibilidade. Neste indicador, Coelho Branco expressa o movimento de questionarem, de se manterem vivos em suas ações, de resistência, “**porque muitas vezes é assim, é na força mesmo**”. Relata Coelho Branco:

Porque eh... **eu entendo que** [pausa] [emoção] porque eles..., eu acho que, **com essa experiência, eu como aluna e ter voltado como educadora, também é uma possibilidade para eles...** eles, né? **Deles enxergarem** assim: “bom **eu também posso estar ali na frente**”, né? Então, assim, eu... **aqui eles me reconhecem** né? **Eles vão me ver, eles vão me enxergar**, porque assim eu poderia não ter sido vista, como eu não tinha experiência, mas é como uma pessoa me disse tem sempre quem olhe ‘pro’ bem. E o que a gente quer que eles enxerguem isso, que a gente tá aqui para olhar pelo bem, e pro bem deles e... quando eu subi para dar minha [risos] que eu vi aquela turma e que os meninos ficaram, né? [...] Ele [refere-se ao educando da associação] entendia que eu... eu ‘tava’ como Educadora, mas ele sempre [me] chamando de Coelho Branco e quando ele chamou de Tia Coelho Branco, veio assim um estalo na, né? na minha cabecinha e em algumas situações aqui quando a gente fala sobre isso para eles, de que eles podem ser vistos, de que eles podem, eh... ‘tá’ algum dia aqui na frente como educador... **Eu acho que... eu enquanto aluna, ‘tá’ como Educadora é... é o concreto para eles**, né? Então, assim: “ah... **não tão só na fala, eu posso realmente ‘tá’ aqui um dia na frente**”. Alguns deles de vez em quando soltam, né? de que “aaaah, vou ser Educador também”. Eu não sei se é no sério, né? (risos), mas assim isso foi muito importante para mim, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Coelho Branco significa que, ao ser educadora social, sair da condição de educanda para educadora na Associação, as crianças e adolescentes podem compreender como possibilidades para eles, de uma mudança, de uma transformação nas suas vidas, é algo “... **é o concreto para eles**”, “**não tão só na fala**”. Em diversas formas de atividade humana, o adulto serve de modelo ou de exemplo para as crianças. E nesse “jogo”, Coelho Branco acredita que seja uma preparação para a vida futura. Jogando, “a criança experimenta ou vive uma vida directa cheia de actividade e emoção”. Em suas narrativas, Coelho Branco significa que o jogo, embora aconteça de maneira lúdica nos espaços da Associação, é um jogo que se manifesta pelos interesses e necessidades dos educandos, que na

realidade vivida por eles não existem espaços para isso. Contudo, esse jogo em que jogam crianças e adolescentes na Associação é um jogo da vida real, porque, “na realidade, só na própria vida, o indivíduo se pode preparar para ela” (RUBINSTEIN, 1977, p. 121). Entendendo que as barreiras estão presentes, ou melhor, “a linha” de cisão, de separação entre os seres humanos. Vejamos as narrativas de Coelho Branco:

Em alguns países **essa questão da Educação Social** que a gente vê. Tem a questão do Paulo Freire, e que fala muito dessa **questão mesmo de emancipar**. Eu acho que entra nessa **questão do pensar além da linha que é imposta para gente**, né? Quando vocês falaram da questão de... do ensino da matemática, do português, as outras áreas das humanidades ficam meio de fora, né? Então quando a gente tem, não sei se eu ‘tô’ fazendo análise correta, mas eu acho que **quando a gente tem os nossos meninos assim com muitas problemáticas e com muitos talentos que eles não conseguem botar isso para fora**. Que ele **não tem espaço para colocar isso para fora**, né? Essa... **essa linha, essa caixa ela fica mais visível, mais perturbadora ainda pra essa questão**. Então assim, eu gostei do texto. Eu acho que, eu particularmente não tinha parado para pensar, que haveria assim né? uma distinção na educação popular e pedagogia popular. não eu... ah.... não eu nunca tinha sentado para me aprofundar de fato nessa questão [do emancipar]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Então assim, eu acho que muitas vezes as pessoas, elas realmente não param, não é nem que não param, eh... **porque já tão... ‘tá’ tão naturalizado certas coisas que elas não entendem que aquilo não é o que deve ser aceito**, né? **Elas não percebem que aquilo é... abusivo, que aquilo é... não é a única possibilidade ou não deveria ser**, né? Porque às vezes a gente diz assim: “a pessoa não enxerga que não... que ela tem outras possibilidades”. **Mas será se é dada a oportunidade de ela enxergar isso, né? de que tem essas outras oportunidades? e se tem, como é que ela vai chegar até elas, né? como é que ele pode chegar até elas?** [...] acho que a gente pode puxar assim pra nossa realidade, às vezes daquilo... **de algumas situações já ser tão naturais pros meninos, ou impostas pra eles de formas tão naturais que pra eles, né? vislumbrar outras coisas é.. é... mais difícil, é mais, é um trabalho mais... mais demorado**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Coelho Branco ilumina nossas análises ao revelar suas motivações para o desenvolvimento do seu trabalho, que para além de ser um trabalho voluntário, é trabalhar a “**questão do pensar além da linha que é imposta para gente**”. É uma atividade humana inserida em “**muitas problemáticas e com muitos talentos que eles não conseguem botar isso para fora**”. É uma atividade carregada de

impulsos intrinsecamente relacionados com suas vivencias afetivas. Rubinstein (1977, p. 30) afirma que “o impulso passa diretamente ao acto, sem que se prevejam as consequências da acção, sem que os motivos se valorizem ou que se contrapesem reciprocamente”. Assim, compreendemos essa ação, como assevera Coelho Branco, **“essa caixa ela fica mais visível, mais perturbadora ainda pra essa questão”**. Conforme a situação vivenciada pelo ser humano, o ato impulsivo passa a ser determinado por essa relação dinâmica tensão-descarga. Essa descarga afetiva de um ato, vai esclarecer Rubinstein (1977, p. 31), não vai ser determinada pelo fim, mas pelas causas que geraram e pelo motivo que veio a provocar essa descarga. O ser humano ao conseguir, embora todo esse conflito interno entre o ato volitivo e o ato afetivo, ou melhor, o ato consciente e o ato emocionado, proporciona a sua conduta uma especial determinação. Assim, narra Coelho Branco:

A linha... colocaram a linha para mim aqui! O sistema colocou a linha para mim aqui, mas não é essa linha. **O que é que tem depois dessa linha?** Então, assim, só que **não era para ter uma linha**, né? A gente sabe que não era para ter... **não era para ser podado essas oportunidades**. Isso **era para ser igualitário, mas não é**. Então, eu acho que **essa questão da emancipação**, não sei se eu me perdi na resposta, né? e se eu compreendi muito bem a pergunta, mas eu acho que **entra nisso. Nesse processo de confrontar, essa linha**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Mas a Educação Social, ela vem nisso, eu a... eu creio muito que ela vem nisso, assim. Ignorar esse olhar, né? Que aí, a partir dessa questão de você se sentir motivado... potencializado... aí **a gente esbarra num outro problema**, né? **que é realmente a questão do... eh... que porta eu entrar? Qual a porta que a sociedade vai me dar? Qual a porta que eu vou ter que quebrar, né? Porque muitas vezes é assim, é na força mesmo**. Quebrar no sentido metafórico, que eu digo. Assim, é na... num... **é uma luta absurda, muitas vezes pra pessoa ter acesso**, assim, a uma coisa que... **não era pra ela tá brigando por aquilo**, né? [...]. Que é não... é uma educação que permite, tam[bém]... o não apagamento dessas narrativas, o não apagamento das nossas histórias. Eu digo nossas, porque em algum momento, também, a gente ‘tá’... a gente foi incluído nisso enquanto... enquanto educando, né? Então, é... (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Exatamente isso, quando a gente fala, a gente colocou todas essas questões é importante você [refere-se à pesquisadora] ‘tá’ falando isso porque realmente às vezes a gente ‘tá’ tão naquela vivência que a gente também tem que parar pra poder ficar... pensar, né? nesse

sentido. Então, quando a gente fala nessa questão da motivação, das potências e tal é porque... eh... que acho que a partir disso, desse entendimento deles disso. A gente....a gente consegue fazer com que eles entendam que aquilo ali... que **a realidade deles não... não é pra ser só aquilo ali**. Então, porque assim, às vezes a gente, não sei que foi que comentou, às vezes a gente num...num... **numa realidade que foi apresentada pra gente assim: "olha teu destino vai ser esse, a tua vida vai ser essa, então tu fazer isso, isso e isso". Mas por quê? Quem que disse aquilo tem que ser?** Eu não posso pensar daqui... da ponte pra lá, né? como diz a... a...as coisas. Então, **da ponte pra lá também é... também é nosso**, né? Então porque que tão dizendo que só daqui? Só esse espaço é meu? Então, **nosso trabalho aqui com... com os meninos também deles entender que não... não é só isso**. Então assim, não **se conformar com a... essa realidade que é dada para eles**. Então, tem outras. Então, e outras que são deles, também. Eu pensei nisso porque, às... às vezes as pessoas dizem assim: "Ah, a Santa Maria é outro mundo, né? Ah, é separada do..." Mas não, né? Porque às vezes tem esse comentário assim. [...] Mas é porque tem disso, as pessoas dizem assim: "Ah, a Santa Maria é outro mundo. Ah, a Santa Maria..., por causa da distância, né? Então, fica aparecendo que... poxa tem a ponte bem aqui. **É tudo nosso!!! A gente é tudoo!!!** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco explica que **“colocaram a linha”**, que é próprio da sociedade capitalista a divisão de classes, os antagonismos entre proprietários e não proprietários, o privilégio aos interesses privados em detrimento aos coletivos. Contudo, afirma Coelho Branco, **“o que é que tem depois dessa linha, “não era para ser podado essas oportunidades”, “era para ser igualitário, mas não é”**. O que cabe a Pedagogia Social-Educação Social é **“nesse processo de confrontar, essa linha”**. É a questão de, ou esperar **“qual a porta que a sociedade vai me dar”**, ou **“qual a porta que eu vou ter que quebrar”**.

A educadora social sente que **“é uma luta absurda, muitas vezes pra pessoa ter acesso”** porque **“não era pra ela tá brigando por aquilo”**, por sua vida, por oportunidades, por sua liberdade. Compreendemos que, para Coelho Branco, a **“questão da emancipação”** é, diante de todo esse processo de negação, **“confrontar essa linha”** porque **“é tudo nosso!!! A gente é tudoo!!!”**. A análise desse indicador permitiu evidenciar a mediação das condições da realidade social sobre seu trabalho. Isto é, que diante de determinadas situações os educadores sociais e os educandos se transformam. As narrativas da Coelho Branco nos permite inferir que a consciência tem um papel fundamental na transformação da realidade objetiva social, uma vez que esta, também, **“para ser modificada, exige a**

intervenção da consciência, estabelecendo os fins, buscando os meios e orientando permanentemente o processo de objetivação” (TONET, 2005, p. 97).

Assim, analisemos o quarto e último indicador desse núcleo para compreendermos em que condições a realidade determina a ação do ser Educador Social.

O quarto indicador desse núcleo é *“A realidade determinando a ação específica do ser Educador Social”*. Aqui, a realidade do trabalho dos educadores sociais é mediada por condições objetivas e subjetivas na qual se inserem esses profissionais. Coelho Branco e Gato Cheshire desejam algo diferente para o seu trabalho, algo que vai para além das condições que permeiam a sua realidade. Nas palavras de Coelho Branco e Gato Cheshire:

Porque às vezes a gente que... eh eles dizem "ah é". E a gente pensa muito que eles que estão aprendendo, e tal, mas é a gente que 'tá' aprendendo, é a gente que 'tá' [aprendendo]. Então, a gente tem situações Alice, que **a gente tá fazendo uma atividade acontece de algum deles se sentirem à vontade para essas atividades de formação humana, né? Tipo pra desabafar, ou então durante a roda um diz "olha eu tenho depressão e passei por isso, por isso e por isso" ou quando algum chora né? Porque perdeu alguém. Então a gente lida com essas situações aqui, né? Então não eh... só: "eu vou levar um livro para ele ler, eu vou levar uma dança para ele se distrair e... com a leitura, se distrair para atividade física". Não é só isso. É por isso que a gente entra na Educação Social na formação. Que é todo um... um contexto, é todo um trabalho integrado, é todo uma coisa... uma questão interdisciplinar, né? Digamos assim integrativa. Então eh...é difícil [emoção] mas é necessário, é importante, é válido. Seguimos....** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Em suas palavras, Coelho Branco evidencia condições da realidade social e as motivações que orientam suas ações, seu trabalho. É preciso estar atento às necessidades das crianças e dos adolescentes, uma vez que **“a gente tá fazendo uma atividade acontece de algum deles se sentirem à vontade para essas atividades de formação humana”** porque eles precisam **“desabafar”**. Não é tão somente **“levar um livro para ele ler, eu vou levar uma dança para eles se distraírem e... com a leitura, se distrair para atividade física”**. **“É todo um... um contexto, é todo um trabalho integrado, é todo uma coisa... uma questão interdisciplinar”**. **“É difícil”**. A despeito disso Rubinstein (1977, p. 81) assevera:

[...] As condições objectivas de uma determinada ordem social e das relações sociais que nele existem reflectem-se sempre nas motivações da actividade do trabalho, porque o trabalho não só abarca as relações do indivíduo com as coisas, com o objectivo, ou seja, como o produto do trabalho, como também engloba sempre as relações com as demais pessoas.

