



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**VANESSA RIBEIRO DOS SANTOS**

**O LUGAR DA PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA  
DE EDUCADORES: UM ESTUDO DE CASO**

Salvador  
2015

**VANESSA RIBEIRO DOS SANTOS**

**O LUGAR DA PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA  
DE EDUCADORES: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, linha de pesquisa Educação, Prática Pedagógica e Formação do Educador, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

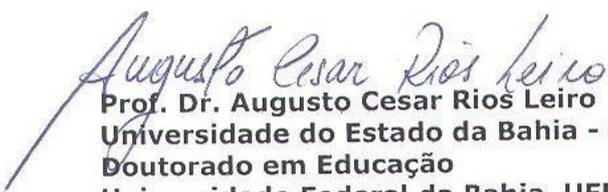
Salvador  
2015

## FOLHA DE APROVAÇÃO

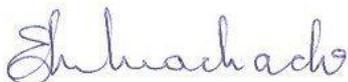
### O LUGAR DA PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS DE EDUCADORES: UM ESTUDO DE CASO

VANESSA RIBEIRO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 09 de fevereiro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Evelcy Monteiro Machado  
Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação  
Universidade de Santiago de Compostela



Profa. Dra. Sandra Regina Soares  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação.  
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá

FICHA CATALOGRÁFICA  
Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB  
Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Santos, Vanessa Ribeiro dos

O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso / Vanessa Ribeiro dos Santos. - Salvador, 2015.

145 f.

Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Contém referências, apêndices e anexos

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Educadores - Formação. 4. Programa de Criança Petrobras - Bahia. I. Leiro, Augusto Cesar Rios. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370.11

Este trabalho é dedicado a todos os meninos e meninas do Programa de Criança Petrobras, incluindo os egressos, pelo estímulo à nossa busca por uma educação mais democrática e transformadora.

## AGRADECIMENTOS

Compreensão, amizade, superação, partilha, conhecimento, amor e saudade são palavras que resumem o significado do processo formativo que vivenciei nesses dois anos de mestrado. Experiência que ampliou a minha visão de mundo, inspira e motiva os meus pensamentos e ações futuras, tanto na vida pessoal, quanto no labor da profissão. Essa ampliação só foi possível através da convivência com as muitas e diferentes pessoas durante este curto, mas significativo, período de crescimento e pesquisa.

Aproveito o ensejo para registrar a minha gratidão às pessoas que participaram e/ou contribuíram, de todas as formas possíveis, para a edificação deste trabalho, elevando-o aos valores da coletividade, colaboração e afeto, e elevando a autora à máxima alegria.

O meu permanente agradecimento à gestão do Programa de Criança Petrobras, nas pessoas de Gal e Érica, pelo reconhecimento, amizade, autorização para a realização da pesquisa e estímulo à formação da nossa equipe. Estendo minha gratidão aos colegas do Clube dos Empregados da Petrobras do município de Catu, representados por Nena, pelo respeito e admiração demonstrados.

A todos os educadores e educadoras sociais do Programa de Criança Petrobras, incluindo as articuladoras, auxiliares e egressos, pelos momentos especialíssimos de convívio, alegrias, emoções, formações, diálogos e muitas gargalhadas. Somente quem viveu, sabe. Nós sabemos. À querida Dona Jó, pelos cuidados maternos que muito me marcaram.

Aos doze colaboradores da pesquisa, pelo carinho, consideração, e, sobretudo, pela grandeza do conhecimento produzido, socializado e propagado, sobre a pedagogia social e a formação de educadores humanos, comprometidos, críticos e transformadores. Que os momentos do grupo focal e das entrevistas fiquem gravados na lembrança de cada um de nós, no intuito de perpetuar a nossa parceria.

À Universidade do Estado da Bahia, local de agradável passagem e estadia, que me recebeu, mais uma vez, como estudante e representante acadêmica. Às professoras Sandra Soares, Ana Lago, Tânia Hetkowsiki e ao professor Luciano Santos, pelas aulas maravilhosas, provocações, indicações de leitura e debates acadêmicos, fundamentais à formação pretendida. Aos referenciais teóricos, pelo grande leque de conhecimentos produzidos e socializados, o que colaborou, consubstancialmente, para o aprimoramento da práxis de quem escreve estas linhas.

Aos colegas do PPGEduc pelo compartilhamento de ideias e sensações similares que nos aproximaram como grupo de estudantes, pesquisadores e pesquisadoras. Curiosos, conflituosos, reflexivos, metódicos e ávidos por conhecimento. Grazi, Roberta, Dani, Cris, Paulo, Jorge, Lua, Nilda, Missinho e tantos outros, em busca de conhecer e compreender o mundo dos homens e das coisas.

Ao FECOMEL (Dani, Cândida, Helô, Jonaza, Cris, Diana, Romis, Sílvio, Hosana, Paulo e Cesar), pela aprendizagem em grupo, amizade e cumplicidade, que nos propiciaram encontros marcantes e promissores. Ao amigo Cesar, pelo acolhimento e pela sensibilidade na seleção e orientação do meu projeto de pesquisa. Obrigada, por dar vez e voz aos educadores sociais e à pedagogia social! Que Deus o abençoe e ilumine os seus caminhos.

À banca qualificadora, pelas considerações, provocações e contribuições estruturantes, elucidantes e condutivas, de um processo educativo, linear e progressivo, de aprendizagem, em que se traduz esta pesquisa. Valeu, Ana, Sandra e Evelcy!

Aos meus companheiros de viagem: Moises, Juliana e Manuela, por me amarem do jeito que eu sou. Ofereço o meu abraço fraterno e agradeço pelos momentos em que estivemos juntos pelas estradas da vida, ao som do ilustríssimo Zeca, que nos caracteriza: “Êta povo pra lutar, vai gostar de trabalhar, nunca vi tanto esforço...”.

Gratidão profunda aos meus amados Victor e Nando, pela paciência, apoio, amor e zelo no período em que estive mais ausente do que presente. A nossa família segue fortalecida! Ao meu filho, por me conceder o seu quarto e a sua mesa de estudos durante esses dois anos, e me descontraírem com músicas e diálogos vivificantes. Às minhas irmãs, Ninha e Val, agradeço pelo incentivo e a compreensão da minha complexa simplicidade.

Deus, muito obrigada, pelo infinito amor, máxima proteção, e experiência de uma vida rica em saúde, amor, superação, fé, aprendizagem, vontade, coragem e alegria para viver!

*Vem e olha teu próprio caminho... Não acredite no que você ouviu; Não acredite em tradições porque elas existem há muitas gerações; Não acredite em algo porque é dito por muitos; Não acredite meramente em afirmações escritas de sábios antigos; Não acredite em algo como verdade por força do hábito; Não acredite meramente na autoridade dos seus mestres e anciãos.*

*Somente após a observação e a análise, aquilo que por vós mesmos experimentastes, provastes e reconhecestes verdadeiro, e sendo de acordo com a razão; aquilo que for condutivo para o vosso bem e benefício e para o bem e benefício dos outros; Isso deveis aceitar, e por isso moldar a vossa conduta e viver para isso.*

**Siddartha Gautama (565-486 a.C.)**

## RESUMO

As tensões oriundas dos processos históricos influenciam a realidade brasileira e apontam para a necessidade de discutir a educação, em seu sentido mais amplo, articulando a escola aos processos de formação dos indivíduos como cidadãos e também às comunidades educativas emergentes no país. Tomando como referência o contexto de um projeto socioeducativo desenvolvido em nove municípios baianos, a formação continuada e a práxis dos seus agentes, a pesquisa é delineada com o objetivo principal de compreender como os educadores sociais do Programa de Criança Petrobras expressam a pedagogia social. Nesta perspectiva, insere-se na abordagem descritiva e possui natureza qualitativa. Elege o estudo de caso como propiciador dos caminhos necessários para responder às questões apresentadas, uma vez que este método permite compreender o todo, sem perder de vista as partes que o compõem. As técnicas e os procedimentos de levantamento das informações que constituem o universo metodológico são: a pesquisa documental, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas, sistematizadas pela análise de conteúdo. O presente texto evidencia a natureza e os valores de uma pedagogia social que atravessa e acolhe todos os espaços educativos. No Brasil, esta teoria e ciência vêm sendo construída através da práxis dos seus agentes, e de acordo com as singularidades e as pluralidades dos diferentes contextos. As sínteses do estudo contribuem para ampliar a compreensão sobre a complementaridade destes contextos; reconhecer o trabalho profissional dos educadores e educadoras sociais; e, sobretudo, fortalecer a pedagogia social como estratégia formativa abrangente, crítica e transformadora.

**Palavras-chave:** Pedagogia Social. Formação do Educador. Práxis.

## ABSTRACT

Tensions arising from historical processes influence the Brazilian reality and point to the need to discuss education in its broadest sense, linking the school to the training processes of individuals as citizens and also to the emerging educational communities in the country. Referring to the context of a socio-educational project developed in nine municipalities in Bahia, continuing education and the practice of its agents, the research is outlined with the main objective to understand how social educators Petrobras Child Program express the social pedagogy. In this perspective, is part of the descriptive approach and qualitative research. Elects the case study as enabler of the paths needed to respond to the questions, since this method allows us to understand the whole without losing sight of its component parts. Techniques and procedures of the survey information that constitutes the methodological universe are: documentary research, focus groups and semi-structured interviews, systematized by content analysis. This paper highlights the nature and values of a social pedagogy crossing and welcomes all educational spaces. In Brazil, this theory and science have been built through the praxis of its agents, and according to the singularities and pluralities of different contexts. The study summaries help to broaden the understanding of the complementarity of these contexts; recognize the professional work of educators and social educators; and, above all, strengthen social pedagogy as comprehensive training strategy, critical and transformative.

**Keywords:** Social Pedagogy. Teacher's education. Praxis.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>1 - SABERES E COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR SOCIAL</b>	<b>29</b>
<b>2 - ESTUDO DE CASO ÚNICO E SUAS UNIDADES DE ANÁLISE INTEGRADAS</b>	<b>57</b>
<b>3- DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO, ÁREA DE ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOS EDUCADORES SOCIAIS</b>	<b>60</b>
<b>4 - PROGRAMA DE CRIANÇA PETROBRAS – DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE</b>	<b>61</b>
<b>5 - PASSOS PARA A AUTENTICIDADE E A CREDIBILIDADE DO ESTUDO DE CASO</b>	<b>65</b>
<b>6- FLUXO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM QUE CULMINARÁ NOS RESULTADOS DA PEDAGOGIA SOCIAL</b>	<b>78</b>
<b>7 - SABERES E COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR SOCIAL, SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>104</b>
<b>8 - ELEMENTOS QUE COMPÕEM A NATUREZA DA PEDAGOGIA SOCIAL</b>	<b>108</b>
<b>9 - RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>114</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABES** - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCADORES SOCIAIS

**ABRAPSOCIAL** - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PEDAGOGIA SOCIAL

**AEESP** - ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DE MARINGÁ

**AESC** - ASSOCIAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO CEARÁ

**AESMAR** - ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE MARINGÁ

**AIEJI** - ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES SOCIALES

**CBO** - CADASTRO BRASILEIRO DE OCUPAÇÕES

**CIPS** - CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL

**MNMMR** - MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA

**PSAI** - PROGRAMA SENAI DE AÇÕES INCLUSIVAS

**LDBEN** - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**PUC** - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

**SGD** - SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

**UEPG** - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**UFPR** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**UFPE** - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**UFES** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**UFRS** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**UNEB** - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**UNISAL** - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

**USP** - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**UTP** - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS SOBRE O VIVER E O APRENDER</b>	15
1.1 INTRODUÇÃO	15
1.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO	19
1.3 MOTIVAÇÕES PESSOAIS	22
<b>2 À LUZ DA TEORIA</b>	23
2.1 PEDAGOGIA SOCIAL – UMA TEORIA EM CONSTRUÇÃO	24
2.2 O EDUCADOR SOCIAL – AGENTE DA PEDAGOGIA SOCIAL	27
2.3 FORMAÇÃO DO EDUCADOR – DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO	31
2.4 FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL – CONTEXTO NACIONAL	38
2.5 PRESSUPOSTOS DA PRÁXIS TRANSFORMADORA	42
2.6 POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA E SOCIAL	47
<b>3 UNIVERSO METODOLÓGICO</b>	55
3.1 EM BUSCA DE UM MÉTODO “VIVO”	55
3.1.1 Contexto da pesquisa	58
3.1.2 Seleção dos sujeitos de diálogo	58
3.2 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.2.1 Pesquisa documental	61
3.2.2 Grupo focal	62
3.2.3 Entrevista semiestruturada	63
3.2.4 Análise de conteúdo	64
3.2.5 Autenticidade e credibilidade	65
<b>4 A PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS DE EDUCADORES</b>	67
4.1 O CASO DO PROGRAMA DE CRIANÇA PETROBRAS	68
4.2 PEDAGOGIA SOCIAL – TRANSFORMAÇÃO E EVOLUÇÃO	69
4.2.1 Educação social: complemento ou necessidade?	70
4.2.2 Contexto socioeducativo x escola	72
4.2.3 Caminhos e possibilidades da pedagogia social	76
4.2.4 A teoria na prática	80
4.2.5 Práxis: reflexão, consciência política, diálogo, pesquisa e ética	85
4.2.6 Desafios da práxis socioeducativa	91
4.3 A ESSÊNCIA DE UMA VIVÊNCIA	93
4.3.1 O devir do educador social	95
4.3.2 A formação continuada sob a ótica dos participantes	97
4.3.3 O educador social: agente (trans)formador em (trans)formação	103
4.4 INTEGRAÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	118
<b>REFERÊNCIAS</b>	123

**APÊNDICES**  
**ANEXOS**

129  
142

## 1. PALAVRAS SOBRE O VIVER E O APRENDER

Quero-quero é um passarinho  
Grande, bonito e atrevido.  
Faz ninho em qualquer lugar  
E nunca vive escondido

– Quero-quero, Quero-quero, o que é que você quer?  
– Quero paz pra todo mundo, homem criança e mulher.<sup>1</sup>

### 1.1 INTRODUÇÃO

A realidade da educação brasileira é influenciada pelos processos históricos de invasão e exploração, originados na colonização europeia e que repercutem até hoje nos aspectos socioeconômicos, culturais, metodológicos, didáticos, bem como, nas relações de poder existentes nos ambientes educativos e no sistema de ensino. As tensões entre esses processos vêm provocando respostas pedagógicas tensas e apontando para a necessidade de se discutir a educação, em seu sentido mais amplo, articulando a escola aos processos de formação dos indivíduos como cidadãos e também às comunidades educativas emergentes no país.