Podemos, assim, compreender que os educadores sociais agem motivados pelas relações que mantêm com a sociedade (discriminatória, desigual, dual) e as relações que mantêm com os educandos (afeto) na qual estão inseridos. Isto diz respeito à falta de oportunidades que movimentam suas ações no sentido de oportunizar mais acolhimento, respeito e motivação para que os educandos possam compreender e pensar sua própria realidade. É uma busca por um trabalho integrado (corpo-alma-mente). É um trabalho **“difícil, mas é necessário, é importante, é válido. Seguimos...”**. Relações que os fazem persistir, resistir e continuar, vejamos as palavras de Coelho Branco:

[...] porque acho que nós **todos aqui tivemos...** assim, **enquanto leitura sobre a pedagogia, né? do Paulo Freire, né? Mas às vezes a gente vai... vai... vai.... vai dando aula fazendo, vai fazendo as coisas e num.... num se atenta como agente.... isso de fato ‘tá’ ali presente, né? na... nas coisas que a gente faz e tudo.** E quando ela [refere-se a pesquisadora Alice] traz esse material sobre a educação popular e pedagogia social, eu fiquei assim: **"poxa a gente tem que realmente.... entender essa questão da educação social como uma coisa muito real, né? muito presente, muito forte, que.... que merece, deve sim receber uma atenção maior enquanto...."** não sei nem qual a palavra que eu uso, não enquanto instituição e organização, **mas enquanto mesmo um acontecimento**, não sei se a palavra é essa [risos]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Assim, **a gente nunca tá pronto e acabado, né? A gente sempre diz isso: "a gente nunca tá pronto e acabado"**, mas às vezes, levando, assim, ‘pro’ contexto de educação, às vezes a gente acha que por ter determinado conhecimento já é o suficiente. E ele nunca é, **principalmente quando a gente trabalha na questão do social**, de crianças em vulnerabilidade social, **porque a gente acaba passeando por..., pelas questões afetivas, emotivas, a questão de problemática familiar.** Então, **a gente nunca tá ali: "olha hoje eu estou aqui para falar somente sobre... eh... deixa eu ver, trabalhar um tema específico. Vou trabalhar meu tema, vou falar meu tema para eles e pronto"**. Não, tem... tem uma troca que **tem que estar aberta para essas outras questões dos meninos.** Essas outras dificuldades que eles têm que eles trazem para a gente. Então, realmente **é muito desafiador esse... esse papel da questão do educador social.** Porque ali eh.... **trabalhar com muitas variáveis e variáveis que às vezes nem é a gente sabia que elas existiam**, ou que em algum momento a gente, com...

enquanto educador social ia ter que trabalhar com elas, né? [pausa para risos]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco evidencia seu contato com leituras sobre a Pedagogia nas obras de Paulo Freire, contudo no seu fazer cotidiano, as práticas da Pedagogia Social-Educação Social **“vai fazendo as coisas e num.... num se atenta como isso de fato ‘tá’ ali presente nas coisas que a gente faz e tudo”**. É sobre **“entender essa questão da educação social como uma coisa muito real”** **“muito presente, muito forte, que merece, deve sim receber uma atenção maior enquanto um acontecimento”**. Para ela, educadores sociais não estão prontos e acabados. **“Principalmente quando a gente trabalha na questão do social”** **“porque a gente acaba passeando por..., pelas questões afetivas, emotivas, a questão de problemática familiar”**. São tantas **“variáveis e variáveis que às vezes nem a gente sabia que elas existiam”**.

Para Rubinstein (1977), o movimento no qual o ser humano executa geralmente uma determinada ação, encontra-se vinculado a uma reflexão acerca da tarefa que se pretende solucionar por meio desse movimento e a uma atitude pessoal acerca da mesma. Assim, podemos afirmar que o movimento que os educadores sociais realizam, ao desenvolver o seu trabalho, não é um ato involuntário, automatizado, sim uma atividade que requer estratégias, reflexão e trocas, uma articulação entre eles (Educadores Sociais).

Para Coelho Branco, é necessário **“um fiozinho” “condutor”** para compreender, definir, pensar, refletir sobre seu trabalho e como o **“emancipar tá acontecendo”**, porque como educadora, ela tem dificuldades em lidar com as expectativas dos educandos e com suas próprias expectativas. Vejamos suas narrativas:

[...] volto pra última... pra questão do... do... da entrevista, da gente pensar a educação social, da gente discutir a educação social. De a gente ter espaço de escuta e de discussão sobre isso. Eh... e também essa questão de... da... da... da palavra, é que eu ‘tô’ já, as palavras já não... estão fugindo. **Essa questão** de... de emancipação, né? do emancipar.... **Como a gente tá olhando esse emancipar, né? Como esse emancipar tá acontecendo?** Então, assim foi... foi um texto [refere-se ao texto utilizado pela pesquisadora como dispositivo para reflexão] bem esclarecedor **porque às vezes a gente vai vivenciando, vai... vai... vai.... vai ali praticando aquilo e às vezes pra você definir, pensar, definir não no sentido delimi.... de delimitar, né? mas no sentido de você tem**

um fiozinho que...né? **condutor...** Então, assim, pra mim foi um texto muito bom, foi muito rico e eu enquanto educadora eh, espero poder ler mais textos assim, né? . Assim, a gente pensa: "poxa então, eh aqui eu estou no lugar certo, né? Eu estou com um mediador pra algo maior, né? Pra... pra ir em busca de uma realidade de... de uma outra realidade. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] mas eu sei eh... o tabu que esse meninos têm com relação a ler: "Ler é chato, é castigo, é quando eu faço alguma coisa que eu não devo... me colocam pra escrever, não sei, cinquenta linhas", entendeu? Então assim, a leitura, ela é o bicho-papão. Às vezes a gente diz assim: "Ah, os meninos não gostam de ler". Será se eles não gostam ler ou eles não... não tá havendo ai uma... uma percepção do que é que eles veem, de como eles leem, né? Então, assim, eu acho que no meu caso, **pra mim melhorar enquanto educadora, talvez seja eh... acalmar um pouco a minha expectativa**, enquanto uma pessoa uma pessoa apaixonada por livros, né? Então assim, **eu tenho que entender essa... essa dificuldade que os meninos têm. Essa bagagem que eles já trazem**, né? do... de... **do que é ler**. Ler é uma coisa chata, ler dá sono, ou quando a gente traz um... um... um livro que é pra ler. Ai eles: "Quando é... quando é que a gente vai começar?" Então **eles não entendem o ler enquanto uma ação**, né? Então, a... a... a questão da leitura também **ela é esse processo, não só do decodificar, mas é um diálogo, também. É um processo de troca, né? Então assim, eh... eu lido com essas questões do não gostar de ler, e eu gostar muito de ler**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da ER do dia 18.02.2022)

A bagagem, afirma Coelho Branco, que crianças e adolescentes trazem para a Associação dificulta esse processo de desenvolvimento, é preciso de todo um **"processo de troca"**, de diálogo para que se possa fortalecer esse entendimento, é **"trabalhar em conjunto"**, **"fazer a coisa orgânica"**. É lidar com questões enraizadas, preferências, traumas e dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido faz-se necessário um trabalho em conjunto. Vejamos suas palavras:

[...] eh... assim **a gente tenta trabalhar em conjunto**, né? Assim, **a gente trabalha o mesmo tema pra ver se... pra não ficar cada um falando de uma coisa diferente**, também, para dar uma... uma... **fazer a coisa orgânica**, né? [...] Não sei, sei que aí, ela [refere-se a Educadora Social da oficina de dança] disse assim: "não pois entra com..." Eu não entendo de dança, mas poderia entrar com a questão histórica, porque aí eu já trabalharia a leitura. Então eu entrei nessa parte e ela entrou com a prática, né? Então **a gente tem que pensar nessas... nessas estratégias**, também, porque é leitura, nesse dia era leitura e dança, né? Então, como é uma coisa que leva mais tempo a questão da dança porque tem que... como ela quer apresentar o contexto histórico, tem que treinar também, né? Treinar? [não] Praticar... aí eu entrei com... com o contexto histórico, de uma forma mais lúdica pra eles também. Então aqui a gente... às

vezes, as vezes não, a **gente também tem que nessas estratégias realmente tá junto**. Ah, eu não sou de dança, mas como eu posso... Ah... não sou do esporte... mas eu posso, enquanto leitura, trabalhar algumas regras, né? **Algum contexto histórico do esporte**, por exemplo, e assim a gente, que a gente é um grupo pequeno, né? Assim, lá em cima, na sala, então, **a gente tem que ir se fortalecendo pra poder deixar a coisa... um nó assim bem feito**. [risos] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Pensar-se enquanto educador, né? É ‘tá’ sempre pensando, sempre repensando, né? o que... as... as nossas práticas, as nossas estratégias...[...] eu acho que **quando a gente deixa de se questionar e de pensar sobre aquilo que a gente ‘tá’ fazendo a gente perde um pouco da questão da criatividade e da res[istência]... do ser resistente,[...]**

Para Coelho Branco, o trabalho na Pedagogia Social-Educação Social requer, ante os processos de vida real, **“que nessas estratégias realmente tá junto”**. É no processo de articulação esporte-dança-leitura, é compreender que no contexto do esporte pode-se trabalhar com a história, que na dança pode haver uma leitura, que a partir do lúdico vai fortalecendo outras áreas do desenvolvimento das crianças e adolescentes. **“A gente tem que ir se fortalecendo pra poder deixar a coisa... um nó assim bem feito”**. Rubinstein (1977, p.115) nos ajuda a compreender que o lúdico no processo de aprendizagem, para esse autor, o jogo é uma evasão da realidade, mas também é uma penetração nela. “Este jogo de crianças e adultos vinculado à actividade da fantasia, exprime uma tendência e uma exigência para a transformação da realidade que as rodeia”. É essa capacidade de transformação criadora da realidade que se manifesta no jogo que, não somente desenvolve a imaginação, o pensamento e a vontade, como também enriquece e aprofunda a personalidade. Porque ser Educador Social é, também, pensar e repensar sua atividade uma vez que **“quando a gente deixa de se questionar e de pensar sobre aquilo que a gente ‘tá’ fazendo”, “perde um pouco da questão da criatividade e do ser resistente”**.

As discussões que desenvolvemos nesse núcleo teve o objetivo de compreender a unidade dialética realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista. Procuramos, mediadas pelas ideias de Rubinstein (1977) e Tonet (2005), apreender as zonas de sentidos que nos aproximassem da dialética realidade-possibilidade. A partir dos pressupostos de Tonet (2005), compreendemos que é sobre a forma capitalista que é gestada

sempre de forma contraditória e complexa, que as desigualdades sociais e, por conseguinte, as formas de competitividade entre os seres humanos são forças estranhas, mas que se formam por causa de determinadas relações que se estabelecem entre esses seres humanos. Com Rubinstein (1977), compreendemos que é essa mesma realidade objetiva, as coisas e objetos são criações humanas, criações estas que se tornam finalidades de sua atividade mediadas pelas motivações. É sob as condições objetivas que o ser humano, mediado pelas relações com os demais, movimenta-se no sentido de realização do trabalho, trabalho esse que se vincula a uma reflexão acerca da tarefa que se pretende realizar. Nesse processo de trabalho, da necessidade de objetivar, ou melhor, na possibilidade de objetivação de uma prática educativa, o jogo, por meio da sua ludicidade, em sua capacidade de transformação criadora da realidade ilumina o desenvolvimento da imaginação, do pensamento e da vontade. Entendemos que isso determina a força e a ação dos educadores sociais diante do seu trabalho que é a resistência e o fortalecimento de crianças e adolescentes em suas capacidades.

4.3. “ENTÃO EU VOU BRIGAR POR ESSE ESPAÇO!”: o que nos dizem os educadores sociais

Nesse momento da pesquisa, procuramos articular as significações, bem como as mediações que permeiam os dois núcleos de significação aqui analisados. O movimento que realizamos até agora, primeiramente objetivando inferir e organizar os núcleos de significação no processo de articulação de indicadores e, em seguida onde nos ocupamos da discussão teórica dos conteúdos que constituem esses núcleos, ou melhor, na interpretação dos sentidos produzidos na realidade social e histórica que constituem o modo de pensar e agir dos educadores sociais, participantes desta pesquisa, exigiu-nos um olhar diferenciado e aprofundado na compreensão dessa realidade.

Agora, empreendemo-nos no movimento de síntese desses núcleos, o que não significa dizer que faremos tão somente o caminho inverso da análise, numa busca de “juntar” as palavras antes “quebradas” e “esmiuçadas” para apreender o contexto no qual foram enunciadas, mas, sobretudo, buscar superar a apreensão empírica para uma visão concreta da realidade, isto é, “avançar da compreensão do

significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 71–72).

Ao investigar que mediações da prática educativa dos educadores sociais contribuem para a formação humana, revelamos zonas de sentidos acerca do socioafetivo-educativo no agir desses profissionais. A apreensão de como os educadores sociais significam sua prática educativa junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza revelou que suas ações são mediadas pelas relações que estes mantêm com a comunidade, com os educandos, bem como suas histórias de vida. Permitiu, também, evidenciar que se trata de uma relação permeada por afeto que movimenta o pensar e o agir desses profissionais, entendendo que não se trata tão somente das relações de carinho e amizade, como também, uma compreensão da necessidade de seu trabalho dentro da comunidade junto aos educandos, agindo assim como um potencializador no seu fazer profissional. Entendemos que não somente as vivências no processo de trabalho, como as vivências na comunidade, constituem de forma significativa as produções de sentidos de que a Pedagogia Social-Educação Social é importante na formação e no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de pobreza.

Pudemos evidenciar, durante o processo de análise dessas zonas de sentido, que Coelho Branco e Gato Cheshire compreendem que embora a Pedagogia Social-Educação Social seja um importante espaço de mediação no processo de formação dos educandos, é um espaço esquecido e desvalorizado pela sociedade do capital. Como sendo um espaço de formação dos educandos, a Pedagogia Social-Educação Social tem possibilidades e um potencial de formação social, pautado e vinculados em interesses sociais. Porém, como um espaço desvalorizado e ignorado por toda a sociedade, torna-se um espaço que para além de lutar pelas conquistas humanas, necessita lutar para manter-se vivo na comunidade e na sociedade, com isso seu potencial transformador se divide na formação dos educandos e na sua própria manutenção, assim, perde, na sociedade capitalista, em sua potência criadora e formadora.

Nessa busca por conhecer a atuação dos educadores sociais, seu caráter educativo, os nossos caminhos nos conduzem por compreender como Coelho Branco e Gato Cheshire significam o seu trabalho na Associação. Os indicadores analisados nos revelaram que Coelho Branco e Gato Cheshire significam seu trabalho como uma atividade que é “ignorada”. Ser “ignorada” envolve os aspectos

econômicos – falta de financiamentos na e para a manutenção da Associação e suas atividades; falta de visibilidade – o olhar marginalizador atribuído às comunidades em situação de pobreza e a sua população desconsidera o trabalho desenvolvido pelos educadores sociais; falta de oportunidade – sob esse aspecto, as duas primeiras o interpenetram de forma latente para a manutenção dessa condição de invisibilidade, fazendo desta um fim da primeira, ou melhor, a falta de oportunidade corrobora no sentido da conservação dos padrões da sociedade capitalista na medida em que preserva o capital vivo para o mercado de trabalho alienado. Sob essas condições de trabalho alienado, afirma Marx (2010b, p. 84), “o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”, sendo esta relação um dos aspectos inerentes à sociedade do capital e que infere sobremaneira no agir desses profissionais.

Vale ressaltar, conforme afirma Vigotski (2009, p. 485), “a palavra é o fim que coroa a ação”, assim, os sentidos que os educadores sociais constituem sobre sua prática educativa implicam sobre sua ação. Desse modo, as condições objetivas da Associação imposta pela própria estrutura da sociedade na qual estamos inseridos, constituem mediações produtoras de sentidos, uma vez que, em nossa atividade produtiva, ou melhor, por meio do trabalho construímos relações sociais que determinam nosso modo específico de trabalho. Os educadores sociais, contrariando, em meio a escassez imposta pelos interesses da sociedade do capital, resistem e persistem em sua ação, buscando sobrepor a essas determinações, criando espaços de representatividade dessa população que não é reconhecida em suas necessidades. É esse espaço de articulação entre essa voz que aprisionada pelo sistema, necessita e luta para ser ouvida.

As zonas de sentido que apreendemos nos permitiram identificar as mediações que produziram as significações dos educadores sociais acerca do seu trabalho, dentre estas, destacamos o socioafetivo-educacional, que revela como os educadores sociais são afetados pelo seu trabalho como uma força impulsionadora da sua resistência em continuar trabalhando, bem como o quão são afetados os educandos como modelos e motivadores para o seu desenvolvimento. “Quais as portas que estão abertas?”, que nos revela as determinações das condições da realidade social que impõe dificuldades e limites de um trabalho em sua potencialidade. Contudo, compreendemos que nesse movimento contraditório, a

idealização de uma educação com vistas a formação humana é um motor que impulsiona o caminhar desses profissionais enquanto uma força ativa capaz de produzir a vontade de continuar e resistir no trabalho.

A análise nos revelou que, muito embora signifiquem “quais as portas que estão abertas?”, eles conseguem desenvolver suas atividades que têm possibilidades de uma ação transformadora, uma vez que ante a tantas dificuldades, os educadores se integram e integram os educandos em ações pedagógicas construindo um elo, ou melhor, construindo um trabalho coletivo, com atividades que buscam essa integração entre os educandos, não uma mera soma de crianças e adolescentes num espaço-tempo, mas a possibilidade de se constituírem por essa totalidade de relações sociais, das mais simples às mais complexas, alcançáveis nesse momento. É, pois, uma atividade coletiva, permeada por determinações com possibilidades de objetivação de uma ação transformadora, na superação da lógica da competitividade, da individualidade, próprias da realidade que estamos inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: e afinal de contas, não é só isso, seguimos...

Em nosso caminhar rumo ao conhecimento da realidade da prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social, tivemos como objetivo geral nesse processo, investigar que mediações da prática educativa dos educadores sociais contribuem para a formação humana, revelamos as ações de caráter socioafetivo-educativo como potencial transformador. Para alcançar nossos objetivos, buscamos na categoria de Educadores Sociais iluminar as singularidades desse trabalho em Associações no município de Teresina (PI).

Encontramos Coelho Branco e Gato Cheshires, dois educadores sociais que, mediados pela sua história pessoal de vida, pelas vivências significativas nos grupos de educandos numa comunidade com população em situação de pobreza, pelas relações que mantêm com a Associação na qual trabalham, no seu trabalho e com os demais profissionais que também atuam na Associação e que, bem como os educadores sociais, significam o seu trabalho.

Para apreender as significações, as lentes que utilizamos partem das ideias de Rubinstein (1977) que o permitiu nos apropriar da compreensão relativa aos aspectos psicológicos da atividade laboral, no que tange a atuação, a atividade e o trabalho. Outro autor que nos foi caro na apreensão das categorias: Mediação, Historicidade, Significações para a compreensão da dimensão subjetiva do trabalho dos educadores sociais foi Vigotski (2009). Vale ressaltar que outros pressupostos, também, foram fundamentais para o conhecimento da realidade, na compreensão das significações e a processualidade histórica que constitui o nosso fenômeno em estudo – o Materialismo-Histórico-Dialético.

Em nosso caminho, definimos objetivos específicos que, guiados por esses pressupostos metodológicos, nos possibilitaram atingirmos as mediações em meio a aproximação com a realidade concreta. Produzidas nos encontros reflexivos, as significações, essas fundamentais para que pudéssemos compreender as relações internas que medeiam o desenvolvimento sócio-histórico-cultural dos educadores sociais.

Para avançarmos no conhecimento, saindo da aparência para a essência do nosso fenômeno, o processo analítico denominado Núcleo de Significações foi primordial para sairmos da visão sobre a superficialidade na busca da compreensão

de que os educadores sociais significam sua prática educativa, embora importante na e para a comunidade, é “ignorada”; identificar que em suas ações pedagógicas buscam a integração das atividades de arte, leitura e esporte, um espaço para o desenvolvimento de uma atividade coletiva, que mesmo permeada por determinações de uma sociedade que preza pela individualidade se abre como possibilidade de objetivação de uma ação transformadora, na superação da lógica da competitividade,

Assinalamos, que na interpretação dos Núcleos de Significação pudemos compreender que diante das contradições e as determinações impostas pela sociedade do capital, que embora na impossibilidade de uma educação voltada para a formação humana, a Pedagogia Social-Educação Social se apresenta como uma proposta questionadora de por que que “ela é ignorada?”; “quais as portas que estão abertas?”. Nesse movimento, Coelho Branco e Gato Cheshire significam que seu trabalho constitui um “processo de confrontar essa linha” que é imposta pela sociedade capitalista, na busca das condições adequadas para a transformação dessa situação.

E, por fim, a realização desse estudo nos possibilitou ao nosso cenário educacional e acadêmico, a discussão sobre a dimensão subjetiva do trabalho dos educadores sociais e, nesse sentido pensar a necessidade de ampliar essa discussão para além, pensar espaços de/para discussão sobre esse trabalho como um espaço privilegiado de educação para as massas, para o proletariado,

Os educadores sociais, pois, significam que o específico de sua atuação são as ações de caráter socioafetivo que os orientam no sentido de confrontar a invisibilidade social determinada pela sociedade, num esforço de manter suas narrativas sempre vivas e, por conseguinte, abrir possibilidades de processos de formação transformadora na vida dos indivíduos envolvidos nessa *práxis* social.

É, pois, sobre esse olhar que essa pesquisa se abre para a realização de novos estudos e investigações, bem como, e sobretudo, pensar a necessidade de as Universidades direcionarem a oferta de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de fomentar essa área que carece de atenção e visibilidade, para não perdermos mais esse espaço para os desmandos da ideologia dominante.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos de filosofia**. Tradução: Edney Silvestre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. DE; ARANHA, E. M. G. E S.; SOARES, J. R. **Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo**. **Cadernos de Pesquisa [online]** São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053147305>>. Acesso em: 1 mar. 2022

AGUIAR, W. M. J. DE; CARVALHO, M. V. C. DE; MARQUES, E. DE S. A. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. In: **PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E EDUCAÇÃO: Tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

AGUIAR, W. M. J. DE; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2013. Disponível em: <Epub 28 Jun 2013. ISSN 2176-6681>. Acesso em: 30 nov. 2021

AGUIAR, W. M. J. DE; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. **Cadernos de Pesquisa [online]**, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142818>>. Acesso em: 1 mar. 2022

ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas, SP: Papel Social, 2018.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAÚJO, F. A. M. **Educação.com tecnologia: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's**. Teresina, 2015. Disponível em: <<https://www.ufpi.br/dissertacoes-ppged>>. Acesso em: 25 ago. 2020

BURLATSKI, F. **Fundamentos de Filosofia Marxista-Leninista**. Moscou: Edições Progresso, 1987.

CAMARGO, N. **Exame Nacional do Ensino Médio tem menor número de inscritos desde 2007** Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <<https://correiodoestado.com.br/cidades/baixo-numero-de-inscritos-no-enem-2021/388492>>. Acesso em: 20 jan. 2021

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

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São

Paulo: Alfa-Omega Ltda., 2004.

Enem 2021: número de inscritos foi menor do que no ano passado. **PORTAL DO CORREIO**, 2021.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006.

FREIRE, P. R. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. R. **Paulo Freire e os educadores de rua: uma abordagem crítica**. Brasília: Unicef/Funabem, 1985.

FREIRE, P. R. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOHN, M. DA G. **Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

HENFIL, M. P. **Menos isentos e inscritos, mais barato: o que os números dizem sobre o Enem...UOL** São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/07/31/menos-isentos-e-inscritos-mais-barato-o-que-os-numeros-dizem-sobre-o-enem.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2021

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Amadora: Novo Curso Editores, 1975.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEMOS, M. S. **Educador Social: a contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado)—Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução: Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 260–284.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres Educação e Pesquisa** São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 jul. 2022

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**.

Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social volume 14**. Tradução: Sergio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MAGALHÃES, L. DE O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

MARQUES, E. DE S. A. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2014.

MARQUES, E. DE S. A. **Prática educativa e a reprodução da realidade humano-social Práticas educativas [livro eletrônico]: múltiplas experiências em educação** Fortaleza, CEE Editora da UECE, , 2021. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/e1x1sse>>. Acesso em: 30 maio. 2021

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Eds.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015. p. 29–42.

MARTINS, L. M. A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. In: JOSÉ CLAUDINEI, L. (ORG. . (Ed.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando, 2016.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle; Tradução: Leonardo De Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010a.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução: José Paulo Netto; Tradução: Maria Antónia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução: Rubens Enderle; Tradução: Nélcio Schneider; Tradução: Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

- MEIRA, A. C. G. DE. **A educação não formal e a prática educativa do Centro Juvenil Padre Ludovico Redin – Realeza/PR**. Dissertação (Mestrado)—FRANCISCO BELTRÃO: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2016.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- NEWTON, D. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- NÚÑEZ, V. **Los juegos artesanos de la educación social**. Barcelona: Editorial UOC, 2016.
- PAIVA, J. S. DE. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.
- PEREZ SERRANO, G. **Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. Madri: Narcea, 2004.
- PETRY, E. L. D. S. **Mediações pedagógicas no trabalho de educadoras sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado)—Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2017.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 45–78, 2000.
- PINTO, Á. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Revista Diversitas-Perspectivas em Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 225–243, 2008.
- ROCHA, J. D. S. **A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida**. TESE (Doutorado)—Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2020.
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: Educador Social**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Arned, 2003.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. v. VI
- SANTOS, F. R. DOS. A Educação no Brasil Colonial: da Religiosidade Católica ao Despotismo Esclarecido (1549-1820). **Revista Expedições: Teoria da História e**

Historiografia [online], v. 9, n. 2, p. 18–36, 2018a.

SANTOS, M. E. DE M. **Relações históricas entre trabalho, educação e pobreza**. Teresina: EDUFPI, 2018b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013b.

SCHAFF, A. **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SILVA, P. M. DA. **O impacto das práticas de educação não-escolar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso de uma associação**. Dissertação (Mestrado)—Caxias do Sul: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, 2018.

SOUSA, V. **Enem 2021: número de pretos, pardos e indígenas inscritos cai mais de 50%** **Globonews** São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/08/27/enem-2021-cai-negros-pardos-indigenas-inscritos.ghtml>>. Acesso em: 21 ago. 2021

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. DE; PRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, C. DE S. M. Reflexão Crítica como atividade de pesquisa e formação docente. In: **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2012. v. 1p. 111–122.

TEIXEIRA, C. DE S. M. **Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2014.

TEIXEIRA, C. DE S. M. **Ser “O Faz-Tudo” na escola: significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública**. Parnaíba-PI: Academia Editorial, 2021.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação [S. I.]**, v. 8, n. 9, p. 9–21, 2000.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. Psicologia Histórico-cultural, marxismo e educação. **Revista Teoría y crítica de la psicología**, v. 3, p. 281–301, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIANA, N. A alienação como relação social. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, v. 1, n. 2, p. 23–42, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução: Marxists Internet Archives. VARNITSO, USSR: Socialisticheskaja peredelka cheloveka, 1930.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de psicología general**. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 2000a. v. 3p. 139–168.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. In: **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. p. 77–102.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929 Educação & Sociedade [online]**, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>>. Acesso em: 20 mar. 2022

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI-MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa denominada **A prática educativa dos Educadores Sociais junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza: realidade e possibilidades de formação humana**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora **Soraia Duarte Oliveira Carvalho**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI e tem como objetivo investigar como se efetiva a atuação dos Educadores Sociais junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza e, quais as possibilidades de desenvolvimento de prática educativa voltada para formação humana. Esta pesquisa surge da necessidade de ampliar esses conhecimentos sobre a temática, conhecer a atuação dos educadores sociais, destacando as ações de caráter educativo realizadas junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza; explicar como os educadores sociais, que atuam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza, significam a formação humana; e, analisar as mediações que constituem a atuação, sobretudo, as ações de caráter educativos, que os educadores sociais realizam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza. Em longo prazo, visa também, a melhoria das condições que precisam ser produzidas para que mais educadores sociais realizem estratégias de trabalho bem-sucedidas e, por assim dizer, voltadas para práticas educativas que visem à formação humana dos indivíduos. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. Este documento

também será assinado pela pesquisadora em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones – Soraia Duarte Oliveira Carvalho, contatos telefônicos/ whatsapp: (86) 99402-2803, e-mail: soraiadoc@gmail.com. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina-PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a necessidade de conhecer essa prática educativa nos espaços de educação social, que não é somente social, mas necessariamente humana, uma vez que, enquanto profissional, teremos que nos permitir questionar sobre nossa atuação cotidianamente. E, para sua realização, serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: realização de uma entrevista com vista a traçar o perfil indenitário dos entrevistados, para tanto contará com itens que venha a contemplar essas informações como: regime de trabalho, turno de trabalho, titulação, formação continuada, tempo de exercício na atividade profissional, bem como encontros reflexivos com vistas a possibilitar aos participantes momentos de pensar a prática e possibilitar narrativas de experiências sob a perspectiva do entrevistado e no contexto cotidiano, permitindo que os participantes discorram sobre sua atividade e a manifestação sobre seu trabalho no decorrer de sua prática educativa.

Esclareço que nesta pesquisa pode ocorrer como riscos perguntas que venham a surgir sob a forma de esclarecimentos e que possam causar algum constrangimento, porém os mesmos serão contornados, no entendimento que tais questões podem ser redirecionadas no intuito de garantir ao entrevistado uma

oportunidade de ser ouvido, de falar e sua liberdade assegurando o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Em relação aos benefícios, esclarecemos para além de contribuir nesse processo de reflexão sobre sua prática educativa, esse estudo colabora no sentido de pensar as condições que precisam ser produzidas para que se realizem estratégias de trabalho bem-sucedidas nesse campo social, bem como contribuir para o processo de um pensar reflexivo sobre essa prática educativa e, por conseguinte, abrir possibilidades de processos de formação humana dos indivíduos envolvidos nessa *práxis*.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e a pesquisadora se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu, _____, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

_____ Assinatura do Participante	_____ Assinatura do Pesquisador Responsável
-------------------------------------	--

APÊNDICE B – ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI-MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)



ENTREVISTA

Data: _____/_____/_____

Local: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Propósito da entrevista:

A prática educativa dos educadores sociais junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza: realidade e possibilidades de formação humana

1 Dados de identificação do entrevistado:

Idade: _____ Fone/contato: _____

e-mail: _____

2 Formação do entrevistado

2.1 Curso de Graduação:

Curso: _____

Instituição acadêmica: _____ Tempo de formação: _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

Ano da graduação: _____ Duração do Curso _____

2.2 Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área do conhecimento: _____

Instituição formadora: _____ Carga Horária: _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

Início: _____ Duração do Curso _____

2.3 Formação continuada

Cursos realizados	Instituição promotora	Período	C. Horária

3 Informações adicionais

- a) Qual sua forma de acesso à profissão?
- b) Qual seu vínculo empregatício?
- c) Quanto tempo de serviço nessa área de atuação?