Há algumas décadas, as questões que preocupavam os cientistas sociais e os educadores estavam associadas ao desenvolvimento econômico, à modernização, à participação política, à democracia ou à mobilidade social, aspectos relacionados, direta ou indiretamente, à educação (GRACIANI, 2011). Hoje, além desses temas, inclui-se o alto nível de violência nas grandes cidades e nas escolas, proveniente da desigualdade social e do tráfico de drogas,<sup>2</sup> ambas devastadoras da saúde mental e física dos seres humanos, a corrupção desenfreada e desmedida da política brasileira, a degradação da natureza, fonte da vida etc.

A taxa de analfabetismo, os índices de conservação e evasão escolar, a distribuição da renda e o acesso da população à cultura e ao lazer (IBGE, 2013) são exemplos de indicadores que potencializam a crença compartilhada em diferentes fóruns acadêmicos, políticos e sociais, de que a melhoria desses patamares e a superação da pobreza carecem da implantação de ações educativas. Além disso, considera-se que os esforços dedicados ao enfrentamento das questões estruturais da economia precisam incorporar avanços na expansão e na qualidade da educação (GUARÁ, 2003).

---

<sup>1</sup> Trecho do Poema “Quero-Quero” de Carlos Pimentel. Disponível em [http://www.recantodasletras.com.br/autor\\_textos.php?pag=6&id=10630](http://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?pag=6&id=10630). Acesso em 15 fev. 2014.

<sup>2</sup> Além das bebidas alcoólicas, que carregam os mesmos adjetivos, mas são legalizadas.

Esta realidade vem estimulando a implementação de projetos e programas socioeducativos que visam colaborar com a educação nacional e a transformação da sociedade, através da conscientização social e política dos grupos subalternos e marginalizados. Além dos espaços institucionalizados pelas ONG, associações e diferentes organizações, outras iniciativas e ações educativas fazem emergir o vasto e diverso campo da educação social, convocando a pedagogia a repensar e ampliar as suas bases epistemológicas e ideológicas, de modo a acolher e estudar os diferentes contextos, suas singularidades, pluralidades e complementaridades.

Decorrente da desigualdade social e das necessidades de condições para a sobrevivência de crianças, jovens e adultos, a educação social surge no auge das forças políticas neoliberais e está indissociavelmente vinculada ao conceito de exclusão (RIBEIRO, 2011). Constitui-se como potencializadora de alternativas de enfrentamento e superação das adversidades vivenciadas, o que consolida o reconhecimento por parte das correntes teórico-epistemológicas – da mais conservadora à de esquerda mais radical – pelo seu caráter social. Pertencente ao âmbito de saber prático, “traz diversas implicações, que devem ser cuidadosamente estudadas para se entender sua posição no contexto científico e popular” (CARO, 2011, p. 137).

Pesquisas realizadas em diversos países da Europa e da América Latina reconhecem a educação social como ação, um espaço de intervenção pública, e a Pedagogia Social como teoria e ciência que fornece os mecanismos práticos e teóricos, além dos modelos e métodos para a ação do educador social, profissional da educação social. (LOUREIRO; CASTELEIRO, 2011). A sua abrangência deixou de ser exclusiva da marginalização, do conflito e do risco social, para nos amparar também nos diversos ambientes educacionais, como apoio às possibilidades de relações que podem ser desenvolvidas e propiciadas aos educandos (CARO, 2011).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de alinhar a formação de educadores a uma perspectiva mais abrangente e pertinente às transformações do mundo contemporâneo, o que inclui no debate, a compreensão e o desenvolvimento da práxis dos educadores sociais, categoria de trabalhadores da educação ainda pouco reconhecida pelas políticas públicas, universidades e sociedade, devido também, ao histórico dos contextos da educação social marcado pelo sentido filantrópico e assistencialista.

Faz-se necessário levar em conta as circunstâncias reais que delimitam a esfera de vida e profissão dos educadores e superar a perspectiva abstrata que vem sendo abordada pelas políticas e instituições formadoras. “Pouco se fala e se discute sobre as necessidades que seu dia a dia lhe coloca e as implicações disso para a sua vida, seu pensar e seu atuar” (GATTI, 2011, p. 153). Neste sentido, reconhecendo as experiências no campo da educação e pedagogia social, bem como, considerando as múltiplas demandas com as quais os educadores contemporâneos estão envolvidos, o objeto deste estudo delinea-se a partir da seguinte questão: como os educadores sociais expressam a pedagogia social?

Autores brasileiros, a exemplo de Machado (2011), Souza Neto (2010), Paiva (2011) e Moraes (2011), estão procurando compreender e sistematizar o campo teórico e prático da pedagogia social no Brasil, visando orientar o processo de formação e a práxis destes agentes. Entretanto, algumas questões precisam ser mais aprofundadas, a exemplo: Quais são os pressupostos da pedagogia social, a partir do entendimento dos próprios sujeitos que atuam no contexto da educação social? Como a formação continuada pode influenciar a práxis socioeducativa?

Alguns fatores, como o fato do educador social ainda estar em processo de luta pelo reconhecimento profissional e atuar em um contexto amplo e diversificado, tornam difícil a construção de um referencial teórico direcionado e específico. No Brasil, as pesquisas desenvolvidas sobre o tema estão sendo ampliadas, mas ainda existem em pequena quantidade, estando mais concentradas nas regiões sul e sudeste. Em outros países da América Latina e também da Europa, já existem bases teóricas construídas e pesquisas mais avançadas sobre a formação e a práxis dos educadores sociais, na perspectiva da pedagogia social.

Pesquisadores finlandeses (RYYNANEN, 2011), portugueses (LOUREIRO; CASTELEIRO, 2011) e uruguaios (CAMORS, 2011) já desenvolveram estudos sobre estes temas, inclusive no Brasil e na Bahia, considerando a diversidade do nosso País. Portanto, a problemática em questão possui relevância e urgência, pela sua natureza social e educativa, além de serem poucos os referenciais conhecidos e divulgados nacionalmente.

Estudos que se proponham a refletir sobre a relação do passado com o presente, justamente para apreender este presente, como sendo histórico e acessível a uma práxis transformadora (ADORNO, 1995), ampliam as possibilidades de inserção de homens e mulheres no processo histórico, atuando como protagonistas da própria história e mudando os rumos que possam estar predeterminados.

Na educação, esta ampliação será propiciada sempre e quando a Pedagogia se ressignificar, por meio dos seus representantes institucionais e sociais, se politizar e se elevar a um locus formativo que tenha a responsabilidade de fundamentar, tanto a formação quanto a práxis de educadores atuantes em diferentes âmbitos educativos. Para que estes, ao se conscientizarem, possam definir as suas próprias diretrizes e práticas de ensino, voltando-se para uma educação abrangente, ativa, crítica e transformadora.

Inserido na linha de pesquisa 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador e no grupo de pesquisa Fecom – Formação do Educador, Comunicação e Memória, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, o estudo em questão busca apreender a influência da pedagogia social na formação e na práxis de educadores sociais, em perspectivas inter/multidisciplinares e contextualizadas no cotidiano social de sujeitos contemporâneos, em suas diferentes possibilidades de atuação e desenvolvimento, conforme legitimam as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>3</sup> para o curso de pedagogia.

Art 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, **bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.**

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico, metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, **desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões do mundo.**

Art5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

IV - **Trabalhar em espaços escolares e não escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, 2006, grifos nossos).

---

<sup>3</sup> Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006.

Examina a pedagogia social como uma teoria prática, abrangente, histórica, dialética, dialógica e revolucionária que atravessa e abraça todos os espaços educativos, tomando como referência um contexto de educação social. Reconhece-a como ciência que não apenas reflete e teoriza sobre os fenômenos educativos, mas, sobretudo, produz novas estratégias para exercer o ato pedagógico, sempre com o intuito de conscientização dos sujeitos.

## 1.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO

A vivência profissional no Programa de Criança Petrobras propiciou a escolha deste, como campo empírico para a presente investigação. A pluralidade socioeducativa representada por meio da atuação de quarenta educadores sociais, graduados em diferentes áreas do conhecimento, bem como, a existência de um plano específico de formação continuada, desenvolvido pela própria instituição, são fatores que ratificam a escolha.

Neste contexto, a pesquisa se constitui com o objetivo principal de compreender como os educadores sociais do Programa de Criança Petrobras expressam a Pedagogia Social. Em busca de soluções para o problema apontado e visando propiciar os caminhos para a análise empírica, dois objetivos específicos foram elaborados, a saber: (a) identificar os pressupostos da pedagogia social, de acordo com o entendimento dos educadores investigados; e (b) reconhecer como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada vivenciado no Programa de Criança Petrobras.

O estudo insere-se na abordagem descritiva e possui natureza qualitativa. Pretende compreender a realidade histórica relativizada e contribuir para um debate mais amplo, que interessa aos diversos campos sociais do nosso País. Tomando a dialética como teoria que procura captar o movimento objetivo do processo histórico (SAVIANI, 2011), destaca a relevância de pensar a formação e a práxis de educadores a partir da natureza de uma pedagogia social.

Elege o estudo de caso como propiciador dos caminhos necessários para responder às questões apresentadas, uma vez que este permite compreender o todo, sem perder de vista as partes que o compõem. As técnicas e os procedimentos de levantamento das informações que constituem o universo metodológico são: a pesquisa documental, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas, tendo a análise de conteúdo como procedimento técnico para a análise das informações levantadas no campo empírico.

O presente texto está estruturado em cinco capítulos, dos quais uma breve síntese será apresentada a seguir. O primeiro – **Palavras sobre o viver e o aprender** – apresenta a problemática, o problema, os objetivos do estudo, bem como, o lócus da pesquisa e o universo metodológico em que esta se insere. Além disto, expressa as motivações que estimularam a investigação do objeto em questão.

O segundo capítulo adota como título **À luz da teoria**, em referência a esta como um pilar, construtor e estruturador da prática, na perspectiva de uma práxis transformadora. A imersão no campo empírico e a organização da pesquisa levaram à eleição de três categorias inter-relacionadas e articuladas que sustentam o constructo teórico, bem como os caminhos metodológicos e as análises das informações, a saber: pedagogia social, formação do educador e práxis. Buscar compreendê-las e associá-las ao campo empírico da educação social foi fundamental para responder às questões levantadas e contemplar os objetivos propostos.

O diálogo sobre a pedagogia social baseia-se na educação como um direito constitucional e defende a luta pela democratização das relações e condições sociais, reconhecendo os diversos e diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se apresenta como a teoria e a ciência da educação social, a pedagogia social é reconhecida pela sua natureza crítica e atuante na realidade concreta, muitas vezes desigual e desumana, sendo apontada como um diferencial formativo e construtor de uma práxis pedagógica transformadora para os diferentes âmbitos educativos.

As discussões em torno da Pedagogia Social estão em consonância com as produções de Machado (2011), Silva, Souza Neto e Moura (2011), Romans, Petrus e Trilla (2003), Caro (2004; 2011), Demo (1998), Graciani (2011), Moraes (2011), Caliman (2011), Loureiro e Casteleiro (2011), Paiva (2011); e ampliadas pelos pensamentos de Freire (2011a), Gohn (2010), Saviani (2011), Arroyo (2012), Adorno (2000).

É proposto um debate sobre a formação do educador, sugerindo possibilidades teóricas, didáticas e metodológicas para o processo formativo dos profissionais da educação. A formação é abordada como uma rearmada moral e alguns caminhos já construídos sobre a formação específica do educador social, no Brasil, são apresentados. A necessidade de uma formação abrangente, politizada, dialética, dialógica etc., é colocada em relevo e são discutidos aspectos da formação inicial e continuada. Neste debate contribuem Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Contreras (2002), Pimenta e Lima (2006) Freire (2000; 2011b),

Imbernón (2010), Nóvoa (1991), Gatti (2011), Leiro (2014), Frigotto (2008), Brzezinski e Garrido (2001) e Garcia (1995).

O percurso histórico da práxis é analisado, colocando em evidência os pressupostos históricos, epistemológicos e filosóficos, que influenciaram a evolução do termo e o que ele representa para a ideologia de uma educação transformadora. Os elementos da práxis pedagógica são articulados e realçados particularmente. A partir de uma formação do educador, fundamentada por uma pedagogia de caráter social, a práxis é abordada como força motriz da transformação social e categoria substancial neste estudo.

Reconhecida como resultado de um desenvolvimento contínuo, profundo e consistente, propiciado pela unidade entre a teoria e a prática, a objetividade e a subjetividade, o material e o espiritual, esta união dialética tem o intuito de transformar a realidade vivida e sentida. Para esta fundamentação, temos, como referências principais: Vázquez (2011), Marx e Engels (2011), Gramsci (1981; 1982), Mochcovitch (1992), Freire (2011a; 2011b), e Zeichner (2008), Schon (1992), Giroux (1997), Alarcão (1996; 2005), Pimenta e Lima (2006).

O terceiro capítulo apresenta o **Universo metodológico**, a partir da estruturação e contextualização da pesquisa. Descreve o método, as técnicas e os procedimentos que conduziram à resposta das questões, principal e específicas, a seleção dos sujeitos e o contexto investigado. Optou-se por detalhar, em tópicos, as trilhas do caso estudado e, para isso, contou-se com o aporte teórico de Gatti (2002), Yin (2010), André (1984), Lakatos e Marconi (2001), Leiro (2004), Flick (2009), Gaio (2008) e Szymanski (2011).

O último capítulo – **A pedagogia social na formação e práxis de educadores** – apresenta os resultados obtidos no processo de levantamento e análise das informações provenientes do campo empírico, culminando no relatório do estudo de caso do Programa de Criança Petrobras. É possível perceber que as “vozes” dos colaboradores da pesquisa foram privilegiadas, em virtude da aplicação do método, o que torna este capítulo o resultado de um esforço colaborativo, pois escrito especialmente pelos participantes, em cocriação com a autora. Ao final, uma interlocução entre os resultados e os respectivos autores conclui a constituição do fio de Ariadne proposto na apresentação do caso.