- d) O Curso de Pedagogia possibilita atuar em diversas funções em espaços escolares e não escolares. Que motivos levaram você a escolher a Educação Social como área de atuação profissional?
- e) Como sua formação inicial contribuiu ou contribui para sua prática educativa?
- f) Do que precisa uma pessoa, em sua opinião, para ser Educador Social?
- g) Quem são os jovens que participam das atividades aqui nessa instituição? Fale-me como você os reconhece?
- h) Você poderia falar um pouco sobre sua relação com os jovens e a sua prática educativa?
- i) Fala-se muito sobre a preparação do ser humano, em especial a participação da educação nesse processo. Em sua experiência quais os desafios e possibilidades da educação social, voltada aos jovens em situação de risco e pobreza, contribuir para o processo de formação humana destes jovens?
- j) Há outros aspectos que você gostaria de relatar?

APÊNDICE C – PRIMEIRO ENCONTRO REFLEXIVO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI-MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)



Primeiro Encontro Reflexivo - Data: ___/___/____.

Objetivo: refletir criticamente sobre as práticas educativas que o Educador Social desenvolve no campo de atuação.

Dispositivos para reflexão: Imagem – crianças em situação de trabalho infantil

1. Descreva o que você achou dessa imagem?
2. Informe como você entende essa situação do trabalho para os jovens no seu cotidiano de prática educativa?
3. Conte um pouco da sua história como Educador Social?
4. Como se tornou Educador Social?
5. O que você faz provoca mudanças na vida dos jovens da instituição?
6. Dentro da sua atividade, qual a história mais marcante para você?

APÊNDICE D – SEGUNDO ENCONTRO REFLEXIVO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI-MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)



Segundo Encontro Reflexivo – Data: ____/____/____.

Objetivo: Compreender a atuação do Educador Social em Espaços não escolares.

Acolhida: Reflexão sobre a atuação do Educador Social tendo como dispositivo o vídeo da turma da Mônica (Boas Maneiras).

Dispositivos para reflexão:

“Paulo Freire e a educação social: inspirações emergentes à prática emancipadora” de Karine Santos (2019).

Discussão do texto com base nas reflexões:

1. Como você compreendeu o texto?
2. Qual o papel da educação social enquanto prática educativa emancipadora?
3. Que aspectos do texto você considera que contribui com a sua prática educativa?
4. Você considera que precisa melhorar ou transformar algo na sua atividade enquanto Educar Social? O que seria?

APÊNDICE E – TERCEIRO ENCONTRO REFLEXIVO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI-MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)



Terceiro Encontro Reflexivo – Data: ____/____/____.

Objetivo: Compreender o que é formação humana.

Acolhida: Reflexão sobre os rumos da humanidade tendo por dispositivo a tirinha da Mafalda (Para onde vocês acham que a humanidade está indo?).



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/26603804>

Dispositivos para reflexão:

“Educação e formação humana”, de Ivo Tonet (2016).

Discussão das ideias com base nos dispositivos:

1. Como você compreendeu os textos?
2. Como você considera que tem ocorrido o processo de formação humana no âmbito da instituição que você atua?
3. Você considera importante realizar ações dirigidas à formação humana na sua prática educativa?
4. Quais as possibilidades para a realização dessas ações de formação humana na instituição que você atua?

APÊNDICE F – Quadro de Indicadores e seus Pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADOR
<p>[...] gostar de trabalhar com pessoas e ajudar no convívio constante de solidariedade e fraternidade na formação de futuros cidadãos. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	<p>1</p> <p>O gosto e o desafio constituindo a atuação do educador social</p>
<p>[...] gostar de pessoas e vivenciar os desafios de uma comunidade que passa por vários contextos sociais. [...] tem que demonstrar coragem de enfrentar os desafios e carregar consigo o espírito solidário de fortalecimento de vínculos afetivo diante de uma sociedade. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>[...] veio como um desafio também, porque a gente tinha um grupo de adolescente antes que não era tão bonzinho como esses que a gente tem aqui, já eram uns adolescentes já... mais em situação de envolvimento mesmo com... com as drogas, né? Mesmo. Então, era um período em que as atividades eram mais pesadas, né? [...] E, eu fui convidado justamente pra poder ficar no lugar da pessoa que ‘tava’, do outro professor, que ele tinha saído e também pra tentar ver se conseguia resolver essa questão também, né? E eu achei um desafio, né? E, quando eu cheguei no... nas primeiras semanas, a gente se deparava com situações que a gente olhava e dizia aqui: “eita, vim pra cá”, né? Que a gente via, né? Situação, mesmo, pesada. Eles tinham algumas rivalidades aqui também, né? Quando a gente ia pro esporte, nas primeiras semanas, a gente via aquele acirramento até no jogo mesmo, provocação, né? Aquele... aquele embate entre eles, né? Uma rixa um com o outro. E eu ficava olhando e pensando: “onde é que eu vim parar”, né? Só que eu já tinha uma experiência mais na parte esportiva na comunidade. Eu disse: “Não, eu vou adentrar”. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>[...] será se eu vou ‘tê’ que ter artifícios? Como diz aqui (texto utilizado como dispositivo para a reflexão), também, "ter habilidade para desenvolver estratégias" "pra ir em busca". Eu vejo muito como um desafio, essas questões quando a gente encontra situações assim. Porque ali, onde a gente vai se desenvolver, né? e arrumar estratégias para poder crescer, porque a gente às vezes cresce é nas dificuldades. Muitas vezes a gente ver a dificuldade como um problema, que se esbarra ali, mas quando você começa a entender e compreender a realidade e ter artifícios pra poder trabalhar, acho que a gente começa a desenvolver e</p>	

<p>aprender cada vez mais como lidar, viu? (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Os desafios na Educação Social são muitos, pois há um conjunto de fatores que afetam o sócio emocional das crianças e adolescentes, pois estes vivenciam problemáticas em casa, na escola, são retraídos e possuem baixa estima que os impossibilitam de reconhecer e externar suas potencialidades. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>E, assim, é muito desafiador, a questão de ser Educador Social, justamente porque a gente lida com toda essa problemática social-emocional, né? dos meninos. Então, é todo..., é olhar pra comunidade como um todo, porque são muitas potências que a gente tem que muitas vezes a gente acaba perdendo por outros caminhos. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>[...] exercício da cidadania, tendo o esporte e a prática de atividades físicas como suporte no desenvolvimento educativo e socioafetivo. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p>O socioemocional mediando o agir de educadores sociais junto às crianças e jovens em situação de pobreza</p>
<p>[...] relação saudável de respeito, amizade, cooperação e muita socialização diante das atividades sócio-integrativa-esportiva. [...] Porque não é um simples educador e nem um simples adolescente, mas sim um círculo afetivo de amizade positivo. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>Tinha muita dificuldade, assim, com ele [adolescente que frequentava as atividades na instituição]. Aí começamos a trabalhar essa parte, mesmo, de fazer as atividades de cooperação, deixando o futebol um pouquinho de lado, porque eu percebia que na hora do futebol tinha aquele acirramento, então eu comecei a fazer atividades com eles assim, mais de cooperação, né? Atividade mais em grupo. Alguns foram se identificando, né? Outros não foram nem tanto e acabaram alguns saindo e outros ficando. E teve essa mudança. Mas foi melhorando. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>Você chega... um adolescente tímido, sem jeito... sem jeito até de correr, sem jeito de participar e, você vai trabalhando, vai moldando ele, vai fazendo com que ele... Vai criando algo. Com o esforço deles, né? Com a dedicação deles, também. Isso... muitas histórias que motivam a gente, e cativa a gente a... [...] A gente tá... justamente... quer ver essa mudança, quer ver acontecer. Então, são histórias que a gente só tem a agradecer o... né? o momento né? E querer ser.... ver o protagonismo deles se desenvolvendo. (Gato Cheshire,</p>	

<p>trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>[...] Mas tem momentos que vai ser difícil, né? Vai ser momentos que o fardo tá pesado, mas quando você vir que o resultado acontece, por mais difícil que chega... você se sente motivado. E eles empolgados ainda.[...] (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>Aí a importância da gente tá, justamente... Para não deixar a criança ou adolescente se frustrar mais ou menos. A gente faz uma reflexão em cima daquilo [refere ao desenvolvimento das atividades, quando a criança ou adolescente participa e não sai como foi planejado], passa uma mensagem, não em si, daquilo que leu, mas uma mensagem da força de vontade dele em ter vindo, a coragem... dele ter vindo até aqui e ter passado. Então a gente fez uma reflexão em cima disso, pra justamente passar para o outro e, passar para ele, que ele deixa uma lição. Não é porque ele não leu legal, não é porque não foi legal, mas a mensagem dele ter vindo, demonstrado coragem, né? Dedicação... para tá aqui, isso é uma mensagem positiva que passa, que com certeza motiva ele a sempre dizer que por mais não saia legal, mas eu deixei uma mensagem positiva. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Colocando essa missão que a gente tem, e entender o processo como um todo e muitas vezes nem julgar, porque A é assim e porque B é assim, né? O adolescente é assim por quê? um comportamento diferenciado, um comportamento mais agressivo, mas por trás de tudo tem uma resposta. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>E na minha oficina eu vejo muito a questão da... de mudança, né? Visando a questão da... da integração só não, né? às do amor que é algo que gente vem perdendo ao longo do tempo na sociedade, entendendo essa sensibilidade do cuidar, do se dar, do zelar, né? Então, muitas vezes leva um pouco... é legal, é bom, mas, às vezes, você sintonizar, ter, né? Entrelaçar esse sentimento de...de... de amor ao próximo, né? Isso, eu vejo que, às vezes, eu preciso ter mais esse discernimento de poder tá colocando essas ações nas... nos... nas minhas atividades. Então é algo que eu venho buscando, eu venho melhorando, me perguntando, né? Se tá bom, o que eu preciso, analisando o... o contexto da realidade de cada um, pra gente poder ter mais essa aproximação, né? Trazer algo mesmo que... que agregue tanto a minha oficina, né? Como o desenvolvimento integral do... da nossa turma que a gente tem. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>E aí muitas vezes os nossos educandos, às vezes tá invisível o problema na nossa frente, né? E, às vezes,</p>	

<p>eles querem algo, e algo que muitas vezes a gente não pode dar, muitas vezes a gente fica se perguntado como a gente pode... fazer pra poder, né? tirar um pouco essa questão do... desse modo de olhar, um olhar diferenciado, né? E começar a entender ele a fundo, né? e cuidar, zelar, às vezes dar aquilo que ele precisa, não ser aquele bem material, mas dar essa autonomia justamente pra eles poderem, às vezes caminhar com as próprias mãos dele em busca de tá vivenciando e fortalecendo a realidade que eles passam. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>[...] O projeto ele também dá... dá muita autonomia pra gente poder trabalhar, né? muita oportunidade pra gente vivenciar, né? Conhecer, não só a realidade do projeto em si, mas a realidade deles que vem pra cá. Cada um com sua realidade pessoal, né? Dentro de casa. [...] Eu sempre falo a questão de eles o protagonista, né? Da gente poder dar essa oportunidade pra ele serem os protagonistas, porque não adianta só a gente trazer, falar e sem deixar eles expressar, sem deixar eles, né? demonstrar. Então, o projeto vem muito com essa filosofia agora, que a gente vem trabalhando como eles, deles, né? Justamente... colocar pra fora, né? Demonstrar aquilo que eles querem ser, né? Essa oportunidade. Então eu vejo muito, assim, essa questão de eles ser protagonista, né? E a gente ser protagonista do projeto, ter esse acolhimento, né? o suporte, não né? o suporte que a gente quer, né o suficiente, mas ter essa liberdade de vivenciar eles, deles vivenciar a gente e a gente vivenciar o projeto acho que vai criando uma interação, uma socialização e uma formação que vai entrelaçar, né? e vai criar forças, né? vai consolidar, né? Aquilo que eles querem, né? e aquilo que a gente (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022) deseja, também.</p>	
<p>São jovens da comunidade que vivenciam muitas problemáticas sociais. Jovens que necessitam de sentirem-se valorizados, ouvidos. Que precisam de um espaço de escuta, de incentivo de suas qualidades. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>A minha relação com os educandos parte de uma escuta e observação quando eles chegam e permanecem ao longo do tempo vivenciado por eles na instituição, e mesmo após. É, a partir disso, começo a trabalhar a parte pedagógica, atuando sempre em consideração às experiências vivenciadas por eles. Abordando atividades que visam ao desenvolvimento integral dos educandos. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>Nos espaços de Educação Social, os jovens precisam sentirem-se acolhidos, acolhimento esse que muitas vezes lhe é negado, seja em casa ou em</p>	

outros espaços da sociedade. **E, uma vez que eles sentem-se acolhidos, valorizados, são estabelecidos vínculos que dão abertura** ao Educador para que eles se insiram e participem do que lhes é proposto **para o seu desenvolvimento social e educacional.** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)

[...] Então, assim, são..., gente aqui, **os nossos** [crianças e adolescentes atendidos na associação], a gente vê o quanto eles **são habilidosos, mas são tímidos, ariscos,** né? E aqui, quando... **quando eles chegam** pra gente, a gente tem que ir num processo de escuta, pra eles **poderem se abrirem, se mostrarem,** né? [...] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Eu defendo muito que parte, também, do acolher. Porque quando eu cheguei aqui eh... eh... **a sensação que permanece depois de... de algum tempo já é de... foi de acolhimento.** Então assim, **são meninos que não são acolhidos lá fora,** muitas vezes. E só... **só o acolher pra eles, já... já muda tudo.** Então é olhar pra eles de uma forma que eles não estão acostumados a serem olhados, **é tirar eles do lugar comum.** Então quando... eles chegam, que eles são acolhidos, **são acolhidos nos medos, nas tristezas... eh, nas irritações deles, eh, no não falar muitas vezes, né? do não querer participar... ele... a gente estabelece com eles um vínculo de confiança,** né? Então quando a gente tem confiança a gente consegue fazer muita coisa. [...] Então, eu entendo que parte muito do acolhimento que eles recebem, **do não ser olhado como eles sempre são olhados lá fora,** né? que lá fora já tem um **olhar... estigmatizado pra cima deles, já tem uma não escuta dentro de casa, também.** Então aqui, eles **vêm... eles recebem o que eles não têm lá fora.** O que ele não, assim no sentido de não só muitas vezes de **educação, [mas] emocional mesmo,** esse apoio também, né? Então eu defendo muito que parte também de... dessa questão da acolhida. De se sentir acolhido. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

[...] **Questão de ser protagonista,** né? que a gente...que **nos temas que a gente procura a gente tenta fazer com que eles entendam isso,** né? de você eh... **ser protagonista daquilo que você se propõe a fazer.** Quando eles vêm aqui na frente, assim... "ah tia, eu sou tímido", "ah, eu não sei ler direito", mas eles vêm. Então, se **eles vêm é porque eles sentem confiança que eles podem vir aqui na frente.** Então, de onde... **onde sai essa confiança deles,** né? Porque que aqui eles se sentem confiantes pra fazer isso? [...]Do "ah Tia, eu gostei de fazer, eu não ia fazer, mas eu gostei de fazer" na apresentação de dança, que a gente teve uma apresentação de dança na praça, eles "Tia eu não

acredito que eu fiz, que eu apresentei" Eu "apresentei". "Tia eu quero fazer de novo". Então assim, o quê que eles querem? **O porquê que eles se sentem confiantes, né?** pra fazer isso. Então, se **eles sentem essa confiança de vir aqui na frente, mesmo sabendo que talvez ele não vá conseguir...** falar bonito, como eles dizem, ou ler direito, então é porque tá... **o trabalho tá 'tendo' um sentido pra eles, 'tá tendo' um significado pra eles,** é isso que a gente quer que tenha um significado pra eles. **Que eles saiam daqui usando o que eles viram aqui,** né? Que eles saiam daqui, "poxa eu joga bola bem mesmo", então eu vou usar essa esse meu jogar bola bem. Eu danço, eu posso ajudar alguém a dançar também, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

São... eh **são tantas** eh , **são tantas vidas, tantas vivências e cada um deles tem uma dor diferente.** E nesse período de pandemia eh... **a gente tá vendo que isso tá mais, tá assim gritando nele, né? Algumas coisas que eles tentavam esconder, algumas dores que [pausa] que é muito [pausa].** É porque eu acho que todos eles [pausa] [tem] uma luta muito grande, né? **quando eles chegam aqui** e tal. Só em a gente [acolher]... esses relatos de alguns, né? **com pensamentos, né? Questão de suicídio, cortes, né? Essas coisas.** [pausa] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Vale a pena, né? Quando a gente pensa que... que... que... eh... que a gente cansa, quando a gente pensa, assim: "Meu Deus eu não posso resolver todas as dores que ele.. eles têm". **Mas quando a gente vê que foi um momento em que eles puderam 'tá' aqui protegidos e entendendo que eles são importantes, vale muito a pena sim!** [emoção] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

E é muito assim né? Então a gente vê também esporte, que eles gostam muito de esportes né? Então assim, **quando eles vestem aquela equipe** né? que às vezes se equipam aqui pronto!! Aí eles começam: "Ah, eu sou jogador caro, ou é o seu jogador". Então, assim... é um lugar **onde eles se sentem importantes.** Então **quando eles começam a se sentir importante isso mexe com a autoestima deles e mexendo com a autoestima deles agente vai tendo progresso,** né? **a gente vai falecendo outras áreas, né? da vida deles, né? É isso!** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

[...] Eu acho que é bem aqui que a gente falou é um... é um... é muito difícil, né? Ser Educador, mas, também, é realmente essa posição de ser difícil, **mas a gente entende as potências que tem aí que precisam ser amparada, ser acolhida, ser... ser... motivadas,** né? A gente tem falado muito essa questão de motivação. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER

do dia 18.02.2022)	
<p>"Então, assim, eu até falei naquela vez que...[refere-se ao encontro realizado na semana anterior] eu não tive muito contatos assim quanto... com projetos sociais, né? antes de eu vir para cá. Eu tive depois que eu cheguei aqui em Teresina. E aqui... aqui, principalmente na Santa Maria, a gente tem, né? muitos desses projetos, essas coisas e a gente sempre ver assim: "ah... a pessoa era de determinado projeto e hoje tá fazendo isso e isso" ou uma pessoa que era de determinado projeto, saiu e formou um outro projeto, né? Então, porque são espaços que eles entendem que eles se fortificam, eles, o, né? os alunos, que eu digo, os meninos. Espaços realmente de... de luta. De luta, acho que pessoal, e luta coletiva, né? também. [pausa] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Eu acredito que se entra muito no que a Lagarta Absolem falou, primeiro os educandos, eles entenderem... se verem, se perceberem como habilidosos, cheio de potências, né? e a partir disso a gente... a gente ter... me fugiu a palavra, agora [risos].[...] E a partir dessa questão de... de... de... de a gente ter os educandos se entendendo, se percebendo como potência, como habilidosos, já que uma palavra que a gente tá usando muito, a gente começa a trabalhar outras questões eh... de ensino-aprendizagem, digamos assim, com eles, né? Então, assim, quando a gente enxerga que a gente tem uma possibilidade... que a gente é visto... que a gente tem um olhar, é visto com outro olhar que não é aquele que a sociedade tá acostumada a olhar pra gente, né? que, assim, a sociedade tem um olhar muito... recriminador, principalmente com... com pessoas, né? que estão em vulnerabilidade social, não era pra ser esse olhar recriminador. Ser um olhar de... "ah... temos uma dificuldade aqui" como a gente tem essa melhora? como a gente vai...? Então, assim, quando eles entendem que o olhar sobre eles, a partir de certas formas de se perceberem, de se encorajaram, eu acho que aí a gente entra... eh... entra nessa questão de emancipação, a gente entra nessa questão de luta, de busca. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Eu acho também que essa Educação Social possibilita que as narrativas desses educandos não sejam apagadas, né? São narrativas... então, assim, são... eh... espaço que eles podem contar a história deles. Então, assim, eles têm que ser vistos, as narrativas deles têm que ser ouvidas e contadas. Então, eu acredito que a educação social, também ela... ela entra nesse ponto. Então é assim, são... são narrativas que não vão ser apagadas, não podem ser apagadas. Então assim, são narrativas que o sistema tá ignorando e porquê? Porque que o sistema tá ignorando essas narrativas, entendeu? [indignação]</p>	

[bate a mão na mesa] Então acho que essa questão, ela, me fugiu a palavra, emancipadora, não foi isso que você falou? Então, entra nisso, são vivências e narrativas, elas existem, elas não podem ser ignorados, elas têm que ser ouvidas, entendeu? E por mais que a gente tem um sistema que fecha, assim, que cole, vai tentado colar as caixas que estão sendo abertas, né? [bate a mão na mesa] Eu acho que eh...que educação social entra isso, não eh... essas caixas, elas não vão ser fechadas. Elas vão ser fechadas de forma alguma, porque, assim, cada cabeça é um mundo, então são muitas vivências, são muitas histórias de pessoas que vivem em comunidades, que são marginalizadas, que são esquecidas, que não tem um apoio do poder público. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Que **a gente sabe que a gente tem um sistema** bem... E é por isso que a gente tam... "Desculpa Gato Cheshire". **É por isso, assim, que o trabalho que a gente faz, a gente não pode ignorar as vivências deles, né?** Porque, assim, eh... **são vivências deles, são a vida, a são a vida, a identidade pessoal deles,** que eles se reconhecem nesse, né? nesses espaços e... e... **e essa formação também é pra... é para isso,** assim, **de que não entendam que as narrativas deles devam ser esquecidas, apagada, ou sejam vistas como menores,** né? Então, assim, é... é mesmo de... **de lutar de alguma forma, né? Eu acho que a palavra mesmo é confrontar.** Eu... eu entendo que seja assim, eh... essa... essa formação vem muito nesse sentido de... de... confronto, mesmo, porque se é para mim, se dizem que eu posso, então eu tenho que ter espaço para isso. **Então eu vou brigar por esse espaço!! Já que a gente tem que brigar. Já que não tão me dando, né? livremente.** Então, gente tem que ir que... que... que buscar, **então, ocupar os espaços. Então, eu vou estar nesses espaços!!** Eu creio que seja eh... eh... a formação nesse sentido, mesmo, para isso!!! (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Eu acredito que sejam... seja mesmo no diálogo, aqui. **No não ignorar a vivência** deles, eu vou tentar elencar assim pra ver se fica mais, né? **no acolher, no motivar,** mas **não aquele motivar** assim, eh... **que às vezes** a gente fala em motivar, mas aí a gente **esbarra na questão e lá fora,** né? **motivar, mas** deixando não... não... **não ignorando essas problemáticas eles vão ter lá fora, motivar para quê** confronto, né? **Não motivar só "hoje eu 'tô' alegre, hoje eu sei que eu posso e pronto".** Não, é um motivar, mesmo pra confron... pra confrontar, pra ir buscar, pra sair desse lugar que colocaram eles, né? porque num... num.. Acre[dito]... creio eu que não, creio não, **acredito que eles... não é o lugar que m.** É um lugar que por algum... algum... **alguém, algo chegou e disse... é esse aqui o lugar de vocês, esse espaço.** Mas não é isso, então, assim, **as possibilidades que nos são dadas aqui, eu acredito**

<p>que parta muito desse princípio de que eh... não se... não se ignore essas problemáticas e que a gente, também, não ignore que não é só dizer ‘vamo’ lá e tal, vai ficar tudo bem e vai ser tudo fácil, porque não é!! (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>É um espaço , eu acho que é um espaço eh... é um espaço de fala, escuta, construção, né? Porque, assim, Alice [refere-se a pesquisadora], a gente que tá assim como os meninos de segunda, né? a quinta-feira e são meninos com tantas coisas, assim, pra... pra oferecer, né? e às vezes a gente parar e pensar assim: "poxa por que que eles não estão sendo recebidos, né? porque que ele não estão sendo ouvidos?" Então, assim, a gente parte muito disso, mesmo, de eh... fortalecimento desse protagonismo que... que... o Gato Cheshire fala, porque não é fácil, né? saindo daqui a gente sabe o que é muito difícil essa questão do mercado de trabalho, a gente sabe que é muito difícil essa questão, exige que você tem experiência para umas coisas. Então, assim, ele já vem ‘duma’ realidade muito difícil, né? na comunidade e ainda tem que preencher essas exigências, assim, que... que não são dadas oportunidades para eles poderem, né? se... se fortalecerem nisso. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>A gente realmente fica às vezes assim aflita, né? porque como a gente ‘tá’ com eles, a gente sabe das capacidades deles e, às vezes, também, a gente fica aflito porque, assim, porque às vezes eles não entendem que... eles não se percebem, né? [...] são espaços em que eles não se veem, são espaços que às vezes não são abert[os].., às vezes não, não são abertos para eles, né? Então, assim, eu acredito muito aqui como esse espaço para isso de escuta, fala, construção, confronto, né? de busca... porque, nós... aqui é uma comunidade muito grande. Então, tem muitos jovens muitos, muitos, muitos jovens, mesmo, e jovens que não têm... não têm esse... esse espaço para perceber que não é natural isso, que não deve ser natural essa... esse podar que chega... que chega até eles, né? não é para ser sempre... a gente ficar, para a gente criar ramificações, né? não é para gente ser... ser... ser podado sem chance da gente tentar!!! (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>Escolhi atuar na Educação Social por entender quanto ela é fundamental dentro da comunidade para a formação de crianças e jovens. No final da minha graduação, iniciei como voluntária [num] projeto de leitura e também fiz um curso no projeto social, no qual agora atuo como Educadora e que me possibilitou vivenciar o quanto a Educação Social é transformadora na vida dos jovens, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade da social. (Coelho Branco,</p>	<p>3 “Por que ela é ignorada?": “a Educação Social precisa ser vista”</p>

<p>trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>A Educação Social precisa ser vista, valorizada. Precisa ser entendida como fundamental na formação de crianças e jovens que vivem em situação de risco. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>[...] E quando a gente chega num projeto social, né? que a gente vê esses meninos, que a gente vê que... , muitas vezes, eles têm questões-problemas que a gente quer resolver, mas nem tudo tá no... ao nosso alcance de resolver, né? Às vezes a gente tem que que entender isso também. E a gente meio que se aflige, porque a gente... a gente tá aqui com eles. A gente sabe a realidade deles e a gente quer a todo o custo desviá-los né? desses... desses... desses caminhos que a gente sabe que não são os caminho deles. Então, assim, essa questão de... de ser educador eh... a gente precisa de mais espaço pra falar disso, né? Pra falar da questão da Educação Social porque ela é de extrema importância dentro de uma comunidade. Eu acho que quem tá dentro de uma comunidade sabe disso, que a gente tem muitos projetos, mas infelizmente a gente não tem muito suporte pra esses projetos, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>[...] a questão de que a gente precisa de bater muito... muito essa questão da educação eh...social para gente começar a compreender ela, né? Como ela 'tá' inserida, assim, no meio da gente, na realidade da gente. Então, acho que foi basicamente isso, né? Não... Assim, definir é muito complexo definir o quê que é educação popular e pedagogia social. Eu acho que elas bebem da mesma fonte, né? mas fala mais essa questão mesmo do educador social, a questão de perceber as realidades que estão inseridas naquele espaço, né? do... do educar, da educação e como isso vai fazer parte do processo de aprendizagem, né? do educando, do aluno, do... enfim.... Deixa eu ver. Tem uma... uma frase aqui [refere-se ao texto indicado pela pesquisadora, como dispositivo para reflexão] que eu acho interessante que fala assim: "corroborando com Freire defendemos a necessária adjetivação da educação social, pois compreendemos que toda educação é social". É assim todos é... é um direito que é para, né? abra... abraçar a todos, "mas nem toda educação se ocupa do social", né? Então, nós temos a educação da matemática, do português, do... da história, e tal, e o entremeio disso, né? As lacunas que ficam entre isso, como é que faz? Como é que ela é trabalhada? Porque que ela é ignorada? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Essa... essa questão do sistema, ela é muito complicada. Eh... falando, não enquanto uma pessoa, assim, que teve</p>	

<p>muito... que foi... frequentou projeto social, né? porque na minha região não tinha, mas, assim, eu tive que vir da minha cidade pra cá, pra poder fazer minha graduação, e por muito pouco eu não vim por questão econômica, né? Então, eu venho de uma... de um pai e uma mãe que eles tiveram... aí não foram alfabetizados, digamos assim. Então, são pessoas que trabalham na.. na zona rural. Então, pra eu vir pra cá, quase que eu não vinha, porque como eu ia me manter aqui, né? Então, pra gen[te]... os nossos jovens, eles tem muito disso, né? questão, a gente fala assim: "dos talentos, das habilidades, mas como, em qual porta, que qual caminho, qual é a oportunidade que é dada pra eles pra eles fazerem uso disso, né? Assim, como eles vão está usando essas habilidades mais à frente? o quê que el[e].. o quê que a sociedade dá, abre, assim, qual é o caminho que ela abre para eles poderem seguir? Porque muitas vezes a gente é podado nisso, na questão financeira porque realmente, tudo que a gente vai fazer hoje é um... gasto, né? Então, a gente esbarra muito nisso, na questão financeira, assim. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Então, quando vem, quando vem um apoio esse projeto ele já tá firmado há muito tempo, é porque já tá dando frutos que tão sendo muito visíveis aí chega alguém querendo apoiar. Mas lá no começo, lá na raiz não tem. Não tem por quê? É olhado... com olhar discriminador. Então, como é olhado com olhar discriminador, ele já é podado ali. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>[...] volto pra última... pra questão do... do... da entrevista, da gente pensar a educação social, da gente discutir a educação social. De a gente ter espaço de escuta e de discussão sobre isso. Eh... e também essa questão de.... da... da... da palavra, é que eu 'tô' já, as palavras já não... estão fugindo. Essa questão de... de emancipação, né? do emancipaaar.... Como a gente tá olhando esse emancipar, né? Como esse emancipar tá acontecendo? Então, assim foi... foi um texto [refere-se ao texto utilizado pela pesquisadora como dispositivo para reflexão] bem esclarecedor porque às vezes a gente vai vivenciando, vai... vai... vai.... vai ali praticando aquilo e às vezes pra você definir, pensar, definir não no sentido delimi.... de delimitar, né? mas no sentido de você tem um fiozinho que...né? condutor... Então, assim, pra mim foi um texto muito bom, foi muito rico e eu enquanto educadora eh, espero poder ler mais textos assim, né? . Assim, a gente pensa: "poxa então, eh aqui eu estou no lugar certo, né? Eu estou com um mediador pra algo maior, né? Pra... pra ir em busca de uma realidade de.... de uma outra realidade. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>[..] é preciso dar autonomia que venha a fazer o jovem compreender e entender seus direitos e</p>	4