As **Considerações finais** abordam, sucintamente, os caminhos percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa, além de destacar as principais sínteses produzidas neste percurso; e apontam para novos horizontes no campo da pesquisa em educação, respondendo como os educadores sociais do contexto investigado expressaram a pedagogia social

### 1.3 MOTIVAÇÕES PESSOAIS

Desde a minha formação inicial, venho aprendendo a refletir pedagogicamente sobre as questões que afligem a nossa sociedade e a elaborar meios de intervenção que propiciem mudanças estruturais, mesmo sabendo que os desafios são hercúleos diante das minhas possibilidades.

A minha ligação com a educação social sempre esteve presente, mesmo que esta consciência não estivesse tão bem a florada. Por fazer parte de uma grande parcela da população, onde pessoas sofrem as consequências da desigualdade social, tornei-me sensível às questões humanas e sociais, bem como, à luta por direitos e justiça. Por este motivo, me alinho a uma pedagogia de natureza ativa, questionadora e inconformada. Uma pedagogia da práxis.

Ao me deparar com a realidade dos meninos e meninas participantes do Programa de Criança Petrobras, local onde exerço a minha profissão há quase cinco anos, teve início a paixão por este objeto de estudo. A pedagogia social vem me propiciando experiências profundas, cotidianamente. As demonstrações de afeto diárias que recebo dos meus educandos me fazem acreditar nas potencialidades dos seres humanos em valorizar mais a vida. Vejo a minha própria criança em muitas delas. Sigo, motivada, o exemplo de Freire (2011b): sinto afeto pelos meus educandos.

Sei que não estou sozinha em meus propósitos. Milhares de educadores e educadoras sociais, conhecidos ou desconhecidos, identificam-se e atuam em diversos cantos do Brasil, a partir deste pensamento socioeducativo. E é nesta perspectiva que me movimento para produzir, elaborar, difundir e socializar conhecimentos que venham a colaborar para as tão sonhadas e esperadas mudanças referentes à formação do educador. Especialmente este que está no embate cotidiano.

A partir da oportunidade de atuar na educação social e desenvolver uma práxis transformadora, penso que a minha maior contribuição é trabalhar em prol de uma educação que desvele e revele as dinâmicas e mecanismos sociais, possibilitando e potencializando o desenvolvimento do senso crítico e participativo das gerações atuais e futuras, principalmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

## 2. À LUZ DA TEORIA

Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.

Theodor W. Adorno (2000, p.169)

A teoria fundamenta a prática quando, através da análise das experiências e do percurso histórico, direciona o estudo das condições objetivas e evidencia as necessidades de uma práxis transformadora (VÁZQUEZ, 2011). Em se tratando da realidade educativa brasileira, as especificidades e pluralidades têm gerado diálogos e tensões que convocam a teoria a cumprir com a sua função principal de elucidar e propiciar a reflexão crítica, estimulando ações conscientes de sujeitos inseridos nesta mesma realidade. A partir desta perspectiva, este capítulo apresenta o seu referencial teórico, articulado por meio das categorias tomadas para o estudo.

A Pedagogia como ciência vem se construindo com o pensamento e a atuação de homens e mulheres nos processos históricos que vêm marcando a nossa construção social, mesmo que lhe falte reconhecimento científico formalizado. Está constituída como uma área vasta, em que muitas outras pedagogias estão inseridas, formando o grande arcabouço teórico da Educação. Sofre influências de outras ciências sociais, em especial da Psicologia, Antropologia e Sociologia. Neste estudo, especificamente, ela é muito influenciada pela Sociologia e está relacionada ao campo objetivo da educação social. A pedagogia social é discutida como uma teoria que está em construção e possui historicidade contextualizada em diferentes realidades. Os educadores sociais são apreciados como agentes desta pedagogia.

A necessidade de formar educadores críticos, conscientes e atuantes, enaltece a formação inicial e continuada como estratégia de posicionamento político e ideológico. Neste sentido, um panorama geral da formação de educadores no Brasil é esboçado, privilegiando os aspectos teóricos e metodológicos. No que diz respeito aos educadores sociais, considerou-se relevante descrever, em recorte, alguns caminhos já construídos para a sua formação no Brasil.

A práxis é analisada, através dos seus pressupostos históricos, filosóficos e epistemológicos, o que permite compreendê-la enquanto força motriz e geradora de mudanças sociais direcionadas ao desenvolvimento igualitário da sociedade. Neste sentido, os elementos

que a constituem, e que são constituídos por ela, são exaltados e sugeridos como conteúdo prático e teórico de uma proposta formadora crítica, consciente e socialmente responsável.

## 2.1 PEDAGOGIA SOCIAL – UMA TEORIA EM CONSTRUÇÃO

Os precursores da Pedagogia Social guardam as suas origens na ação caritativa e em pedagogos como Pestalozzi e Froebel, antes ainda que a área se sistematizasse como disciplina. Entretanto, a ação socioeducativa superou o âmbito das instituições caritativas e passou a se desenvolver no âmbito das políticas assistenciais e sociais. Enquanto teoria e ciência, a pedagogia social realiza-se em intervenções educativas intencionais e não formais e é organizada fora das agências educativas normais, como a escola e a família, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia (CALIMAN, 2011).

Ainda no século XIX, em 1898, foi publicada a primeira obra,<sup>4</sup> escrita pelo filósofo neokantiano Paul Natorp, que sistematizou a pedagogia social. Ao defender a comunidade em contraposição ao individualismo, segundo ele, a causa dos conflitos sociopolíticos na Alemanha, procurou elaborar uma teoria sobre a educação social, concebendo a pedagogia social como um saber prático e teórico (QUINTANA apud MACHADO, 2011).

O contexto em que surgiu a pedagogia social na Alemanha explica a trajetória da área nesse período. Coincide com o crescimento e a consolidação das ciências sociais, com a racionalização e análise objetiva da vida social. Reflete também os efeitos da revolução industrial e da revolução francesa, com o reconhecimento dos movimentos populares que reivindicam liberdade e direitos humanos. (MACHADO, 2011, p. 119)

Machado (2011) explica que a Pedagogia Social era coerente com o contexto alemão, marcado pela Primeira Guerra Mundial e pela crise econômico-industrial, acentuada no século XIX. Passou a atender a situações contraditórias, tendo tanto o sentido de impulsionar a renovação social, por intermédio da educação, como o de reduzir os conflitos políticos entre socialistas e comunistas. Enfatizou os problemas públicos da época, relacionados à infância abandonada, a jovens inadaptados ou delinquentes, a grupos marginalizados, à terceira idade, à animação sociocultural, à educação permanente. Segundo a autora, estabeleceu-se neste período, na Alemanha, uma política de atendimento às necessidades sociais, objetivando a

---

<sup>4</sup> *Pedagogia Social: teoria da Educação e da vontade sobre a base da comunidade.* (MACHADO, 2011)

melhoria da qualidade de vida do povo, com leis de apoio social e assistência à infância e à juventude, apoio às instituições sociopedagógicas e aos trabalhadores.

Muitos enfoques foram dados à Pedagogia Social. Um deles era o de que esta pedagogia se referia ao terceiro espaço, sendo o primeiro, a família, e, o segundo, a escola. Outros direcionamentos expressos na história estão voltados para a formação política dos indivíduos, preocupações com as ações e fenômenos coletivos, a relação entre a Sociologia e a Educação, a educação social como um meio de se atingir uma formação comunista. A autora também destaca uma corrente da pedagogia social, de caráter pragmático, desenvolvida a partir de uma concepção positivista (MACHADO, 2011). Percebe-se, a partir do exposto, a dificuldade de se definir e conceituar a Pedagogia Social pelo seu amplo espectro e sua relação com os contextos históricos. Assim, ela assume diferentes configurações em países europeus, como Áustria, Espanha, Finlândia, França, Luxemburgo, Grécia, Portugal, Noruega, Rússia, Suécia, Suíça e Ucrânia, mas também em países da América Latina, como Brasil e Uruguai (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011). Além disso, seu âmbito referencial é formado por todos os processos educativos que compartilham, no mínimo, dois dos três seguintes atributos: dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; privilegiam indivíduos ou grupos em situação de conflito social; têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003).

De acordo com Caliman (2011), a Pedagogia Social está concentrada nos processos conexos com a socialização dos indivíduos, o desenvolvimento da identidade, a formação da personalidade humana e os condicionamentos que os diversos contextos impõem à formação de atitudes, valores, crenças etc. Neste sentido, está ligada de modo particular às necessidades humanas de sujeitos sociais contextualizados. Trata-se de ação teórico-prática, socioeducativa, realizada por agentes sociais e pode ser compreendida como um campo de estudo onde a conexão entre a educação e a sociedade acontece de forma prioritária, visando combater e amenizar os problemas sociais, por meio de ações educacionais, conforme explica Moraes (2011).

A título de uma definição, os autores Romans, Petrus e Trilla afirmam que a Pedagogia Social:

É uma disciplina pedagógica ou, se se preferir, uma das ciências da educação. Isto quer dizer que o que chamamos pedagogia social pertence à ordem do conhecimento, do discurso. [...] é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais... descritos ou normativos..., mas saberes que tratam de um objeto determinado. Este objeto (objeto material,

neste caso) é o que chamamos *educação social*. A *educação social* pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos...; quer dizer, à ordem da “realidade educativa”. (2003, p. 16, grifos dos autores)

Embora considerada uma teoria que se refere aos espaços não escolares, principalmente, já existem estudos que reconhecem a importância de se expandir as concepções da pedagogia social para todos os âmbitos da educação. Um exemplo é a pesquisa de mestrado, intitulada *Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade* (MORAES, 2011), que discute as práticas socioeducativas com jovens em privação de liberdade, em escolas formais de Salvador e São Paulo, como pertinentes à Pedagogia Social.

Pesquisas, publicações e congressos já estão sendo realizados no Brasil, com o objetivo de ampliar a compreensão, o debate, a atuação e a sistematização da Pedagogia Social como teoria da educação social, bem como o trabalho do educador social, seu principal agente. Souza (2014), em sua dissertação de mestrado – *Formação e trabalho do educador social: estudos dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba* – analisou a formação e o trabalho do educador social e destacou a pedagogia social como ciência que oferece as bases teóricas para orientar a prática do educador social, de forma a contemplar o objetivo final que é a transformação social.

A tese de Machado Ribas (2014), intitulada *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*, procurou demonstrar as matrizes antropológicas, epistemológicas e culturais, comuns ao povo brasileiro, com o intuito de identificar as bases de uma pedagogia que expresse sua diversidade cultural e proponha alternativas contra-hegemônicas. Ele também ratificou a peculiaridade da pedagogia social brasileira, frente a outros países, no que diz respeito a sua fundamentação na teoria de Paulo Freire.

Paiva (2011) percebeu que a Pedagogia Social brasileira vem sendo construída com características e peculiaridades próprias de um país de dimensões continentais, mas carrega em sua essência o desejo e a ação para a mudança, através da conscientização e da emancipação social. Em sua pesquisa de doutorado – *Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua* – a autora aborda que “a especificidade, a singularidade econômica, política e social é que darão a tonalidade da pedagogia social no Brasil, que representa hoje outro modo

de pensar a educação, [que] não pode ser classificado de melhor ou pior, mas, sim, [como um] outro olhar” (PAIVA, 2011, p. 35).

Desde o ano de 2006 acontece o *Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS)*, organizado por pesquisadores de universidades paulistas,<sup>5</sup> com o intuito de difundir, sistematizar e promover a pedagogia social como teoria geral da educação social. Este evento conta com participantes de países como Alemanha, Espanha, Finlândia, Portugal, Angola, Uruguai, e vem demonstrando as particularidades da área, em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Além deste, outros eventos vêm sendo realizados, com desdobramentos para outros Estados, em diferentes formatos, a exemplo da *Jornada Estadual de Pedagogia Social*, ocorrida em 2013, na cidade de Salvador, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A *Carta da Pedagogia Social*, documento criado coletivamente no referido evento, aponta para a necessidade de um projeto de sociedade em que a educação ocupe uma função central, tanto nas políticas públicas, quanto nas relações humanas e sociais, tornando-se imperioso repensar o planejamento urbano, nas cidades e nos grandes centros, para que os espaços públicos criem condições pedagógicas propícias à realização das intervenções (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011).

Estando presente em todos os âmbitos onde existem pessoas com necessidades educativas sociais, a palavra social assume rigor epistemológico e prático, porque denuncia as contradições vividas na sociedade atual, ao mesmo tempo em que anuncia possibilidades de superação dessas contradições sociais e históricas, pela via da educação (PEREIRA, 2013). Compreender a Pedagogia Social como uma teoria em construção, com características e sujeitos próprios e diversificados, colabora para este objetivo.

A pedagogia social, ao mesmo tempo em que se diferencia, devido aos seus aspectos particulares, históricos e epistemológicos, se unifica em prol de uma causa comum, que diz respeito a toda sociedade. Ampliar esta possibilidade de interlocução e derrubar as barreiras instituídas são desafios a serem superados.

## 2.2 O EDUCADOR SOCIAL – AGENTE DA PEDAGOGIA SOCIAL

---

<sup>5</sup> Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie.

No Brasil, a nomeação “Educador Social” é dada às pessoas que atuam no contexto socioeducativo, ou seja, na educação social. O termo define aquele que não podemos chamar de professor ou que não tem formação profissional específica. Apesar do grande significado que as duas palavras denotam, muitas vezes são utilizadas como nomenclatura de ocupações indefinidas (CARO; GUZZO, 2008). A atuação dos educadores sociais é vinculada a diversas áreas do conhecimento ou campos de trabalho e investigação. Para Silva, Souza Neto e Moura (2011), as áreas prioritárias para a atuação destes profissionais são a infância e adolescência, a juventude, o sistema penitenciário, o terceiro setor, ONG, Projetos e programas sociais.

Assumindo as dificuldades de especificar as funções dos educadores sociais, e a diversidade de realidades em que eles realizam as suas práticas, Romans, Petrus e Trilla (2003) relacionam dez funções inerentes a este educador, a saber: análise dos problemas sociais e suas causas; de orientação e relação institucional; dialogante com os educandos; reeducativa; organizativa e participativa da vida cotidiana e comunitária; animação grupal e comunitária; promotora de atividades socioculturais; formativa, informativa e orientadora; docente social e econômica/profissional. Nestes contextos, o educador social se estabelece intervindo nas mais diversas faixas etárias, crianças, jovens, adultos e idosos, e nos mais diferentes contextos sociais, culturais, educativos e econômicos. Esta intervenção polivalente favorece a profissão, ao nível da empregabilidade, embora possa dificultar ligeiramente a construção de um conceito profissional facilmente delimitado (LOUREIRO; CASTELEIRO, 2011).