<p>deveres em uma sociedade repleta de armadilhas onde muitas vezes fazem com que nossos jovens percam o foco de buscar um caminho do bem. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	<p>Realidade da sociedade capitalista produtora da desigualdade e da falta de oportunidade para os jovens em situação de pobreza.</p>
<p>A formação, o trabalho e a oportunidade de ser protagonista da sua própria história vai fazer o diferencial, se transformar no sensacional da vida e na sua caminhada em busca de cooperar, ajudar, encantar e motivar outras pessoas na sua comunidade. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	
<p>[...] será que elas [referindo-se a imagem, em preto e branco, de crianças em situação de trabalho infantil, apresentada pela pesquisadora, utilizada como dispositivo para reflexão] estão um pouco embaçado, um pouco apagado as esperanças de dias melhores? Então, a gente vê que muitas das vezes eles têm que abrir mão de se sentir..., né? nos seus direitos e deveres em busca da cidadania, mas pra poder ir trabalhar, né? buscar algo que muitas das vezes vai acabar não trazem[do]... fazendo com que eles saiam um pouquinho desse direcionamento, que é em busca de se tornar verdadeiros cidadãos, né? porque o mundo tá aí, o mundo tá de portas abertas, né? e quando não tem esse caminho a seguir muitos ainda procuram o trabalho, né? mas aqueles que não procuram, que enveredam por caminhos totalmente diferente... Então, é a realidade do nosso Brasil, uma realidade da nossa comunidade que a gente procura sempre fazer dessa imagem, uma imagem colorida, né? De esperança pra eles. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>[...] Essa questão da educação, principalmente para as pessoas mais carentes, né? que muitas vezes tenta mais por números, mas educação com qualidade... Hoje a gente ver a realidade, né? Muitas vezes ele (crianças e adolescentes) tem o estímulo, mas muitas vezes no decorrer do caminho é desestimulado, né? A ir em busca dessa educação. [...] a gente ver muito a questão da desigualdade, também, né? No termo, até de comportamento...No desafio para o Educador Social tem diante da... da realidade, né? que é muito diferente da educação da escola formal, né? Que muitas vezes ele tá ali atrás de um objetivo que é passar de ano, né? E muitas vezes passar de ano é facilitado pelo, né? às vezes até pelo Estado, porque às vezes você não precisa nem tanto frequentar tanto a escola pra ter um..., né? porque é a questão de números, também, ele quer, né? mas o aprendizado como é que fica? (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	

<p>Oportunidade, muitas vezes, a gente forma... ‘Cê’ diz como é que é, incentiva, motiva e lá na frente, muitas vezes, seu talento não tem oportunidade que realmente ele precisa ter. Que muitas vezes a gente vive num contexto que ver-se não vai dar oportunidade. Questão da concorrência e, até mesmo, a gente priva essa oportunidade do adolescente porque você tá no dia a dia com ele, na fala às vezes acontece legal, bonito, mas quando você vê que ele tá criando asas, muitas das vezes a gente esbarra ali. [...] eu fiquei eh... refletindo... muitos talentos se perdendo por falta de oportunidade. Então, que a gente possa vivenciar, conhecer..., né? formar e, também, dar oportunidade que realmente precisa, principalmente pra o nosso público mesmo de extrema necessidade, mesmo que precisa disso. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Às vezes até o trabalho pra sobrevivência, né? Aí será se essa sobrevivência é... é da forma justa? [...] O servo trabalha para os seus patrões pra se manter... muitas vezes é um trabalho que requer muito empenho, dedicação daquilo que ele faz e às vezes até desgastante, que às vezes no final da... do dia, no final da conta, ‘num’ sente prazer nem... nem de querer ter aquele... sensação de se foi prazeroso ou não. Mas porque muitas vezes tá se sentindo na situação de poder trabalhar pra poder ou sustentar uma família, né? ou ter... ou ter algo que precisa do seu esforço, mas que muitas das vezes aquilo dali tá sendo de bom pra outras pessoas, né? os seus patrões. Eu entendi bem assim, não li muito o texto, né? Mas essa questão de ir... ver essa... essa igualdade, né? vem muito disso também né? de ser patrão e ser os empregados, né? e a gente ver essa questão da indiferença, também. Até na questão do... do, na questão da pessoa...desenvolvimento intelectual, também, né? de cada um tem sua posição no mercado, né? de acordo com o que ele pode, mas a gente vê injustiça, muita falta de oportunidade, também que poderia ser diferente isso, também. Até no ensino, a questão de oportunidade, também. A gente ver muitos dos nossos adolescentes privados de muitas... coisas legal que poderia ter. Ter o mínimo, um pouco, porque quem tá lá poderia oferecer mais, né? Proporcionar mais, não oferece isso, né? Mas pra quem tá lá em cima, praticamente tem de tudo. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>É vem toda uma... É toda uma questão social [refere-se a questão do trabalho infantil], né? Assim, porque, puxando pra essa realidade dos meninos aqui, eles se veem mesmo como responsabilidade, que não são deles, né? Porque ou são criados por vó, ou só pela mãe. Então, tem alguns aqui que tem um irmãozinho menor, porque cuida. E alguns deles quando arrumam algum serviço é cuidando de outras crianças. Então, assim, é</p>	

uma questão muito enraizada, também. É uma questão mesmo de vulnerabilidade, também, **porque isso reflete**, no que a gente tenta mostrar pra eles, **no sentido de que eles acabam não vendo as habilidades e potências** que eles têm, né? Porque eles pensam assim: “mas a onde eu vou usar isso? ah, eu não vou ter chance de usar essa habilidade em alguma coisa.” Então, essa questão assim do trabalho infantil levando em conta o nosso contexto, na nossa ci[dade], né? na nossa comunidade **é uma questão mesmo de algo que é empurrado de goela abaixo**, digamos assim, pro nossos meninos, né? **A não opção. É meio que repetir, né? um ciclo de falta de oportunidade, falta de entender que eles têm outras possibilidades.** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

[...] E quando a gente chega num projeto social, né? que a gente vê esses meninos, que a gente vê que... , muitas vezes, eles **têm questões-problemas que a gente quer resolver, mas nem tudo tá no... ao nosso alcance de resolver, né?** Às vezes a gente tem que **entender isso também.** E a gente meio que se aflige, porque a gente... a gente tá aqui com eles. A gente sabe a realidade deles e a gente quer a todo o custo **desviá-los** né? desses... desses... **desses caminhos** que a gente sabe **que não são os caminhos deles.** Então, assim, essa questão de... de ser educador eh... a gente precisa de mais espaço pra falar disso, né? Pra falar da questão da Educação Social porque ela é de extrema importância dentro de uma comunidade. Eu acho que quem tá dentro de uma comunidade sabe disso, que a gente tem muitos projetos, mas infelizmente a gente **não tem muito suporte pra esses projetos**, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Acho que **é meio essa questão do estímulo**, mas **quais são as portas que estão abertas para ele usar esse estímulo**, seria acho que isso. [pausa] **Aí a gente entra na questão do sistema**, né? É o que a gente comentou outra vez: "Ah, a gente tem meninos que gostam de **desenhar...ele poderia, por exemplo, tá estampando camisa.** Entra na questão do empreendedorismo, né? mas como se pra ele... ele precisa de material para isso. **Ele precisa de estímulo, ele precisa da camisa, ele precisa...**, né? Como ele vai fazer isso **se ele não tem o recurso para comprar** aquilo, né? Normalmente mora... tem a mãe que já, né? às vezes já não tem também uma... uma... um trabalho, um emprego fixo, uma coisa **e realmente a gente se esbarra no desigual**, no... no... fator real... acho que pesa... pensando assim no geral essa questão econômica é muito..., né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Essa... essa questão do sistema, ela é muito complicada. Eh... falando, não enquanto uma pessoa, assim, que teve muito... que foi... frequentou projeto social, né? porque na minha região não tinha, mas, assim, eu tive que vir da

minha cidade pra cá, pra poder fazer minha graduação, e por muito pouco eu não vim por questão econômica, né? Então, eu venho de uma... de um pai e uma mãe que eles tiveram... aí não foram alfabetizados, digamos assim. Então, são pessoas que trabalham na.. na zona rural. Então, pra eu vir pra cá, quase que eu não vinha, porque como eu ia me manter aqui, né? Então, pra gen[te]... os nossos jovens, eles tem muito disso, né? questão, a gente fala assim: "dos talentos, das habilidades, mas como, **em qual porta, que qual caminho, qual é a oportunidade que é dada pra eles pra eles fazerem uso disso, né? Assim, como eles vão está usando essas habilidades** mais à frente? o quê que el[e].. o quê que a sociedade dá, abre, assim, qual é o caminho que ela abre para eles poderem seguir? **Porque muitas vezes a gente é podado nisso, na questão financeira porque realmente, tudo que a gente vai fazer hoje é um... gasto, né? Então, a gente esbarra muito nisso, na questão financeira,** assim. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Na questão de... a gente não tem um acesso de fato a uma educação que seja assim que tenha, usando a palavra nossa, que tenha uma substância, né? naquilo que é... que é dado, assim, que realmente esteja atenta às nossas dificuldades, as nossas... as nossas problemáticas. As nossas que eu digo, assim, né? do... dos meninos e tudo. Então é muito complicado, eu até, 'num' tenho... eu tenho uma frase... tem uma frase aqui no texto[refere-se ao texto utilizado pela pesquisadora como dispositivo para reflexão], voltando aqui pro texto, deixa eu recorrer aqui a ele... que diz assim que "Paulo Freire apontava para a necessidade de construção de diferentes olhares sobre o que se entende por educação", né? **O quê que a gente entende por educação? O quê que é dado como educação pra gente, né? Então, onde a gente está usando essa educação? Essa educação que a gente tá recebendo, né? digamos assim. Então é muito... é muito complicado, sim!!** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

É porque **falando essa questão de pobreza, né? Então, assim, a gente esbarra com histórias de meninos que não tem todas as refeições,** por exemplo. Meninos que enfim, que têm mesmo assim... **são privados, né? Não sei nem diz[er]... acho que não, essa palavra é até pequena pra dar a dimensão da coisa.** Então, como você trabalha a motivação, né? o estímulo nesses meninos com todas essas questões, né? Como é que a gente faz isso? Então aí, por... por isso é a importância do que a Lagarta Absolém da questão do motivar, que a gente precisa que eles tenham essa... essa... esse resquíciozinho de motivação, o mínimo que seja pra que a gente possa, talvez, tentar agigantar ela um pouco mais, né? Assim, pra poder... eles prosseguirem com caminhada difícil que é hoje em dia. (Coelho Branco,

trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Eles têm muita habilidade, né? Eles têm muitas..., mas são habilidades que não são inclusas no... no que é posto para gente na sociedade, né? Porque é tudo muito... eu acho que... o que é colocado para a gente, assim, que a sociedade é muito mecanicista, né? Então, tem... tem umas competências que você tem que atingir porque se você não atingir, você é... não é apto aquilo, né? E o que a gente faz com... com aquelas habilidades que a gente sabe que tem, que ele sabe são boas, mas quando lhe... lhe jogam uma pergunta: "você tem alguma habilidade?", né? **Aí você fica sem saber como responder, porque não é a... a habilidade que a esperada, exigida. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)**

Eu acredito isso aqui também entre muito naquilo que a gente fala sobre teoria e prática, não sei se isso é bem isso. que... que... **que a realidade, né? é bem diferente assim quando a gente tá... expostos diante dela,** porque se fala muito, né?[...] E, também **quando a gente fala de educação, sobre da... sobre cidadania, né? sobre direitos, sobre participação e tudo, mas cadê a realidade que permite isso, né? cadê assim, os recursos que permitem, recursos que eu digo, não ... não é de uma forma... que permitam que isso aconteça. Então, como é que eu falo de educação, de... de acesso à cultura de, enfim, essas coisas, se eu não possibilito essas coisas, né? Eu, assim, eu digo, se a sociedade não possibilita isso. Então, é... é uma coisa muito... muito....muito complexa, mesmo!** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

É que, a gente tem que... tem esse trabalho aqui, mas precisa ter a... **mas eles precisam ter esses espaços pra eles poderem colocar em prática isso que é visto aqui, né?** Era nesse ponto que eu queria chegar. Então, assim, **é feito esse trabalho com eles e tudo, né? de... de formação, enfim, pedagógico, mas em que espaço... como ele vai poder usar isso, né? nos espaços fora daqui, da... da associação, né? Eh, ele vai ser recebido, ele vai ter a oportunidade pra... pra usar isso?. Como é que isso vai acontecer?** Porque tem acontecer para que haja, assim... mas a gente volta, também na questão do... do... social, da sociedade, assim... da questão do... do poder, né? [...] Então, **porque que esse... esse... esse.... esses meios são negado para eles?** Acho que a gente tem que começar a se perguntar o porquê que são negados? Não deveriam, né? Se é um direito dele porque que é negado. [indignação][...] pelo menos, assim, na minha cabeça, porque a gente tem que se questionar de fato. A gente não pode naturalizar, né? certas como... certas situações, porque quando a gente naturaliza... a gente vai... vai seguindo, né? Então, para que mude, tem transformações