Para que o trabalho do educador social seja realmente validado como sociopedagógico, é fundamental que esteja firmemente ancorado na realidade, no contexto em que se pretende atuar; vinculado à família, à comunidade, à sociedade, à cultura. Importa estar ciente de que o seu ato educativo não está direcionado somente ao indivíduo, mas ao seu contexto social, entendido de maneira ampla (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011).

Embora as qualidades humanas sejam importantíssimas na formação do educador social, é imprescindível a aquisição de uma série de conhecimentos, habilidades e competências próprias da função profissional, incluindo métodos e técnicas específicas, (CARO; GUZZO, 2008), com vistas a propiciar a união dialética entre a teoria e a prática e possibilitar a atuação transformadora e consciente deste protagonista da pedagogia social. Ao analisar as conjunturas da prática socioeducativa, Graciani (2011) sistematizou alguns saberes e competências que fazem parte do repertório que compõe a identidade do educador social.

### Quadro 1 - Saberes e competências do educador social

- Possuir visão crítica e consciente das causas geradoras dos processos de exclusão das crianças e adolescentes;
- Desenvolver ações conjuntas com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, superando as relações hierárquicas de poder, entre educador e educando;
- Propor ações organizadas e orgânicas entre poder governamental e organizações não governamentais, buscando nas forças comunitárias populares o apoio e o incremento da ação educativa;
- Valorizar e democratizar a cultura e socializar o saber popular, discutindo e sistematizando-o, a partir das formas de expressão e comunicação das camadas populares;
- Acreditar que a construção do conhecimento gestado e elaborado pelo conjunto de participantes não somente é um processo de aprendizagem para o educando e o educador, mas para a sociedade como um todo;
- Revisitar o estado de ânimo dos educadores, implementando suas condições objetivas de vida e trabalho, realimentando sua competência técnica e política, pelos avanços significativos do conhecimento, não só na área da educação, como em áreas afins, através do processo de ação/reflexão/ação crítica do processo educativo;
- Saber ouvir, ir ao encontro dos educandos, respeitar o momento e o ritmo de cada um, ter paciência, considerar os conhecimentos prévios, dialogar, refletir, ter autonomia, ter visão holística.

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que a aproximação da classificação do educador social com a área da assistência social colabora para a falta de seu reconhecimento na área da educação. O fato de não ser exigida uma formação específica deste sujeito, dificulta o mapeamento do seu campo de atuação e de suas práticas, marcando a invisibilidade notada em muitos contextos acadêmicos e sociais.

O Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO) é uma lista das atividades que o Ministério do Trabalho descreve, como forma de orientar os empregadores e empregados sobre o perfil, as atribuições e os títulos aplicáveis a cada atividade laboral. Em 2009, a ocupação de educador social passou a constar na lista, em uma categoria própria (5153), com o título de “Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco”, que inclui quatro subtítulos: Educador Social, Agente de Ação Social, Monitor de Dependência Química e Conselheiro Tutelar. No subtítulo do documento em questão estão incluídos “Educador Social”, “Educador Social de Rua”, “Arte Educador” e “Orientador Socioeducativo”. Consta também que o acesso às ocupações do educador social é livre e sem requisito de escolaridade (BRASIL, 2010).

O texto que retificou o projeto da lei 5.346/2009 transformou a regulamentação da educação social em profissão. Na proposta inicial, a intenção era regulamentar a profissão do educador social, o que causou tensões e debates, envolvendo educadores e educadoras sociais,

movimentos culturais e diferentes associações que consideraram a primeira versão proposta como antidemocrática, reducionista e preconceituosa, por excluir outros trabalhadores e profissionais que já atuavam com o título de educadores sociais, desde o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (MACHADO RIBAS, 2014).

O projeto de lei aponta caminhos para a estruturação de um plano de formação e carreira para o educador social, iniciado no nível médio e tendo continuidade na especialização, mestrado e doutorado, na área específica da Pedagogia Social, o que instituiria a formação do pedagogo social. Esta estruturação já é observada em países onde a Pedagogia Social já é tradicionalmente reconhecida.

No Uruguai, por exemplo, a organização do coletivo de educadores sociais, Asociación Mundial de Educadores Sociales (AIEJI), existente há mais de quinze anos, tem sido bastante forte para obter o reconhecimento do Estado quanto à necessidade de qualificar a educação por meio da oferta de formação aos educadores sociais e da admissão de um currículo construído coletivamente, que incorpore demandas das populações-alvo por políticas educativas, consideradas sujeitos de direitos e deveres (RIBEIRO, 2011).

Mesmo sem desconsiderar a necessidade de reformulação curricular do curso de pedagogia, no Brasil, visando sua atualização frente às transformações da sociedade e às demandas formativas dos profissionais da área, as vantagens da aprovação da referida lei estariam na oportunidade de profissionalização, no plano de carreira, de formação, remuneração etc. Os educadores sociais passariam a ter os seus direitos e status profissional garantidos por lei. Por falta de uma regulamentação, algumas instituições utilizam-se da lei 9608/1998 (BRASIL, 1998), que dispõe sobre o serviço de voluntariado, ou contratos temporários, evitando, assim, estabelecer vínculo empregatício com os educadores sociais. No geral, fica a critério do empregador a forma de contratação conveniente.

O I Congresso Internacional de Educação Social, realizado na cidade de Maringá, em outubro de 2013, contou com a participação de representantes da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), organização que tem como missão estatutária difundir a pedagogia social como área das ciências da educação, lutar pela regulamentação da profissão e consolidá-la como área de formação, de pesquisa e campo de trabalho dos profissionais da educação social. Machado Ribas constata que a referida associação “colocou a pedagogia social em outro patamar de discussão” (2014, p. 163). O encontro propiciou o entendimento de que o educador social é:

[...] um/uma profissional da educação social que desenvolve as suas ações educativas, centrado em propiciar, a todo e qualquer sujeito, o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária. Atua em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares como comunitários, sociais e culturais inseridos em sistemas, programas, projetos educativos, e/ou sociais a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais. Sua atuação profissional se baseia na defesa dos direitos humanos. (MULLER et al, 2014, p. 3)

Outros coletivos estão se fortalecendo no intuito de buscar a consolidação dos direitos trabalhistas e profissionais do educador social, a destacar a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC); a Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR); a Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo (AEESSP) e a Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES). Um ponto de convergência entre os discursos é a necessidade de uma formação de base pedagógica para os educadores sociais. Diante de uma área tão grande e complexa, o diálogo precisa ser ampliado, abranger todas as regiões do País e contar com a participação dos próprios interessados, o que inclui membros da sociedade em geral. Principalmente, em virtude da responsabilidade de que está imbuído este agente da pedagogia social.

### 2.3 FORMAÇÃO DO EDUCADOR – DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO

Este estudo considera as perspectivas inicial e continuada da formação do educador como faces de uma mesma problemática (GATTI, 2011), de frequente debate nos eventos e textos acadêmicos das diversas regiões do Brasil. Muitos pesquisadores vêm apontando para a necessidade de se repensar a formação docente, em todos os níveis da educação, mas poucas iniciativas concretas de mudança são observadas. As poucas que existem são pontuais ou não são socializadas de forma a abranger um número significativo de instituições e professores, e até mesmo nas universidades ainda encontramos práticas ultrapassadas e inadequadas à formação consistente deste agente social.

Gatti (2011) analisa que a profissão de professor vem sofrendo transformações profundas, sob o efeito conjugado de muitos fatores. Dentre eles, cita o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de qualidade de escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino e, sobretudo, a ausência da priorização político-econômica concreta da educação e a

presença de estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperantes, em seus diferentes níveis.

O professor, nesta perspectiva, continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam a sua esfera de vida e profissão. Considerar variáveis, como sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes, não é suficiente para superar a perspectiva abstrata em que se aborda o educador.

Para complementar, os currículos são produzidos e reproduzidos com base em uma racionalidade técnica, permanecendo fragmentados, o que dificulta a formação dos professores em uma perspectiva interdisciplinar e criativa. Estes se constituem como conglomerados de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação do sentido da realidade do futuro professor, levando à postura dicotômica na qual teoria e prática são tratadas isoladamente, gerando equívocos nos processos da formação do educador (PIMENTA; LIMA, 2006). Em virtude da produção do conhecimento científico e o necessário trabalho interdisciplinar estarem aprisionados por uma materialidade social cindida em classes, cujos interesses são antagônicos, o processo de conhecimento social está marcado pelos interesses, concepções e condições de classe do investigador. Portanto, não tem como este currículo ser produzido de forma neutra, tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras (FRIGOTTO, 2008).

Há incidência de discursos contraditórios por parte das agências formadoras e a desmotivação por parte dos discentes. Estes últimos, em muitos casos, preferem caminhos mais fáceis para obter um diploma universitário ou assumem uma postura conformista quanto à situação da precarização da educação, representada pela violência constante nas escolas, pelas péssimas condições de trabalho dos professores, pelo abuso de poder dos gestores e pela grande burocracia do governo brasileiro.

A imobilidade das universidades quanto a repensar as licenciaturas é um fator que também preocupa. Nenhuma mudança mais expressiva foi assumida enquanto proposta universitária até o momento, e quanto à situação das instituições isoladas, é explícita também a imobilidade dos órgãos que poderiam propiciar ajustes das situações mais urgentes. Assim, “De um lado, temos a dificuldade de autocrítica e de promoção de mudança; de outro, as limitações da burocracia nacional e suas possibilidades políticas” (GATTI, 2011, p. 151).

Fica evidente a importância do pensamento profético que implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver em uma realidade concreta (FREIRE, 2000). Denunciar o contexto atual de formação do educador e anunciar novos pontos de vista e caminhos, que possam ser repensados, ressignificados, propostos e vivenciados em uma melhor formação na contemporaneidade, é atribuição dos sujeitos da educação.

É preciso interpelar as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e criar um pensamento pedagógico que discuta e selecione de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação, em termos de instrumentação profissional. Além disso, é preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, que contribuem para a formação desse pensamento pedagógico (GATTI, 2011).

A partir desta essência, Imbernón (2010, p. 41) aponta para a necessidade de uma rearmada moral, intelectual e profissional, como compromisso de melhoria dos alunos e da sociedade, e uma reestruturação que se inicie por posturas críticas, mas novas, para “recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se teve, e para sonhar de novo”. O objetivo dessa iniciativa deve ser o de ressituar os professores para que sejam os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, seu autoconhecimento deve aumentar, assim como o seu *status* laboral e social.

O referido autor critica a utilização de termos que possam conduzir a formação do educador para uma perspectiva adestradora e condicionante. Para ele:

Uma ‘rearmada profissional’ dos docentes e de sua formação necessita de uma oposição frontal a qualquer manifestação, explícita ou oculta, da racionalidade técnica que nos encaminhe, com outros nomes e procedimentos, ao passado (competência, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia entre outros), seja nos conteúdos curriculares, seja nas formas de gestão e controle técnico burocrático da educação e da formação. (2010, p. 41)

Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas, do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível formativo em causa. O modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando atividades de formação de professores, em todos os níveis. Daí a necessidade de conceber a formação de professores como um continuum, conforme as ideias de Garcia

(1995). Este princípio perpassa pela necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial e permanente de professores, não pretendendo que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, considerando-a antes como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Outro elemento que deve estar presente na formação do educador é a compreensão do ato de ensinar, o que implica uma construção apropriada desse objeto de estudo, uma construção específica que dê conta daquilo que é o ensino – ato intencional, de natureza relacional, executado para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimentos com o objetivo de que seja compreendido e assimilado. A construção lógica dos conhecimentos a serem transmitidos tem também, nesse processo, um papel específico que não pode ser desprezado (GATTI, 2011).

Ensinar passa a exigir do professor uma nova postura diante da construção histórica do conhecimento científico. Não basta conhecer os conteúdos específicos; é preciso também saber como esses conteúdos foram concebidos e transformados pela comunidade científica, ao longo da história. Ensinar exige também um entendimento sobre como o estudante constrói o conhecimento e como o professor pode favorecer este processo (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001). A importância dada ao conhecimento de conteúdo pedagógico deve-se ao fato deste não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor, ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (GARCIA, 1995).

No que diz respeito às questões didático-metodológicas, muitas estratégias podem ser utilizadas nos planos de formação de educadores. Imbernón (2010) propõe alternativas para a criação de estruturas organizativas, redes que permitam um processo de comunicação entre sujeitos e a troca de experiências, visando possibilitar a atualização, em todos os campos de intervenção educativa, e aumentar a comunicação entre os professores, com o objetivo de refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros etc., estruturas que tornam possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Para o referido autor, potencializar a troca de experiências entre indivíduos tratados como iguais e a comunidade, em um projeto educativo comunitário, pode possibilitar a

formação em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre a realidade social e os professores, algo tão necessário em uma nova forma de educar.

Sem o envolvimento direto dos professores no repensar o seu modo de ser e a sua condição de, em seu trabalho, pertencer a uma dada sociedade – o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional –, as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança, pois tais docentes são os construtores das vias pelas quais as experiências traduzidas em conhecimentos estruturados e organizados circulam interpessoas e intergerações (GATTI, 2011).

Para valorizar estas experiências, propostas de formação, voltadas para a reflexão sobre a prática, a partir de estratégias como as situações-problema (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004) e os estudos de caso (GARCIA, 1995) podem ser desenvolvidas pelos agentes formadores. O objetivo seria refletir a partir de situações concretas (ou hipoteticamente contextualizadas), tomando por base as características dos sujeitos e contextos reais, propiciando o debate coletivo, a atividade reflexiva e o estímulo à criatividade pedagógica.

Considera-se que os planos de formação estejam amparados pela perspectiva metodológica da aprendizagem colaborativa, sendo valorizados os trabalhos em equipes e as discussões em grupo. Segundo D'Ávila (2003, p. 280), do ponto de vista das interações sociais, a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionais e a formação de atividades interpessoais positivas. O fato de se trabalhar em conjunto, a partir de objetivos comuns, conduz à formação de “competências interculturais”. A autora complementa que esta perspectiva formativa sustenta a valorização dos sentimentos positivos acerca do próprio sujeito, da interação em situações sociais, da capacidade para a resolução de problemas e a realização de projetos coletivos.

Para as atividades de formação de professores que tenham como objetivo a aquisição ou o aperfeiçoamento de conhecimentos, destrezas, estratégias didáticas, métodos de ensino etc., em que se considera importante partir de um suporte teórico que estruture e fundamente a atividade de formação, Garcia (1995) sugere que é conveniente e prioritário, após a apresentação da teoria, a demonstração de como se concretizam tais destrezas ou capacidades e, em seguida, a realização prática das destrezas previamente observadas dê continuidade ao processo. Para tal, recursos como jogos e simulações, usando o computador, são também

sugeridos como oportunidades de analisar situações ocorridas na sala de aula, nas quais os docentes são chamados a tomar decisões interativas. Atividades de microensino, miniaulas e dinâmicas de grupo também são bem-vindas.

A pesquisa é um objetivo que também deve ser privilegiado, na formação dos educadores, desde a formação inicial. Atividades que estimulem a curiosidade epistemológica e propiciem a reflexão crítica, propulsora da práxis, devem estar no foco das formações. Conforme afirma Gatti (2002), é comum a observação de alunos de pós-graduação, que assinalam dificuldades básicas referentes à teorização, métodos e análise, por não terem vivenciado esta experiência anteriormente, devido à falta de tradição em pesquisa nas nossas universidades e instituições educativas.

Entretanto, é fundamental que os planos de formação sejam devidamente aprofundados, em seus referenciais teóricos, bem como contextualizados às diferentes realidades de atuação docente. Além disso, que as intencionalidades fiquem bem compreendidas pelos professores em formação. O emprego de técnicas sem a devida reflexão contextualizada e sem o embasamento teórico pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2006).

Uma das belezas da Formação do Educador é o fato de que, a partir do momento que este, ao vivenciar uma formação (seja ela inicial ou continuada), por aprender a refletir criticamente sobre este processo, vai construindo um repertório de estratégias teórico-práticas e acumulando experiências que serão bem aproveitadas ao longo do seu desenvolvimento profissional. Sobre este ponto, Freire (2011b) filosofa:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (2011b, p. 25, grifo do autor).

Neste *dever* formativo, as questões relativas à subjetividade do educador devem ser especialmente levadas em consideração pelos formadores. Korthagen (2012) lembra que os professores, como os demais seres humanos, possuem medos, esperanças, necessidades, valores e missões individuais específicas, características que não só influenciam os seus comportamentos e aprendizagens, como, muitas vezes, são suas próprias fontes de origem.

O autor apresenta a “abordagem realista” da formação de professores, que consiste em assumir que as fontes intrapessoais do comportamento docente são muito mais abrangentes do que as fontes conscientes e racionais, normalmente mais consideradas. Assim, a noção de ensino, na sua globalidade, se altera, e será atribuída uma maior ênfase à reflexão sobre o papel dos aspectos menos conscientes e/ou não racionais no ensino. Assim, na perspectiva da formação realista, “os estudantes são estimulados a refletir sobre cada uma das dimensões do pensar, do sentir, do querer e do agir e sobre as suas inter-relações” (KORTAGHEN, 2012, p. 147).

O método autobiográfico de formação de educadores e suas diversas abordagens (autobiografia, biografia, narrativas, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida)<sup>6</sup> contribuem bastante para este autoconhecimento, construção e reconhecimento da identidade.

Identidade se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, quer individual, quer social. Assim como o indivíduo só é nas suas relações sociais, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser, portanto, percebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto familiar e comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho. (GATTI, 2011, 167)

Outro elemento que deve perpassar todo o plano de formação do educador (inicial ou continuada) é o desenvolvimento da autonomia. O processo histórico de racionalização do trabalho do professor, ou seja, a separação entre concepção e execução, significou a dependência dos professores de diretrizes externas, abalando os valores e as pretensões educativas. Isto ocasionou o aumento da regulamentação prescrita da prática docente, no contexto das formas burocráticas que dominam as relações institucionais e exigem um aumento da prescrição indiscutível dos resultados, para que se possam cumprir os critérios de controle sobre o cumprimento das referidas determinações (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1991).

A autonomia representa, portanto, uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. Porém, somente sob o desejo de autonomia dos

---

<sup>6</sup> Souza (2006).

educandos e com acordo e colaboração de grupo, como base da relação de ambos, pode-se entender a “autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente” (CONTRERAS, 2002, p. 199).

Finalmente, é recomendável que os planos de formação de educadores sejam avaliados processualmente, de acordo com os objetivos pretendidos. Uma avaliação estratégica, que seja, simultaneamente, formativa e somativa. É importante também o acompanhamento das atividades e o levantamento das necessidades de formação de novas figuras provenientes de novos contextos educativos, inclusive dos próprios formadores (GARCIA, 1995).

As possibilidades formativas são inesgotáveis, se considerarmos a grande variedade de pensamentos e ações criativas em torno deste assunto. O que queremos com este anúncio é estimular possibilidades formativas, que possam abranger educadores e educadoras de diferentes contextos e níveis de ensino e apontar para uma reforma do pensamento, muito necessária na nossa atualidade.

#### 2.4 FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL – CONTEXTO NACIONAL

O tópico anterior abordou a formação inicial e continuada de educadores com vistas a acompanhar as transformações e exigências da sociedade. Este procura contemplar o educador social como o sujeito desta formação, mesmo que, na prática, ainda não exista o reconhecimento formalizado deste sujeito, na totalidade do pensamento acadêmico brasileiro.

Assim, pretendemos socializar, mesmo que em recorte, o que já se tem pensado e produzido diretamente para a formação do educador social, deixando o questionamento sobre as diferenças e similaridades das necessidades formativas, seja no âmbito da educação social ou qualquer outro locus em que os processos de ensino e aprendizagem, nas suas múltiplas relações e perspectivas, estejam na pauta do debate.

Uma busca realizada na internet, entre os meses de fevereiro e março de 2014, propiciou uma análise, em linhas gerais, dos cursos de formação que estão sendo oferecidos aos educadores sociais, através de iniciativas de algumas universidades, ONG, Projetos e programas voltados às ações sociais. Destas análises, algumas considerações são expressas a seguir.

A grande maioria destes cursos configura-se na modalidade “extensão” ou “capacitação”. O público a que se direcionam os referidos cursos abrange os agentes de proteção social básica e especial, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, professores,

profissionais liberais da saúde, da educação, cuidadores, gestores, estudantes universitários e “interessados no tema, que já desenvolvam ações ou que desejam atuar diretamente ou em interface com as famílias na área social”.<sup>7</sup>

Nos programas dos cursos são apontados o desenvolvimento das dimensões humanas e o incentivo ao protagonismo, presença educativa e relação de ajuda, conceitos e tipos de violência, direitos humanos, diferenças entre pedofilia, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, aspectos legais, trabalho multidisciplinar, resolução de conflitos etc., mas não são apontadas as dimensões socio-históricas e políticas da prática socioeducativa. Poucos abordam a dimensão dos conteúdos e métodos do trabalho pedagógico do educador social.

Estão referidas nos cursos, as práticas da educação social. Porém, a Educação popular e sociocomunitária estão presentes também, o que demonstra a diversidade das bases epistemológicas e a confusão conceitual comum a esta área. Por exemplo, o curso de Formação de Educadores Sociais – *Jovem paz* – promovido pelo Instituto Paulo Freire, em parceria com a Petrobras, que é totalmente amparado na Pedagogia Libertária, não se refere aos educadores populares, no entanto.

As metodologias são variadas, mas constam exposições participativas, vivências, jogos, dramatizações, interações lúdicas em grupo etc. A parte teórica abrange conceitos e técnicas a partir de “casos atuais” e em busca da superação de “obstáculos encontrados”. Porém, algumas ementas apresentam a metodologia superficialmente ou de maneira vaga, e não consta um aprofundamento teórico, com indicações de leituras e reflexões.

Encontramos uma possibilidade de formação profissionalizante para os educadores sociais no PSAI – Programa SENAI<sup>8</sup> de Ações Inclusivas.

Chamou a atenção um curso de extensão oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, intitulado *Curso de formação de educadores sociocomunitários na Pedagogia Social*, com a estratégia de “pesquisa-formação” na metodologia. O núcleo de trabalhos comunitários da PUC de São Paulo oferece oficinas de formação para educadores sociais, também na perspectiva da Pedagogia Social. Isto indica que as universidades estão começando a discutir a formação do educador social, mesmo que de forma tímida e pontual ainda, mas já abordam

---

<sup>7</sup> Trecho extraído da ementa do curso de formação de educadores sociais promovido pela empresa ADETS – Desenvolvimento e capacitação profissional. Disponível em: <<http://www.adets.com.br/educadores.html>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

<sup>8</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

o tema em jornadas e congressos, citados por algumas delas, como por exemplo: USP (Universidade de São Paulo); UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo); PUC / SP (Pontifícia Universidade Católica); UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa); UFPR (Universidade Federal do Paraná); UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); UFPE (Universidade Federal de Pernambuco); UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e UNEB (Universidade Estadual da Bahia), dentre outras. Cursos de especialização já estão sendo oferecidos, como é o caso da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná).

A graduação e a pós-graduação *stricto sensu* são espaços a serem desbravados, mas constam projetos, na UNISAL e USP, de mestrado e doutorado em educação social, conforme convalida o projeto de lei 5346/2009. Referente à graduação, tal demanda recai na discussão da reformulação do currículo de Pedagogia, conforme abordado neste estudo.

Conforme explica Souza Neto (2010), o processo de formação e o campo de atuação do educador social são caracterizados por embates ideológicos, ações de grupos organizados, contendas políticas e religiosas, experiências de injustiça, perda e frustração. O contexto sociopolítico no qual está inserido exige dele a capacidade de apropriação da realidade e de nela intervir pedagogicamente, de mediar relações entre indivíduos, famílias e instituições, de modo a abrir perspectivas para o bem-estar individual e social.

Assim, formar educadores para atuação em âmbitos socioeducativos, demanda, antes de tudo, despertar nestes o seu papel social e a “importância de dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade” (GOHN, 2010, p. 51). Para isto, estes sujeitos devem ser preparados para uma abertura ao conhecimento do outro e de si, tendo como bases princípios de solidariedade, justiça e igualdade.

No que diz respeito à atuação, um ponto essencial para a formação do educador social é que este aprenda a efetivar um diagnóstico situacional para executar sua ação educativa e controlar os resultados que pretende alcançar, bem como os impactos de suas ações; caracterizando os problemas e necessidades, estabelecendo prioridades, identificando as condições básicas para o enfrentamento, custos, recursos e infraestrutura para potencializar as suas ações educativas (GRACIANI, 2011).

Porém, Souza Neto (2010, p. 53) adverte que:

É preciso tomar cuidado diante da tendência de transformar a formação do educador numa panaceia que responda a todos os desafios do processo educacional da população marginalizada. A qualidade da formação do educador é fundamental, mas por si só, não resolve todo o problemas

existentes nas instituições e nas relações humanas. A formação do educador, por si só, não suplanta o processo de exclusão e de desigualdade social no Brasil, nem as sequelas dos sofrimentos da criança e do adolescente.

O trabalho de um educador social é muitas vezes lento e carece de visibilidade, em termos de resultados e curto prazo, pelo que o esforço e a dedicação dos educadores sociais podem ser injustamente avaliados de forma negativa. Outras vezes, as situações podem se tornar rapidamente mediatizadas pela pressão da comunicação social que exige dos educadores sociais soluções urgentes sobre crianças, adolescentes, idosos ou pessoas em situação de vulnerabilidade social, conforme relato de Loureiro e Casteleiro (2011).

Por atuar em contextos de vulnerabilidade, o educador social depara-se com situações de tristeza, angústia, frustração e dor, podendo se deixar influenciar e ter a sua saúde emocional abalada. Tal fato deve ser observado e os cursos de formação devem estar amparados por conteúdos e concepções multidisciplinares, para que haja um preparo emocional prévio. Leiro (2013)<sup>9</sup> acrescenta a importância do desenvolvimento de planos de formação de educadores sociais, a partir de propostas lúdicas, para que a alegria seja significativa e possa ser um elemento de superação da realidade vivenciada.

Romans, Petrus e Trilla (2003) sistematizam as competências dos educadores sociais, propondo uma formação nas seguintes dimensões: habilidades técnicas, habilidades de competência social, atitudes e valores, revisão da prática e o autocuidado do educador. Mas eles próprios levantam as seguintes questões: não seria esta grande demanda formativa geradora de uma ansiedade incontrolável sobre a preparação que o educador social precisa? Necessitará formar-se em tudo?

Não em tudo, mas necessitará sim em muitos aspectos, o que exigirá o estudo de seus desejos e precariedades para não reduzir sua formação a uma generalidade absoluta que em nada o ajudaria. Neste sentido, será necessário prestar atenção nas áreas do conhecimento ou nas competências suscetíveis de serem trabalhadas desde a formação continuada. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p.166)

A formação do educador social é permanente e acontece, sobretudo, na práxis, em todos os momentos da vida, na condição humana. Sua formação é contínua, uma vez que cada encontro com o outro ou com as questões cotidianas produz alterações nas formas de pensar,

---

<sup>9</sup> Palestra ministrada na Jornada de Pedagogia Social, realizada em novembro de 2013 na Universidade Estadual da Bahia/DEDC.

de agir e ser. O conhecimento cristalizado massacra a incerteza e o novo, muitas vezes conduzindo à indiferença, conforme o pensamento de Souza Neto (2010). Mesmo com um caminho já sendo construído, no que tange à formação do educador social, ficam evidenciadas a complexidade da sua atuação e a necessidade de discussão sobre o tema.