<p>a gente tem que pensar que aquilo não é o natural. Que se é natural a gente deixa como tá. Então, se a gente tá lutando, é porque de alguma forma a gente entende que não é... isso isso... não é natural, né? Não deveria ser... não deveria ser visto assim. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>[...] também, que eu achei bem interessante, a questão da resistência, né? como capacidade de se colocar a frente das dificuldades, que a gente viu no filme (vídeo da Turma da Mônica apresentado, na acolhida, para iniciar o ER). São realidades diferentes, né? cotidianos diferentes. E quando a gente quer pegar as crianças, os adolescentes tudo robotizados, bonzinho é excelente. Aí você fala, eles obedecem. Isso vai muito facilitar o trabalho, mas quando a gente se coloca numa situação... o educador se coloca numa situação dessa que foi colocado, quando ele para que ver.. são personalidades diferentes, comportamentos diferenciados, realidades que muitas vezes, né? vai além daq[ui]lo... do que o educador imagina...aí você se coloca e aí vai até onde? Será que eu me esbarro aqui? (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	<p>5 A luta e as dificuldades da prática educativa em “direcionar o caminho” da formação de crianças e adolescente em situação de pobreza</p>
<p>A gente luta com várias informações conectadas na realidade mesmo, ou por achismo, ou por interesse, por isso, por aquilo outro que acaba confundindo até a nossa cabeça e a cabeça do...do adolescente ali, né? A gente ser bastante coerente na nossa, no nosso poder de fala mesmo, né? direcionar o caminho, né? colocar sempre a igualdade, né? Esse... esse caminho que eu acho que a gente consegue almejar aquilo que a gente coloca pra eles. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Essa é uma pergunta que constantemente, né? tem que tá com a gente, né? Se autoanalisando, se auto se perguntando: "o que é que eu preciso melhorar?" Que nunca a gente chega num ponto que acha que tá perfeito, né? que tá bom. Que quando a gente chega nesse ponto, acha que já sabe de tudo, acha que já tá bom... eu acho que a gente peca um pouco. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
<p>Só que o processo, ele vai muito mais além, como a Coelho Branco tinha colocado aí na questão... a gente pode até trazer a proposta, né? Mas será que tá sendo executada da forma que a gente fez, será que tá surtindo efeito da forma que a gente almeja, né? por falta de algum tipo de suporte? (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>Eu acho que trazendo pra nossa realidade mais aqui no projeto, assim das nossas ações, eu acho que vai muito da questão da formação de preparar, justamente, né? o ser humano, nossos adolescentes pra justamente isso, né? pra eles se deparar... que às vezes a gente prepara, né? dá uma formação, mas lá fora vai ser outra</p>	

<p>totalmente, a realidade diferente dele. Então, ele... a gente tenta preparar ele pro... pros desafios que vão... vão surgir, né? ou positivo, ou negativo, eu acho que encach... eu acho que o entendimento dele vai tá mais, assim, saber lidar com... com a situação, né? A questão da formação, cidadania, tudo isso aqui, mas muitas das vezes ele se deparar com a realidade totalmente distorcida, né? trazendo mais pro lado da... mais dessa questão da nossa formação aqui, justamente pra preparar algo que ... algo que não saia do contexto que ele tá imaginando, né? Como é que ele lidar com isso, né? Como é que ele vai... se ele não vai ser bem aceito, se ele não vai ter as oportunidades dele no mercado de trabalho? Ou se vai ser rejeitado por isso ou por aquilo outro? Será se se retrair? Será se ele vai ficar incapaz? É nessa questão da formação dele, a gente tá fortalecendo isso, dar esses horizontes pra que ele possa, né? Entender, compreender que tá numa formação contínua e integral dele, que muitas coisas vão acontecer no meio do caminho e que essas coisas muitas vezes não são legal, né? outras vão ser legal. Mas, contudo pra poder lidar com essa... [situação] (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>Porque eh... eu entendo que [pausa] [emoção] porque eles... , eu acho que, com essa experiência, eu como aluna e ter voltado como Educadora, também é uma possibilidade para eles... eles, né? deles enxergarem assim: “bom eu também posso estar ali na frente”, né? Então, assim, eu... aqui eles me reconhecem né? Eles vão me ver, eles vão me enxergar, porque assim eu poderia não ter sido vista, como eu não tinha experiência, mas é como uma pessoa me disse tem sempre quem olhe ‘pro’ bem. E o que a gente quer que eles enxerguem isso, que a gente tá aqui para olhar pelo bem, e pro bem deles e... quando eu subi para dar minha [risos] que eu vi aquela turma e que os meninos ficaram, né? [...] Ele [refere-se ao educando da associação] entendia que eu... eu ‘tava’ como Educadora, mas ele sempre [me] chamando de Coelho Branco e quando ele chamou de Tia Coelho Branco, veio assim um estalo na, né? na minha cabecinha e em algumas situações aqui quando a gente fala sobre isso para eles, de que eles podem ser vistos, de que eles podem, eh... ‘tá’ algum dia aqui na frente como educador... Eu acho que... eu enquanto aluna, ‘tá’ como Educadora é... é o concreto para eles, né? Então, assim: “ah... não tão só na fala, eu posso realmente ‘tá’ aqui um dia na frente”. Alguns deles de vez em quando soltam, né? de que “aaaah, vou ser Educador também”. Eu não sei se é no sério, né? (risos), mas assim isso foi muito importante para mim, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	<p style="text-align: center;">6</p> <p>“Essas caixas não vão ser fechadas de forma alguma” - a luta contra a naturalização das desigualdades sociais</p>
<p>Em alguns países essa questão da Educação Social que a gente vê. Tem a questão do Paulo Freire, e que fala</p>	

muito dessa **questão mesmo de emancipar**. Eu acho que entra nessa **questão do pensar além da linha que é imposta para gente**, né? Quando vocês falaram da questão de... do ensino da matemática, do português, as outras áreas das humanidades ficam meio de fora, né? Então quando a gente tem, não sei se eu 'tô' fazendo análise correta, mas eu acho que **quando a gente tem os nossos meninos assim com muitas problemáticas e com muitos talentos que eles não conseguem botar isso para fora**. Que ele **não tem espaço para colocar isso para fora**, né? Essa... **essa linha, essa caixa ela fica mais visível, mais perturbadora ainda pra essa questão**. Então assim, eu gostei do texto. Eu acho que, eu particularmente não tinha parado para pensar, que haveria assim né? uma distinção na educação popular e pedagogia popular. não eu... ah....não eu nunca tinha sentado para me aprofundar de fato nessa questão [do emancipar]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

A linha... colocaram a linha para mim aqui! O sistema colocou a linha para mim aqui, mas não é essa linha. **O que é que tem depois dessa linha?** Então, assim, só que **não era para ter uma linha**, né? A gente sabe que não era para ter...**não era para ser podado essas oportunidades**. Isso **era para ser igualitário, mas não é**. Então, eu acho que **essa questão da emancipação**, não sei se eu me perdi na resposta, né? e se eu compreendi muito bem a pergunta, mas eu acho que **entra nisso. Nesse processo de confrontar, essa linha**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Eu acho também que essa Educação Social possibilita que as narrativas desses educandos não sejam apagadas, né? São narrativas... então, assim, são... eh... espaço que eles podem contar a história deles. Então, assim, eles têm que ser vistos, as narrativas deles têm que ser ouvidas e contadas. Então, eu acredito que a educação social, também ela... ela entra nesse ponto. Então é assim, são... são narrativas que não vão ser apagadas, não podem ser apagadas. Então assim, são narrativas que o sistema tá ignorando e porquê? Porque que o sistema tá ignorando essas narrativas, entendeu? [indignação] [bate a mão na mesa] Então acho que **essa questão**, ela, me fugiu a palavra, **emancipadora**, não foi isso que você falou? Então, entra nisso, **são vivências e narrativas, elas existem, elas não podem ser ignorados, elas têm que ser ouvidas**, entendeu? E **por mais que a gente tem um sistema que fecha, assim, que cole, vai tentado colar as caixas que estão sendo abertas**, né? [bate a mão na mesa] Eu acho que eh...que educação social entra isso, não eh... **essas caixas, elas não vão ser fechadas. Elas vão ser fechadas de forma alguma**, porque, assim, cada cabeça é um mundo, então são muitas vivências, são muitas histórias de pessoas que vivem em comunidades, que **são marginalizadas**,

que são esquecidas, que não tem um apoio do poder público. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Mas a Educação Social, ela vem nisso, eu a.. eu creio muito que ela vem nisso, assim. Ignorar esse olhar, né? que aí, a partir dessa questão de você se sentir motivado.... potencializado... aí **a gente esbarra num outro problema, né? que é realmente a questão do... eh... que porta eu entrar? Qual a porta que a sociedade vai me dar? Qual a porta que eu vou ter que quebrar, né? Porque muitas vezes é assim, é na força mesmo.** Quebrar no sentido metafórico, que eu digo. Assim, é na... num...**é uma luta absurda, muitas vezes pra pessoa ter acesso,** assim, a uma coisa que... **não era pra ela tá brigando por aquilo,** né? [...] Que é não... é uma educação que permite, tam[bém]... o não apagamento dessas narrativas, o não apagamento das nossas histórias. Eu digo nossas, porque em algum momento, também, a gente 'tá'... a gente foi incluído nisso enquanto... enquanto educando, né? Então , é... (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Exatamente isso, quando a gente fala, a gente colocou todas essas questões é importante você [refere-se à pesquisadora] 'tá' falando isso porque realmente às vezes a gente 'tá' tão naquela vivência que a gente também tem que parar pra poder ficar... pensar, né? nesse sentido. Então, quando a gente fala nessa questão da motivação, das potências e tal é porque... eh... que acho que a partir disso, desse entendimento deles disso. A gente...a gente consegue fazer com que eles entendam que aquilo ali... que **a realidade deles não... não é pra ser só aquilo ali.** Então, porque assim, às vezes a gente, não sei que foi que comentou, às vezes a gente num...num... **numa realidade que foi apresentada pra gente assim: "olha teu destino vai ser esse, a tua vida vai ser essa, então tu fazer isso, isso e isso". Mas por quê? Quem que disse aquilo tem que ser?** Eu não posso pensar daqui... da ponte pra lá, né? como diz a... a...as coisas. Então, **da ponte pra lá também é... também é nosso, né?** Então porque que tão dizendo que só daqui? Só esse espaço é meu? Então, **nosso trabalho aqui com... com os meninos também deles entender que não... não é só isso.** Então assim, não **se conformar com a... essa realidade que é dada para eles.** Então, tem outras. Então, e outras que são deles, também. Eu pensei nisso porque, às... às vezes as pessoas dizem assim: "Ah, a Santa Maria é outro mundo, né? Ah, é separada do..." Mas não, né? Porque às vezes tem esse comentário assim. [...] Mas é porque tem disso, as pessoas dizem assim: "Ah, a Santa Maria é outro mundo. Ah, a Santa Maria..., por causa da distância, né? Então, fica aparecendo que... poxa tem a ponte bem aqui. **É tudo nosso!!! A gente é tudoo!!!** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Porque a **gente assim, não... não... não... não é... não se pode ignorar a realidade deles**, né? porque eles vêm **com toda essa dureza**. Com toda essa... essa... essa cabeça já de que... **de que não é para eles, de que eles não podem**, de que não sei o quê. Aí a gente fica se perguntando: "quem disse isso pra eles? Porque que eles pensam isso?" Se eles estão pensando isso, tem que ser feito alguma coisa. Tem que ser feito algo, que não pode ser assim, não deve ser assim, né?

Porque ele precisa ocupar outros espaços. Precisar ocupar espaços, **os espaços que são deles, que eles não sabem que são deles ou que foram tirados**, né? podados deles de alguma forma. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Então assim, eu acho que muitas vezes as pessoas, elas realmente não param, não é nem que não param, eh... **porque já tão... 'tá' tão naturalizado certas coisas que elas não entendem que aquilo não é o que deve ser aceito**, né? **Elas não percebem que aquilo é... abusivo**, que **aquilo é... não é a única possibilidade ou não deveria ser**, né? Porque às vezes a gente diz assim: "a pessoa não enxerga que não... que ela tem outras possibilidades". **Mas será se é dada a oportunidade de ela enxergar isso, né? de que tem essas outras oportunidades? e se tem, como é que ela vai chegar até elas, né? como é que ele pode chegar até elas?**[...] acho que a gente pode puxar assim pra nossa realidade, às vezes daquilo... **de algumas situações já ser tão naturais pros meninos, ou impostas pra eles de formas tão naturais que pra eles, né? vislumbrar outras coisas é.. é... mais difícil, é mais, é um trabalho mais... mais demorado**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Realmente, tem uns termos aqui bem... bem, assim, teóricos, né? Que eu não... não... A gente para pra pensar é bem assim, que às vezes a pessoa diz assim: "Ah, quando eu... chegar... me aposentar, eu vou fazer isso, isso e isso". Então, como assim? que eu vou viver, depois que eu encerrar aquilo, agora eu vou poder viver. E realmente, agora eu refletindo sobre o que você tá falando, não que ... como é a frase? **Vive pra trabalhar, trabalhar pra viver**, uma coisa assim. **Como se de fato não existisse a vida naquele processo**, né? **de trabalho. É trabalho... trabalho e trabalho, eu tenho que... tenho que... bater meu ponto**, né? **Eu tenho que entregar um trabalho pra alguém e outras áreas ficam esquecidas**. Outras áreas, que não deviam ser outras áreas, né? da vida. Deveria ser uma coisa integral, uma coisa integral nossa, assim [suspiros]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Não é porque... eu 'tava' aqui **puxando pra algumas vivências**. É porque ele [refere-se ao texto utilizado pela pesquisadora como dispositivo para reflexão] falou dessa questão de... de igualdade, de acesso e tal, eu lembrei de uma reportagem que eu vi que falava **de um estudante**

em cima de uma árvore, alguma coisa assim, pra ter uma reportagem: "Ah, que, né? **esforçado**, e tal". Eu parei assim, **não era pra ele 'tá' estudando..., porque que ele está em cima de uma árvore estudando?** Então, eu posso ser uma coisa, né? **colocado como superação, uma coisa bonita, né? uma romantização**, digamos, daquela situação. Então, não era para... **Era para ser de revolta porque não era para ele tá em cima da árvore, ou não era para ele caminhar não sei quantos quilômetros para poder chegar na... na escola. Ou não era para ele ir para escola só porque ele não tem uma refeição na casa dele**, por exemplo, que a gente... **a gente sabe que isso também uma realidade**. Então, eu fiquei... eu lembrei de... dessa reportagem e de outras situações, também, né? **que a gente vê esses... essas coisas desiguais, assim, essas relações**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

É que, a gente tem que... tem esse trabalho aqui, mas precisa ter a... mas eles precisam ter esses espaços pra eles poderem colocar em prática isso que é visto aqui, né? Era nesse ponto que eu queria chegar. Então, assim, é feito esse trabalho com eles e tudo, né? de... de formação, enfim, pedagógico, mas em que espaço... como ele vai poder usar isso, né? nos espaços fora daqui, da... da associação, né? Eh, ele vai ser recebido, ele vai ter a oportunidade pra... pra usar isso?. Como é que isso vai acontecer? Porque tem acontecer para que haja, assim... mas a gente volta, também na questão do... do... social, da sociedade, assim... da questão do... do poder, né? [...] Então, porque que esse... esse... esse.... esses meios são negado para eles? Acho que a gente tem que começar a se perguntar o porquê que são negados? **Não deveriam**, né? **Se é um direito dele porque que é negado**. [indignação][...] pelo menos, assim, na minha cabeça, **porque a gente tem que se questionar de fato. A gente não pode naturalizar**, né? certas como... **certas situações, porque quando a gente naturaliza... a gente vai... vai seguindo**, né? Então, **para que mude, tem transformações a gente tem que pensar que aquilo não é o natural. Que se é natural a gente deixa como tá. Então, se a gente tá lutando, é porque de alguma forma a gente entende que não é... isso isso... não é natural**, né? **Não deveria ser... não deveria ser visto assim**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

[...] mas eu acredito que seja, também, pra... que seja pra que eles confrontem, também, entendeu? Essa formação pra que... se eu tenho que ter tudo isso, porque eu não 'tô' tendo? Então, se eu tenho essas habilidades, potencialidades porque que eu não posso usar aqui ou porque que não me deu espaço para usar aqui? Eu acredito que seja uma formação, também, né? e, principalmente, nesse sentido de... de confronto. De... de mostrar que eles não devem ser olhados com eles são.