## 2.5 PRESSUPOSTOS DA PRÁXIS TRANSFORMADORA

O estudo teórico e prático da práxis é considerado, neste estudo, como essencial para a formação pretendida do educador. Uma formação que ofereça as condições para a compreensão do movimento dinâmico de homens e mulheres, no percurso histórico, e as consequências do passado na realidade social atual. Esta assimilação permite, ao educador, se situar no contexto social, desenvolver a reflexão crítica e a consciência sobre a responsabilidade de seu papel e ações educativas. A proposta transformadora da pedagogia social está consoante com a ação consciente proposta pela práxis transformadora, que une indissociavelmente a prática e a teoria, em prol das mudanças estruturais promotoras de justiça e igualdade de direitos e condições de vida. Neste sentido, cabe abordar a etimologia, a evolução do seu significado e a sua relação com a educação crítica.

A palavra “práxis” é uma transcrição do termo “πράξις”, utilizado pelos gregos na antiguidade para designar a ação propriamente dita. Porém, na concepção grega, práxis se refere a uma ação que tem fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Na abordagem filosófica, ela é concebida como atividade consciente objetiva, que nega o caráter estritamente utilitário que se infere do significado de “prático” na linguagem comum, e se concebe não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação (VÁZQUEZ, 2011).

Os percursos históricos, os diferentes contextos sociais e os pensamentos e ações de sujeitos históricos contextualizados foram transformando o entendimento sobre a práxis, fazendo emergir deste processo dialéticas e contradições referentes ao seu significado filosófico e humano, formando um arcabouço de conhecimentos que possibilita a análise do mundo em que vivemos.

Estas transformações podem ser constatadas no esboço histórico detalhado da consciência filosófica da práxis, realizado por Vázquez (2011). Na Grécia antiga, a filosofia ignorou o mundo prático, pois considerava a atividade prática material indigna de homens livres e própria somente para escravos. O interesse maior estava voltado ao domínio do

universo humano, à transformação da matéria e à criação da nova estruturação da realidade social, a cidade (*pólis*). Esta concepção era influenciada pelos filósofos Platão e Aristóteles, que consideravam a vida teórica, ou melhor, a vida contemplativa, como a mais humana, verdadeira e virtuosa. Para o grego antigo, o homem somente se elevava pela libertação de toda a atividade prática material, o que isolava a teoria da prática.

No período renascentista, a consciência filosófica da práxis sofre uma mudança radical, pois, nesta perspectiva, o homem deixa de ser um simples animal teórico e passa a ser um sujeito ativo, construtor e criador do mundo, reivindicando a dignidade humana, não só na contemplação, como também na ação. Assim, o homem, ente de razão é também ente da vontade. A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade – iluminada pela razão – permite dominar e modificar a natureza. Começa-se a avaliar o conhecimento e a transformação da natureza, de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do nascente modo capitalista de produção.

As nascentes relações capitalistas contribuem para o desenvolvimento da ciência e da técnica, e estas, por sua vez, fortalecem o novo modo de produção. Passa-se a valorizar a ação do homem e não apenas a contemplação desinteressada. Entretanto, a primazia da teoria em relação à prática ainda era marcante no momento histórico. Somente na revolução industrial dos séculos XVIII e XIX aconteceu a reviravolta decisiva, quando o valor do trabalho prático e da técnica é elevado para corresponder aos interesses da classe dominante, “ainda que isso não ocasione paralelamente uma valorização do trabalhador e do significado humano da sua atividade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 50).

O breve histórico ilustra como as transformações da práxis são indissociáveis dos processos históricos, além dos pensamentos e ações humanas. Ademais, refletem a dialética teoria x prática como causadora de tensões filosóficas e históricas. Uma importante tensão parte da crítica de Marx, filósofo alemão que criticou a concepção de práxis como atividade meramente teórica, contemplativa, espiritual e religiosa. Essa era a essência da filosofia do grande Hegel<sup>10</sup> que, por prezar a teorização absoluta, seria incompatível com uma verdadeira filosofia da práxis, da ação, da transformação revolucionária do real. “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação,

---

<sup>10</sup> A filosofia idealista alemã é uma filosofia da atividade, entendida essa atividade como da consciência ou do espírito. Precisamente por isso, em especial na forma que assume em Hegel, como filosofia do saber absoluto, abriu o caminho – ao se inverter radicalmente o conteúdo dessa atividade – à filosofia marxista da práxis. (VÁZQUEZ, 2011, p. 65)

molde a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

Vázquez (2011) explica que Marx partiu do pensamento especulativo do mundo e depois se movimentou pelo horizonte problemático da esquerda hegeliana,<sup>11</sup> até chegar, finalmente, a uma filosofia da práxis. Durante este processo, alternaram-se fatores teóricos (a filosofia do próprio Hegel; teorias dos economistas ingleses e doutrinas socialistas e comunistas utópicas) e práticos (realidade econômica capitalista, situação dos operários ingleses e experiência viva da luta política revolucionária), assimilados teoricamente em grande parte através dos estudos de Engels.

Marx, entretanto, não negou o caráter idealista da filosofia. Para ele, o idealismo filosófico fazia parte da realidade devido às consequências práticas que tem enquanto teoria. O que ele rejeitou foi uma filosofia que apenas se incumbisse de interpretar o mundo, aceitando-o como ele é, e não contribuindo para transformá-lo. Era preciso aceitar a filosofia ou teoria que é prática, isto é, que vê o mundo como objeto da práxis. “A filosofia é filosofia da transformação do mundo; é teoria da práxis, no sentido de teoria – e, portanto, compreensão, interpretação – que torna possível sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 154). A partir da consciência da práxis, Marx pretendeu transformar o mundo através de uma revolução social.

Será necessária uma inteligência profunda para compreender que ao mudarem as condições de existência material dos homens, suas relações sociais, a sua vida social, mudam também as suas ideias, as suas concepções e os seus conceitos, em uma palavra, a sua consciência? (MARX; ENGELS, 2011, p. 86)

As contradições vivenciadas, refletidas e criticadas com base na realidade da Europa, no século XIX, possibilitaram que Marx e Engels formulassem as teses que sustentam a teoria do *materialismo histórico*, que tem como sinônimo o *marxismo* ou a *filosofia da práxis*. Estas teses dizem respeito ao condicionamento material das ideias e seu verdadeiro papel no desenvolvimento da história, ao papel fundamental das massas populares na ação histórica, à vinculação entre as forças produtivas e as relações de produção, aos antagonismos de classes,

---

<sup>11</sup> Os jovens hegelianos, depois conhecidos como os hegelianos de esquerda, foram um grupo de estudantes e jovens professores na Universidade Humboldt de Berlim, após a morte de Georg Hegel, ocorrida em 1831. Os jovens hegelianos foram opositores ao popular grupo hegeliano de direita, os quais detinham as cátedras do departamento e outras posições de prestígio na universidade e no governo (GHIRALDELLI JR, 2010).

à relação do homem com a natureza, à objetivação e socialização do homem mediante o trabalho, dentre outros fundamentos aprofundados por Vázquez (2011).

A partir da teoria marxista, outros pensadores interpretaram e continuam interpretando a realidade social em que vivem, imprimindo as suas próprias marcas históricas e confirmando que:

Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2011a, p. 168).

Um destes expoentes é Gramsci. Para ele, uma concepção de mundo unitária, coerente e homogênea, é formada de uma maneira crítica e consciente, em um processo teórico-prático que tem como fundamento último a experiência política da classe. Neste sentido, Mochovitch (1992) explica que a filosofia da práxis,<sup>12</sup> por meio de um processo contínuo e permanente, prepara para uma participação ativa e consciente na produção da história do mundo e traduz a consciência do destino histórico e social de uma classe social. Gramsci, segundo a síntese da autora, sugere que, para passar da consciência ocasional e desagregada para a consciência coerente e homogênea, é preciso criticar a concepção de mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos.

No decorrer de um período histórico, uma classe social pode dominar outras classes através de um conjunto de funções, de domínio e de direcionamento intelectual e moral, exercidas por esta classe dominante. Assim, ao elaborar o conceito de hegemonia, Gramsci está interessado em inverter o polo hegemônico por meio da ação política e consciente da classe proletária. “A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1981, p. 21). Segundo ele, toda relação de hegemonia é necessariamente pedagógica. Sobre esta questão, Mochovitch (1992) complementa que se trata de uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural existente.

---

<sup>12</sup> Expressão que Gramsci usava para iludir a censura fascista da prisão. Representava, para ele, o próprio materialismo histórico e dialético, que sempre está se reelaborando, a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. (MOCHOVITCH, 1992, p. 17)

A hegemonia, na perspectiva gramsciana, é algo que se conquista por meio da direção política e de consenso, e não mediante coerção. Pressupõe, além da ação política, a constituição de uma determinada moral, de uma concepção de mundo, numa ação que envolve questões de ordem cultural, na intenção de que seja instaurado um acordo coletivo através da introjeção da mensagem simbólica, produzindo consciências falantes, sujeitos que sentem a vivência ideológica como a sua verdade. Dessa forma, o pensamento político-ideológico se apresenta como uma realidade prática, porque, ao ser compreendido e aceito pelos atores sociais, torna-se poder material, converte-se em ação prática, ou, mais precisamente, em práxis (COSTA, 2014).

Todo este movimento não pode existir sem a formação de uma camada de “intelectuais orgânicos” que representa a união entre a teoria e a prática. Para Gramsci, os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes filósofos, intelectuais construtores de teorias ou formuladores de estratégias políticas. São aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. Aqueles que estão imersos no cotidiano das massas e trabalham o núcleo de bom senso que existe no interior do senso comum das camadas populares, de modo a levar consciência às classes dominadas que, presas ao senso comum, não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada a suas reais condições de vida, pois estão subordinadas ideologicamente (GRAMSCI, 1982).

A práxis em Gramsci pode ser associada ao pensamento formulado por Freire (2011a), que reflete criticamente sobre a relação dialética entre o opressor e o oprimido, após vivenciar experiências em diferentes contextos sociais, em especial, o brasileiro. Para ele, somente na solidariedade, em que subjetivo e objetivo constituem uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, neste sentido, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação das contradições sociais.

Na perspectiva freireana, a desumanização do homem, fato concreto na história, não é um destino dado, mas, sim, o resultado de uma ordem injusta que gera a violência de uma classe que domina – opressores – contra outra que é dominada – oprimidos. Segundo o autor:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2011a, p. 72)

Além disso, o favorecimento da consciência necessária à libertação de ambas as classes se dá através da educação. Para Freire, tanto os oprimidos quanto os opressores estão imersos numa alienação imposta historicamente e mantida propositalmente, para que a estratificação social seja eterna e favorável à classe dominante, num processo de segregação e alienação maléfica para toda sociedade democrática.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2011a, p. 93).

A abordagem materialista da história pressupõe uma profunda imersão crítica na realidade social e a necessidade de transformá-la. É nesta abordagem que a Pedagogia social se ancora, partindo de uma realidade que está posta, e que não foi inventada. As diferentes concepções foram construídas a partir do agir e pensar de homens reais, em momentos e tempos históricos determinados.

Esta consciência sugere a reelaboração da práxis neste momento e tempo atual, em que as contradições sociais se acirram, exigindo reflexões e ações que realmente transformem a realidade. A compreensão da práxis orienta e confirma as intencionalidades de uma pedagogia constituída a partir da simbiose entre a teoria e a prática; que seja ação e reflexão; que seja humana e social; que seja práxis.

## 2.6 POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA E SOCIAL

A complexidade dos variados contextos educativos exige do educador uma reelaboração constante do seu fazer pedagógico. Seja nos âmbitos socioeducativos, nas escolas e/ou universidades, este agente precisa estar atento e conectado ao seu entorno e às suas intenções educativas. Cabe estar consciente do seu papel social, político e ideológico, em busca de uma atuação que não seja marcada pelo conformismo e a passividade, e um fazer pedagógico que realmente faça a diferença na aprendizagem de seus educandos e na realidade social em que está inserido. Isto não é possível sem o desenvolvimento da práxis.

Diante disto, é preciso colocar em pauta a questão crucial que emerge das práticas pedagógicas dos docentes, pontuadas por Freitas (2005), quando esta autora se preocupa com

a alienação pedagógica que se apresenta diante da impossibilidade do profissional professor objetivar as circunstâncias, e tornar as suas práticas um objeto de valor em si, ou seja, por não pensar a práxis pedagógica no âmbito da práxis social de que participa, estabelecendo uma relação de exterioridade com a sua atividade, como se ela não lhe pertencesse. Assim, o educador fica aprisionado a uma submissão ideológica inconsciente, perdendo a sua condição de sujeito social concreto.

A partir do entendimento da práxis – como ação humana consciente e transformadora – este tópico tem a intenção de discutir alguns elementos que constituem a práxis e por ela são constituídos, num processo contínuo, articulado e complementar. Neste sentido, elege-se a **reflexão**, a **consciência política**, o **diálogo**, a **pesquisa** e a **ética**, por serem estas consideradas valores fundamentais à construção de uma práxis pedagógica ativa, imersa na realidade e propiciadora de transformações, no ensino e na aprendizagem de educandos e educadores. Vale ressaltar, entretanto, que o desenvolvimento desses elementos, bem como a práxis integral, faz parte de um longo, denso e contínuo, processo de formação profissional e experiência ativa de vida e profissão.

Ao partir de um debate teórico sobre a práxis pedagógica, faz-se necessário seguir a recomendação de Pimenta e Lima, quando afirmam que:

O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (2006, p. 12)

Muito se ouve sobre reflexão, quando o assunto é a práxis pedagógica. Os conceitos são associados, já que a ação, na práxis, acontece de maneira refletida, consciente. Mas no que difere o sentido desta palavra, se a reflexão é inerente aos seres humanos? Alarcão (1996), ao citar Dewey, distingue a reflexão do ato de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiada por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade.

A verdadeira **reflexão** baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, em busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição, à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade, num ato específico que é próprio do ser humano. Ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o

pensamento como atribuidor de sentido, tornando-o reestruturador da ação humana. No entanto, esta capacidade não é adquirida espontaneamente, e requer condições favoráveis para o seu desenvolvimento (ALARCÃO, 1996).

No que se refere à reflexão do fazer educativo, Zeichner (2008) reconhece que esta por si só significa pouco. Para ele, é importante considerar sobre o que é necessário refletir e as formas desta reflexão. Critica o modismo que se instaurou, ao longo dos anos, sobre esta temática e denuncia que a maior parte do discurso sobre a reflexão na formação do educador falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessário para desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos as transformações esperadas.