<p>Então, se eles são olhados assim, a culpa é lá na raiz que não dão essas... essas.... essas... esses espaços para eles. Espaços que pelo... pela lei são garantidos, né? Então, assim, Eh... eu penso muito, se eu tiver compreendido bem, e depois de refletir essa formação nesse sentido, que é para confron... confronto mesmo. Quebrar, eh... ultrapassar essa linha, como a gente tem falado daquela vez, ultrapassar essa linha que... que limitam eles, né? Então, assim, eu tenho direito a isso, eu tenho acesso, e eu vou em busca disso, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)</p>	
<p>[...] Saber acolher, conhecer, se integrar à realidade dos educandos e estar sempre em busca de aprimorar-se enquanto educador. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da entrevista do dia 04.02.2022)</p>	<p>7 A realidade determinando a ação específica do ser Educador Social</p>
<p>[...] são, contando com aqui na APEC, são 7 anos. Então assim, são 7 anos, mas são 7 anos sólidos, porque assim, são muitas experiências que a gente passa. São muitas as vivências que chegam até a gente. Então, assim, quando os meninos chegam, tem toda uma história, eles têm toda uma bagagem. Então, eles vêm pra cá com todas as dores que eles têm. Vêm essas demandas que a gente não pode ignorar. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>[...] Então, assim, talvez o tempo que os meninos estivessem na rua fazendo outra coisa, eles estão aqui, eles escolhem estar aqui. [...] Então, assim, eh é desafiador, é sim. Tem dias que gente pensa assim: “que a gente não vai conseguir”, né? Ser o educador assim, que os meninos precisam, mas a gente tem que... se levantar de alguma forma, né? pra poder ser apoio pra eles assim. E a minha formação assim, de... é como Educadora Social, né? porque eu quando eu encerrei a minha graduação eu já iniciei nesse caminho, não assim, não muito a professora da sala de aula, né? eu aprendo muito, todo o dia eu aprendo muito assim, não só com os meninos, mas também na relação com os outros educadores, porque eles também têm outras vivências de outros espaços, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)</p>	
<p>E também tem a questão da escrita, né? que é a oficina de leitura, mas eu sei que também tento puxar pra escrita. Aí quando chega na escrita, a gente tem um mapa de toda uma dificuldade. A gente tem um mapa do... do.... dum...de alfabetização mesmo, entendeu? Do não escrever, eh.... do não interpretar, e pra isso também eles tem que ter uma leitura. Então, é todo... tem todo uma problemática que não era pra eles chegarem, né? Então quando eles chegam aqui, eu não posso ignorar isso, eu não posso ignorar que... eles tem dificuldade em escrever, ouvir, fazem muitas</p>	

trocas, né? de letras, essas coisas que... uma imagem, também, às vezes, pra interpretar....porque as vezes a gente pensa assim: "Ah, uma imagem é simples, né? mas a gente tem que ter, também, uma percepção de ler pra poder entender aquela imagem, né? então, **eles chegam aqui com isso e eu não posso ignorar isso deles**. Eu sei que eu, talvez, eu não vou conseguir sentar e dizer assim: "oh a gente vai aqui dar uma ajeitadinha aqui na... nessa questão da alfabetização" **eu sei que é algo que eu não vou ter como fazer isso, o espaço não permite isso, também, a questão de tempo e tudo**. Mas aí eu **tenho que trabalhar a leitura e aí como é que eu faço**, né? Aí eu vou... **eu vou tendo que puxar pro lúdico, vou tendo que puxar pra textos pequenos**, eh... ou mesmo livro que tem só a questão das imagens **pra gente construir juntos**, né? **Tem que ser todo o processo oral antes, assim.... dialógico pra chegar no livro**, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Porque às vezes a gente que... eh eles dizem "ah é". E a gente pensa muito que eles que estão aprendendo, e tal, mas é a gente que 'tá' aprendendo, é a gente que 'tá' [aprendendo]. Então, a gente tem situações Alice, que **a gente tá fazendo uma atividade acontece de algum deles se sentirem à vontade para essas atividades de formação humana**, né? Tipo pra desabafar, ou então durante a roda um diz "olha eu tenho depressão e passei por isso, por isso e por isso" ou quando **algun chora** né? Porque perdeu alguém. Então a gente **lida com essas situações aqui**, né? Então não eh... só: "eu vou levar um livro para ele ler, eu vou levar uma dança para ele se distrair e... com a leitura, se distrair para atividade física". Não é só isso. É por isso que a gente **entra na Educação Social na formação**. Que é todo um... um contexto, é todo um **trabalho integrado**, é todo uma coisa... uma questão **interdisciplinar**, né? **digamos assim integrativa**. Então eh...é difícil [emoção] **mas é necessário, é importante, é válido. Seguimos....** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Assim, **a gente nunca tá pronto e acabado**, né? A gente **sempre diz isso: "a gente nunca tá pronto e acabado"**, mas às vezes, levando, assim, 'pro' contexto de educação, às vezes a gente acha que por ter determinado conhecimento já é o suficiente. E ele nunca é, **principalmente quando a gente trabalha na questão do social**, de crianças em vulnerabilidade social, **porque a gente acaba passeando por..., pelas questões afetivas, emotivas, a questão de problemática familiar**. Então, a gente **nunca tá ali: "olha hoje eu estou aqui para falar somente sobre... eh... deixa eu ver, trabalhar um tema específico. Vou trabalhar meu tema, vou falar meu tema para eles e pronto"**. Não, tem... **tem uma troca que tem que estar aberta para essas outras questões dos meninos**. Essas outras dificuldades que

eles têm que eles trazem para a gente. Então, realmente **é muito desafiador esse... esse papel da questão do educador social.** Porque ali eh.... **trabalhar com muitas variáveis e variáveis que às vezes nem é a gente sabia que elas existiam,** ou que em algum momento a gente, com... enquanto educador social ia ter que trabalhar com elas, né? [pausa para risos]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] porque acho que nós **todos aqui tivemos...** assim, **enquanto leitura sobre a pedagogia, né? do Paulo Freire, né? Mas às vezes a gente vai... vai... vai.... vai dando aula fazendo, vai fazendo as coisas e num.... num se atenta como agente.... isso de fato 'tá' ali presente, né? na... nas coisas que a gente faz e tudo.** E quando ela [refere-se a pesquisadora Alice] traz esse material sobre a educação popular e pedagogia social, eu fiquei assim: "**poxa a gente tem que realmente.... entender essa questão da educação social como uma coisa muito real, né? muito presente, muito forte, que.... que merece, deve sim receber uma atenção maior enquanto....**" não sei nem qual a palavra que eu uso, não enquanto instituição e organização, **mas enquanto mesmo um acontecimento,** não sei se a palavra é essa [risos]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] volto pra última... pra questão do... do... da entrevista, da gente pensar a educação social, da gente discutir a educação social. De a gente ter espaço de escuta e de discussão sobre isso. Eh... e também essa questão de.... da... da... da palavra, é que eu 'tô' já, as palavras já não... estão fugindo. **Essa questão de... de emancipação, né? do emancipaaar.... Como a gente tá olhando esse emancipar, né? Como esse emancipar tá acontecendo?** Então, assim foi... foi um texto [refere-se ao texto utilizado pela pesquisadora como dispositivo para reflexão] bem esclarecedor **porque às vezes a gente vai vivenciando, vai... vai... vai.... vai ali praticando aquilo e às vezes pra você definir, pensar, definir não no sentido delimi.... de delimitar, né? mas no sentido de você tem um fiozinho que...né? condutor...** Então, assim, pra mim foi um texto muito bom, foi muito rico e eu enquanto educadora eh, espero poder ler mais textos assim, né? . Assim, a gente pensa: "poxa então, eh aqui eu estou no lugar certo, né? Eu estou com um mediador pra algo maior, né? Pra... pra ir em busca de uma realidade de.... de uma outra realidade. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Pensar-se enquanto educador, né? É 'tá' sempre pensando, sempre repensando, né? o que... as... as nossas práticas, as nossas estratégias...[...] eu acho que **quando a gente deixa de se questionar e de pensar sobre aquilo que a gente 'tá' fazendo a gente perde um pouco da questão da criatividade e da res[istência]... do ser resistente,[...]**

Assim, a minha oficina é de leitura, então assim, **eu sou apaixonada por leitura**. [emocionada] Porque **a leitura me deu a visão de 'um' outro mundo**. Então, eu vi numa cidade pequena e **a leitura me... me colocou além daquilo que era posto para mim**, né? Então assim, uma escola pública e a pessoa diz assim: "Ah, mas a gente não vai ter número de aprovação, aqui, né? Porque a gente conhece as dificuldades da escola pública de zona rural". Mas, assim, **os livros me fizeram não ver, não me atentar pra esse olhar**. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] mas eu sei eh... **o tabu que esse meninos têm com relação a ler: "Ler é chato, é castigo, é quando eu faço alguma coisa que eu não devo... me colocam pra escrever, não sei, cinquenta linhas"**, entendeu? Então assim, **a leitura, ela é o bicho-papão**. Às vezes a gente diz assim: "Ah, **os meninos não gostam de ler**". **Será se eles não gostam ler ou eles não... não tá havendo ai uma... uma percepção do que é que eles veem, de como eles leem**, né? Então, assim, eu acho que no meu caso, pra mim melhorar enquanto educadora, talvez seja eh... acalmar um pouco a minha expectativa, enquanto uma pessoa uma pessoa apaixonada por livros, né? Então assim, eu tenho que entender essa... essa dificuldade que os meninos têm. **Essa bagagem que eles já trazem**, né? do... de... do que é ler. **Ler é uma coisa chata, ler dá sono**, ou quando a gente traz um... um... um livro que é pra ler. Aí eles: "Quando é... quando é que a gente vai começar?" Então eles não entendem o ler enquanto uma ação, né? Então, a... a... a questão da leitura também ela é esse processo, não só do decodificar, mas é um diálogo, também. É um processo de troca, né? Então assim, eh... eu lido com essas questões do não gostar de ler, e eu gostar muito de ler. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] mas eu sei eh... o tabu que esse meninos têm com relação a ler: "Ler é chato, é castigo, é quando eu faço alguma coisa que eu não devo... me colocam pra escrever, não sei, cinquenta linhas", entendeu? Então assim, **a leitura, ela é o bicho-papão**. Às vezes a gente diz assim: "Ah, **os meninos não gostam de ler**". **Será se eles não gostam ler ou eles não... não tá havendo ai uma... uma percepção do que é que eles veem, de como eles leem**, né? Então, assim, eu acho que no meu caso, **pra mim melhorar enquanto educadora, talvez seja eh... acalmar um pouco a minha expectativa**, enquanto uma pessoa uma pessoa apaixonada por livros, né? Então assim, **eu tenho que entender essa... essa dificuldade que os meninos têm. Essa bagagem que eles já trazem**, né? do... de... **do que é ler**. **Ler é uma coisa chata, ler dá sono**, ou quando a gente traz um... um... um livro que é pra ler. Aí eles: "Quando é... quando é que a gente vai começar?" Então **eles não entendem o ler enquanto uma ação**, né? Então, a... a... a questão da

leitura também **ela é esse processo, não só do decodificar, mas é um diálogo, também. É um processo de troca, né?** Então assim, eh... **eu lido com essas questões do não gostar de ler, e eu gostar muito de ler.** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da ER do dia 18.02.2022)

[...] eu tenho que achar, né? eu tenho que ir colocar como o Gato Cheshire disse, né? não, sou eu apaixonada por livros, mas **eu apaixonada por livros que estou 'tendo' que estar com pessoas que tem já na cabeça internalizado um conceito de leitura, né?** Então assim, quando eu venho com a questão do...do ler 'pros' meninos, **é levando muito em consideração isso, né? O que eles pensam enquanto leitura, ou o... o acesso que eles não têm, também, né?** Como eu já tinha comentado, que o livro... **o livro não tá nas mãos dos meninos. O livro ele está... ele 'tá' numa sala, o livro ele tá encaixotado em algum lugar ou muitos, às vezes, não tenho dinheiro para comprar o livro, porque o livro é caro, o livro é muito caro, né?** (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

E na questão de... de... do que **eu melhoraria, né?** enquanto educadora eu acho que seria o mesmo só questão de que **eu tenho que entender que essa visão apaixonante que eu tenho dos livros é diferente da realidade deles, né?** Eu sou apaixonada por livros porque **eu tive um contato diferente com livros.** Então, esse contato, **eles não têm e é algo que a gente tá ofertando pra eles, pra quem sabe eles também se tornem um apaixonado por esses livros, né?** Então, eu acho que é basicamente isso, sim. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] eh... assim **a gente tenta trabalhar em conjunto, né?** Assim, **a gente trabalha o mesmo tema pra ver se... pra não ficar cada um falando de uma coisa diferente, também, para dar uma... uma... fazer a coisa orgânica, né?**[...] Não sei, sei que aí, ela [refere-se a Educadora Social da oficina de dança] disse assim: "não pois entra com..." eu não entendo de dança, mas poderia entrar com a questão histórica, porque aí eu já trabalharia a leitura. Então eu entrei nessa parte e ela entrou com a prática, né? Então **a gente tem que pensar nessas... nessas estratégias, também, porque é leitura, nesse dia era leitura e dança, né?** Então, como é uma coisa que leva mais tempo a questão da dança porque tem que... como ela quer apresentar o contexto histórico, tem que treinar também, né? Treinar?[não] Praticar... aí eu entrei com... com o contexto histórico, de uma forma mais lúdica pra eles também. Então aqui a gente... às vezes, as vezes não, **a gente também tem que nessas estratégias realmente tá junto. Ah, eu não sou de dança, mas como eu posso... Ah... não sou do esporte... mas eu posso, enquanto leitura, trabalhar**

<p>algumas regras, né? algum contexto histórico do esporte, por exemplo, e assim a gente , que a gente é um grupo pequeno, né? Assim, lá em cima, na sala, então, a gente tem que ir se fortalecendo pra poder deixar a coisa... um nó assim bem feito. [risos] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)</p>	
---	--