A análise crítica contextualizada permite superar as limitações do conceito de “professor reflexivo”, afirmando-o como um conceito político-epistemológico, que requer o suporte de políticas consequentes para a sua efetivação. Caso contrário, transforma-se em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, que ignora ou descarta a análise do conjunto de suas teorias, e, principalmente, do contexto em que foram produzidas, e para o qual, eventualmente, têm sido férteis, no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social, com mais igualdade, contribuindo para a democratização quantitativa e qualitativa da educação (PIMENTA; LIMA, 2006).

Através da reflexão verdadeira, é possível compreender as condições histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis humana quanto possibilitam a tomada de consciência para transformar as condições existentes. Para Freitas (2005), é de fundamental importância para o educador, na medida em que lida com um indivíduo concreto, entendido como síntese de múltiplas determinações, não se permitir ser um mero instrumento cego de quaisquer forças superiores, mas agir conscientemente e fazer escolhas entre as várias possibilidades.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Trata-se de pensar de forma inteligente, flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2005). Este pensamento pode ser relacionado ao que Schon (1992) formulou sobre a “reflexão-na-ação”, que diz respeito a refletir sobre o fato ou ação pedagógica, no momento em que tal fato ou ação acontece, a partir de momentos sutilmente combinados em habilidosa prática de ensino. Sobre estes momentos, o autor exemplifica:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno disse ou fez. Num segundo

momento, reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, formula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHON, 1992, p. 83)

É possível compreender que, a partir da prática pedagógica reflexiva, o educador passa a aceitar o sujeito em formação, como pessoa que pensa e lhe dá o direito de construir o seu próprio saber. Alarcão (1996) acrescenta que o processo reflexivo valoriza a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer, a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir e reconhecer a aptidão de tomar em suas próprias mãos a gestão de sua aprendizagem. Reforça também que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica conhecer a si mesmo, razão pela qual este faz o que faz, e estar consciente do lugar que ocupa na sociedade.

Fica enaltecida a importância de se desenvolver uma consciência dos sentimentos através da reflexão, o que envolve aspectos implícitos à prática docente realista (não apenas com base na teoria), mas que fazem parte da subjetividade do educador, como, por exemplo, sentimentos de irritação ou pressa, citados por Kortaghen (2012). O referido autor conclui que sem o processo reflexivo corre-se o risco do educador permanecer, muitas vezes, completamente inconsciente dos seus sentimentos e necessidades, bem como dos sentimentos e necessidades dos seus educandos, em especial, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis.

A reflexão, portanto, não é sobre um homem abstrato e nem sobre um mundo sem homens, mas sobre os homens, em suas relações com o mundo, quando consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2011b). É esta reflexão contextualizada que vai colaborar para o desenvolvimento de outro elemento essencial da práxis pedagógica: a **consciência política**.

Não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e, estar com o mundo e com os outros é fazer política. Fazer política é assim a forma natural de os seres humanos estarem no mundo e com ele. Saber que é possível mudar o mundo é conhecimento tão indispensável a quem faz

política quanto o é para quem estuda Marx saber a importância no seu pensamento do conceito de Práxis. (FREIRE, 2000, p. 44)

As palavras de Freire (2000) ressaltam a consciência política como um elemento indispensável para uma atuação consciente na realidade concreta. Sobre este ponto, Giroux (1997) levanta questões fundamentais para o embasamento ontológico capaz de tornar a práxis pedagógica uma forma de práxis radical, a partir de uma consciência política. Para ele, os professores precisam atuar como intelectuais transformadores, e não como simples executores de procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. Não podem ser vistos apenas como técnicos passivos, e sim, como profissionais intelectuais, ativos e reflexivos, que trabalham em favor de uma pedagogia emancipadora e libertadora.

O autor apresenta três motivos que justificam a categoria de intelectual para os professores. O primeiro diz respeito ao domínio de uma base teórica para examinar o trabalho docente como trabalho intelectual; o segundo esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais e o terceiro fortalece o papel dos professores na produção e legitimação dos interesses políticos, econômicos e sociais por eles endossados. “Somente uma práxis contradisciplinar desenvolvida por intelectuais que resistam à formação disciplinar terá chance de gerar práticas sociais de emancipação” (GIROUX, 1997, p. 190).

A intelectualidade dos professores propicia, portanto, o empoderamento para que este se situe como agente transformador, munido de atitudes e pensamentos próprios e autênticos que venham a fortalecer o seu fazer pedagógico, bem como a identidade da classe trabalhadora. O autor ainda pontua que, na práxis pedagógica política, importa ao educador assegurar aos estudantes um papel ativo no processo de formação cultural, pois, assim, eles também poderão se tornar agentes da produção de práticas sociais. Para possibilitar esta produção, é preciso fomentar formas de enfrentamento das adversidades sociais, a partir de uma pedagogia crítica, que promova a identificação e a análise dos interesses ideológicos subjacentes em jogo e suas diferentes leituras.

Assim, segundo Giroux (1997), todos estarão envolvidos, como intelectuais transformadores, em uma prática social que permita que ambas as partes compreendam a si mesmas como agentes do processo de sua própria formação cultural. Ele menciona, como ilustração desta práxis, uma mulher que resiste à visão das mulheres apresentada em um romance canônico. Este exemplo, segundo ele, se refere ao reflexo de uma resistência a

práticas sociais em ampla escala, que oprimem as mulheres, e afirma que esta resistência precisa ser produzida pela educação.

Estas reflexões levam a concepções políticas da pedagogia social, que se ancora justamente nas necessidades sociais que demandam atenção específica e, através de sua conscientização, estimulam a emancipação e a participação social dos sujeitos. Uma práxis pedagógica aliada a grupos políticos, cuja agenda esteja articulada no âmbito da esfera pública sugeriria alianças com grupos ecológicos, feministas ou de direitos humanos. Tais alianças não apenas promovem a base do trabalho coletivo como também ligam teoria e prática a formas de luta social (GIROUX, 1997). No entanto, precisam ser produzidas e sustentadas através do **diálogo**.

A relevância do diálogo para o desenvolvimento da práxis pedagógica sempre foi enfatizada por Freire (2011a). Segundo ele, quando se adentra o diálogo como um fenômeno humano, se revela a palavra. A palavra como algo a mais do que apenas um meio para que o diálogo se faça. Uma interação que surpreende, pelas suas dimensões de reflexão e ação, de tal forma solidária que, sendo sacrificada uma das partes, se ressentir imediatamente a outra. Implica escuta, humildade e empatia. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2011a, p. 107). Por isso, a palavra é instrumento que transforma o mundo.

Freire (2011a) defende o esforço sério de conscientização através de um processo revolucionário de uma práxis verdadeira como o meio para que os homens superem o estado de objetos, como dominados, e assumam o de sujeitos da história, gerando um processo de revolução cultural. Por isso, segundo ele, quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreenderão o desafio na próxima ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso cada vez mais desalienada (FREIRE, 2011a).

O mesmo autor ressalta, entretanto, que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (FREIRE,

2011a, p. 170). Neste sentido, algo fundamental pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.

A práxis reelabora-se, com o passar do tempo, através das mudanças sociais advindas dos pensamentos e ações das novas gerações de sujeitos históricos, e isto inspira novas abordagens e sistematizações teóricas, a partir do fenômeno real, empírico. Para um acompanhamento desta reelaboração da práxis e da articulação necessária com a Educação, área de interesse pedagógico e social, é importante o papel da **pesquisa**.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011b, p. 31).

Além de oferecer o prazer de resolver um enigma e a satisfação de descobrir algo que não se conhece, a pesquisa promove a reflexão-na-ação, e um processo formativo que possibilita o engajamento à causa educativa e o compromisso com a profissão. Pesquisar é ato democrático, porque permite aos educadores ajudar a determinar as condições do seu próprio trabalho e socializar os seus conhecimentos e experiências com outros pesquisadores, e também com os seus educandos (KINCHELOE, 1997).

A teoria apreendida de forma crítica é baseada no reconhecimento da existência da opressão. Ela prova para a razão que as forças desta opressão precisam ser identificadas. Portanto, ela serve como um veículo perfeito para tal procura. Sem este reconhecimento crítico da dominação e da opressão, os pesquisadores considerarão simplesmente o local educativo como um local neutro, e seu papel como o de observadores desinteressados e desapaixonados (KINCHELOE, 1997). Portanto, a pesquisa crítica é ato político consciente; é práxis.

É possível afirmar que os elementos constituidores e constituintes da práxis estão tecidos juntos, são partes de uma totalidade e ao mesmo tempo a possuem em sua essência. A reflexão leva à consciência política, que leva ao diálogo, que leva à pesquisa, e vice-versa. Desta práxis reflexiva, política, ideológica e empírica, ainda emerge um elemento que colabora para o entrelaçamento, ajustamento e equilíbrio necessários à união da teoria com a prática, a saber: a **ética**.

Lévinas (2008) colabora para o entendimento da ética como filosofia primeira, que precede a própria ontologia. Ou seja, não fala da ética como um código, fruto da convenção criada pelos homens para normatizar e controlar as ações dos próprios homens. Fala da ética do “existir com”, fundada a partir da essência do outro. Para ele, é extremamente importante questionarmos se a sociedade é o resultado de uma limitação do princípio de que “o homem é o lobo do homem” ou do princípio do que o homem é para o homem. O filósofo defende ainda que a política deve ser sempre controlada e criticada a partir da ética. Assim, estaria assegurado o segredo da vida de cada um, não um segredo no sentido de isolamento, mas de responsabilidade com o outro que, no seu acontecimento ético, é contínua.

No que se refere à práxis pedagógica, Freire (2011b) valida o exposto, ao afirmar que, como seres histórico-sociais que somos, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper e, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. E só somos porque estamos sendo, e estar sendo é condição, entre nós, para ser.

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, portanto, é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Por isso “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 2011b, p. 34). A ética, portanto, é um elemento fundante de uma formação voltada para a compreensão do outro como sujeito de direitos, para um entendimento de si e da realidade social que precisa ser apreendida e transformada.

O estudo da práxis e dos elementos aponta para as intenções da pedagogia social, uma vez que consta, nos seus objetivos, a transformação consciente da realidade social que é vivenciada e sentida. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação, na perspectiva da práxis transformadora, é valorizada como estratégia teórica de empoderamento político e ideológico que pode fazer a diferença no fazer prático do educador consciente, emancipado e crítico.

### 3. UNIVERSO METODOLÓGICO

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas. Mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

Carl Jung (1978, p.93)

O momento atual é o de reafirmar a Pesquisa Qualitativa, no Brasil, a partir de uma perspectiva mais crítica, inovadora e construtora de um conhecimento que seja referenciado e que possa referenciar; que seja diversamente constituído e que possa constituir diversamente; que transforme, e que possa também se transformar. Este conhecimento inclui o entendimento detalhado e sensível do universo metodológico da pesquisa e dos diferentes elementos que o englobam.

Este capítulo descreve como a pesquisa foi estruturada e de que forma buscou contemplar os objetivos propostos. Justifica a opção metodológica consciente e apropriada ao campo empírico escolhido, e aborda, de maneira contextualizada, as técnicas e os procedimentos que propiciaram o levantamento e a análise das informações que resultaram na matéria-prima para a elaboração do relatório do estudo de caso.

Ademais, são apresentados o lócus da pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos de diálogo e os passos percorridos em prol da autenticidade e fidedignidade do conjunto das informações socializadas, realçando o presente estudo no âmbito da abordagem descritiva e de natureza qualitativa da pesquisa em educação.

#### 3.1 EM BUSCA DE UM MÉTODO “VIVO”

Escolher a metodologia apropriada para uma pesquisa não é tarefa fácil. São muitas as incertezas, questionamentos e inseguranças, quanto aos caminhos a percorrer, principalmente nas etapas iniciais. Daí a importância da teoria, da leitura, da discussão e elaboração de sínteses que, pouco a pouco, vão desmistificando as questões relacionadas ao método, tornando o processo mais tranquilo, mesmo que em alguns momentos a insegurança reapareça.

Compreender que o “método é vivo”, segundo afirma Gatti (2002, p. 64), colabora para ao entendimento do método como um conhecimento dinâmico, flexível, construído ao

longo do processo. Ele não é estático, rígido e formalizado, como se pensava anteriormente a este estudo. Oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas não pode virar uma “camisa de força”. Para não se aprisionar, o pesquisador precisa ter um conhecimento teórico sólido e experiência no trato das questões de sua área de investigação. Um conhecimento de dentro, de imersão.

A imersão no contexto do objeto deste estudo inspirou a procura de um método procedimental, que pudesse revelar a multiplicidade das dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão deste todo a ser explorado. Partindo de uma abordagem descritiva e qualitativa, o estudo de caso foi evocado como possibilidade metodológica, pois pretende:

Retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O Caso é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular. (ANDRÉ, 1984, p. 52)

Yin (2010) define o estudo de caso de duas maneiras. A primeira como sendo uma investigação empírica que se aprofunda no fenômeno contemporâneo e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. A segunda definição afirma que a investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão mais variáveis de interesse do que pontos de informação. Conta, assim, com múltiplas fontes de evidência, sendo que os dados precisam convergir de maneira triangular; e se beneficia das proposições teóricas para orientar o levantamento e a análise das informações.

O estudo de caso, portanto, não é o nome de um pacote metodológico padronizado, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de informações identificam-se com as técnicas do trabalho de campo da Sociologia e da Antropologia. Porém, a metodologia é variada, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo (ANDRÉ, 1984).

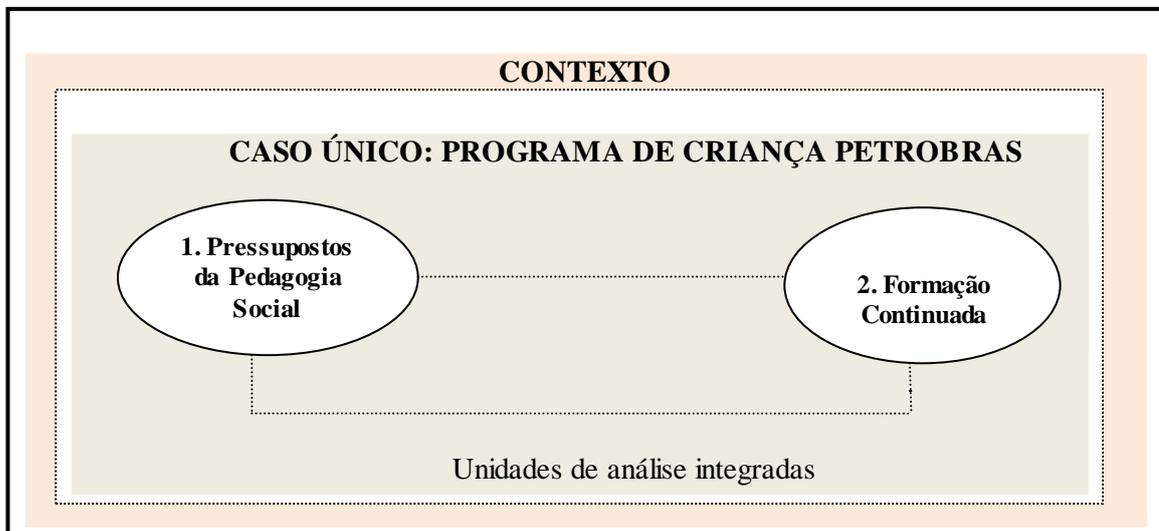
As questões “como” e “porque” são mais explanatórias e provavelmente levam ao estudo de caso, pois lidam com os vínculos operacionais que necessitam ser traçados ao longo do tempo, mais do que com meras frequências ou incidências (YIN, 2010). Este presente

estudo tem como questão principal saber “como os educadores sociais do Programa de Criança Petrobras expressam a pedagogia social”, o que ampliou a pertinência desta escolha.

Conforme o entendimento de Yin (2010, p. 70), optou-se por desenvolver um “estudo de caso único integrado”, por se tratar de uma instituição apenas – o Programa de Criança Petrobras –, porém atentando para a recomendação quanto ao cuidado necessário na delimitação do caso em estudo, para que o foco nas questões levantadas não seja desviado e o relatório final aponte claramente para as respostas e sínteses a que se propôs o estudo.

“Quanto mais um estudo de caso contiver questões e proposições específicas, mais ele permanecerá dentro dos limites viáveis” (YIN, 2010, p. 51). Seguindo esta orientação, foram delineadas duas unidades de análise que constituem o caso em questão, a saber: os **pressupostos da pedagogia social**, conforme avaliação e entendimento dos educadores, e a **formação continuada**, desenvolvida pelo programa investigado. Estas unidades estão integradas e subsidiam os procedimentos de levantamento das informações e das análises, o que é apresentado no esquema a seguir:

**Quadro 2** - Estudo de caso único e suas unidades de análise integradas



Fonte: Elaboração própria, inspirada em YIN (2010).

Vale ressaltar que a escolha do caso único e integrado se deveu ao fato de considerar o caso em questão como “representativo ou típico”, onde “as lições apreendidas desses casos são presumidamente informativas sobre as experiências da pessoa ou instituição”. Possui também uma natureza “reveladora”, pois poucas pesquisas foram desenvolvidas sobre a pedagogia social, a formação e a práxis dos educadores sociais, sendo que o caso investigado pode revelar alguns fenômenos prevalentes, inacessíveis anteriormente (YIN, 2010, p. 72).

Acrescenta-se também que “o caso único pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria. Esse estudo pode até mesmo ajudar a reenfocar as futuras investigações em todo um campo” (YIN, 2010, p. 71).

Entretanto, os estudos de caso único exigem investigação cuidadosa do caso potencial, para minimizar as chances de representações equivocadas (vieses) e maximizar o acesso necessário à coleta das evidências do estudo que, ao final da análise, serão sintetizadas em forma de relatório (YIN, 2010). No intuito de responder as questões problematizadas, as técnicas e os procedimentos que dão “vida” ao método precisam ser bem-definidos e delineados, de acordo com os objetivos e o contexto da pesquisa.

### **3.1.1 Contexto da pesquisa**

O Programa de Criança Petrobras é um projeto socioeducativo desenvolvido, desde 1989, em nove municípios da Bahia.<sup>13</sup> Participam cerca de mil e duzentas crianças, com idade entre oito e doze anos, oriundas de situações de vulnerabilidade social, estudantes de escolas públicas, moradores de comunidades rurais, quilombolas, movimentos sociais etc. A iniciativa faz parte dos objetivos de responsabilidade social da empresa Petrobras S/A,<sup>14</sup> e conta com a parceria de prefeituras municipais e secretarias de transporte e assistência social.

O projeto foi escolhido como lócus desta pesquisa, pela pluralidade socioeducativa representada, também, por meio da atuação de quarenta educadores sociais, que desenvolvem atividades nas áreas de artes, esportes e apoio pedagógico. Além disso, o programa possui um plano permanente de formação continuada para os educadores sociais, amparado na pedagogia social, o que o coloca como um espaço privilegiado para responder às questões levantadas e contemplar os objetivos propostos neste estudo.

### **3.1.2 Seleção dos sujeitos de diálogo**

Os educadores sociais do Programa de Criança Petrobras constituem uma população de quarenta profissionais residentes nos municípios onde o projeto é desenvolvido. Deste universo, uma amostra de doze educadores foi escolhida para participar deste estudo e, para viabilizar a seleção, alguns critérios foram elaborados, visando atender ao rigor metodológico

---

<sup>13</sup> Araçás, Alagoinhas, Catu, Candeias, Cardeal, Entre Rios, Esplanada, Pojuca e São Sebastião do Passé.

<sup>14</sup> O projeto é uma iniciativa da Unidade de Operações da Bahia, setor de Comunicação e Segurança da Informação (UO-BA/CSI). Na Bahia, este é o projeto de maior abrangência e maior valor investido pela companhia.

necessário, tornar a participação mais democrática e propiciar a legitimação e a fidedignidade da pesquisa.

A igualdade entre os gêneros foi respeitada, sendo convidados seis homens e seis mulheres. Procurou-se também equilibrar a formação acadêmica, distribuída nas três áreas do conhecimento em que eles atuam no Programa de Criança Petrobras: Apoio Pedagógico (pedagogos, professores de Letras), Esportes e Lazer (professores de Educação Física), Artes (profissionais das diversas modalidades artísticas: música, artesanato, teatro e dança), bem como educadores formados em nível médio, com experiência na Educação.

O tempo e a variedade de experiências também foi um critério avaliado. Foram selecionados educadores que tinham vivência relevante tanto no ensino formal (escolas) quanto na educação social (ONG, projetos da iniciativa privada, programas do governo etc.). Porém, educadores com pouca experiência em um ou outro âmbito também foram contemplados. O interesse foi captar o número mais diverso de pontos de vista e opiniões possíveis.

Uma das unidades de análise deste estudo de caso é a formação continuada que o Programa de Criança Petrobras desenvolve permanentemente, e como este processo ressoa na práxis dos educadores sociais. Neste sentido, optou-se por selecionar educadores que tinham participado da referida formação, em, no mínimo, dois anos. Finalmente, uma atenção especial foi dada aos diferentes tempos de vida, sendo selecionados educadores com idades mais avançadas e também os mais jovens.

Vale ressaltar que um levantamento prévio foi feito com todos os educadores e educadoras do Programa, para que fosse possível a análise destes critérios e a referida seleção dos participantes. Para este levantamento, um formulário objetivo foi elaborado e preenchido. A partir dos critérios mencionados, foram selecionados os sujeitos de diálogo. Aos convidados, foi dada a opção para recusar o convite, caso não houvesse interesse ou disponibilidade. Dentre eles, dois não aceitaram, devido à impossibilidade de presença nas datas informadas para a participação nas etapas metodológicas. Sendo assim, foram substituídos por um educador e uma educadora que estavam mais próximos dos critérios mencionados.

A partir dos critérios de seleção foi possível descrever a configuração descrita no quadro abaixo, o que inclui a formação, a área de atuação e as experiências profissionais dos educadores sociais do Programa de Criança Petrobras.

**Quadro 3** - Descrição da formação, área de atuação e experiência dos educadores sociais

<b>EDUCADOR (A) SOCIAL (Pseudônimos)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>OFICINA</b>	<b>EXPERIÊNCIA/ ÂMBITO</b>
<b>CÉLIA</b>	Ensino médio / curso profissionalizante / capacitações	Artes (Música)	4 anos / não formais
<b>ELTON</b>	Ensino médio / capacitações	Esportes e Lazer	18 anos / não formais
<b>GUSTAVO</b>	Ensino médio / capacitações	Artes (Música)	4 anos / formais 17 anos / não formais
<b>TIAGO</b>	Ensino médio	Esportes e Lazer	4 anos / não formais
<b>CARLA</b>	Pedagogia / especialização / mestrado em educação	Apoio Pedagógico	7 anos / formais 2 anos / não formais
<b>GRAÇA</b>	Educação Física / extensão	Artes (Teatro)	4 anos / não formais
<b>GUTO</b>	Educação Física / Especialização	Esportes e Lazer	7 anos / formais 5 anos / não formais
<b>JAMILE</b>	Letras com inglês / profissionalizante	Apoio Pedagógico	18 anos / formais 5 anos não formais
<b>LEONARDO</b>	Educação Física	Esportes e Lazer	5 anos / não formais
<b>SARA</b>	Pedagogia / Especialização	Apoio Pedagógico	12 anos / formais 4 anos / não formais
<b>SAULO</b>	Letras com francês / extensão	Artes (Teatro)	9 anos / formais 7 anos / não formais
<b>SIMONE</b>	Pedagogia	Artes (Visuais)	7 anos / não formais

Fonte: Elaboração própria.

Os educadores selecionados leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando cientes do disposto na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sobre os riscos, benefícios e garantias legais ao participante de pesquisas com seres humanos. Além disso, visando proteger as suas identidades, os seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos.

### 3.2 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Recorrer a múltiplas fontes de evidências é um dos traços característico dos estudos de caso. Yin observa que nenhuma fonte única tem uma vantagem completa sobre todas as outras, elas são complementares e, segundo ele, “um bom estudo de caso desejará usar, por isso, tantas fontes quanto possível” (2010, p. 128). André (1984) sugere procedimentos para aumentar a probabilidade de que as informações relatadas sejam fontes de evidências

confiáveis. Recomenda também o emprego de diferentes métodos e técnicas de investigação, variedade de informantes, diversidade de contextos e a subsequente triangulação das informações obtidas.

Definidos como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 174), as técnicas e procedimentos metodológicos devem ser escolhidos com dedicação e cuidado, por parte da pesquisadora, pois irão viabilizar o levantamento de informações e legitimar os métodos escolhidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. Quanto às técnicas e aos procedimentos, o estudo em questão se estruturou por meio da Pesquisa documental, do Grupo Focal e da Entrevista semiestruturada. Adotamos a análise de conteúdo como um procedimento pertinente e viável à abordagem qualitativa, ao estudo de caso e às técnicas e procedimentos metodológicos escolhidos.

### 3.2.1 Pesquisa documental

A técnica de pesquisa documental está inserida na abordagem descritiva, segundo classificação feita por Gaio (2008). Seu objetivo principal é aprofundar a imersão na realidade estudada e conhecer detalhes do contexto da pesquisa.

Neste estudo, o olhar documental possibilitou tomar os documentos do Programa de Criança Petrobras e, através destes, reconhecer historicamente o postulado socioeducativo da experiência. Os documentos analisados ofereceram informações qualificadas para compreendermos o estatuto oficial e legal do intento institucional do Programa de Criança Petrobras e suas margens de formação e práxis pedagógica.

Partindo das questões e objetivos da pesquisa, foi feita uma seleção dos documentos que trouxessem evidências e corroborassem para a compreensão das unidades de análise e composição do estudo de caso. O quadro 4 relaciona as fontes que serviram de base para a análise.

**Quadro 4** - Programa de Criança Petrobras – Documentos selecionados para a análise

DOCUMENTO	FONTE	EVIDÊNCIAS
Plano de trabalho do Programa de Criança Petrobras	Empresa Petrobras S/A - Setor: CSI /UO-BA	Estrutura e concepção do Programa de Criança Petrobras e Formação continuada

<b>Convenção coletiva 2013/2014</b>	Acervo documental do Programa de Criança Petrobras	Informações sobre contrato de trabalho dos educadores sociais
<b>Ementas e planos de formação continuada dos educadores sociais (ano 2014)</b>	Acervo documental do Programa de Criança Petrobras	Estrutura e concepção da formação continuada
<b>Blog do Programa de Criança Petrobras</b>	Internet	Informações sobre a práxis socioeducativa, estrutura e concepção do Programa de Criança Petrobras.

Fonte: Elaboração própria.

### 3.2.2 Grupo focal

“As atividades do grupo focal valorizam a expressão livre da palavra, constituindo-se, desse modo, em espaço plural da pesquisa”. As palavras de Leiro (2004, p. 83) foram ratificadas neste estudo. O grupo focal estimulou a sinergia do grupo, o que resultou em um diálogo rico em experiências, conhecimentos, opiniões, contradições, risos, consensos e dissensos, que ampliaram o horizonte da pesquisa frente às questões que estavam sendo investigadas.

O poder geral dos grupos focais é duplo:

Em primeiro lugar, os grupos focais geram discussões, e, portanto, revelam tanto os significados supostos pelas pessoas no tópico de discussão como a maneira pela qual elas negociam esses significados. Em segundo, os grupos focais geram diversidade e diferença, tanto dentro dos grupos como entre os grupos, e, assim, revelam o que Billing (1987) chamou de a natureza dilemática dos argumentos cotidianos. (LUNT; LIVINGSTONE apud FLICK, 2009, p. 189)

O levantamento das informações foi realizado em dois momentos distintos, nos meses de agosto e setembro de 2014, no município de Catu, local de integração dos educadores dos nove municípios participantes do Programa. As discussões ocorreram durante, aproximadamente, duas horas, utilizando-se de recursos didático-metodológicos, tais como: vídeo musical, áudio, exibição de imagens e citações de referenciais teóricos, além dos objetivos que se pretendia alcançar, a partir de cada recurso disparador planejado.

Primeiramente, os educadores conheceram um pouco da técnica e da mediação que seria realizada. Neste momento, foi solicitada a permissão para a gravação do áudio, o que

prontamente foi aceito por todos. Inclusive, um fato interessante a relatar, foi quando alguns educadores se prontificaram a gravar as discussões com os seus próprios aparelhos celulares, para garantir o registro, já que, segundo os mesmos, os dois aparelhos que estavam preparados para gravar poderiam não ser suficientes. Tal predisposição confirmou que a grande maioria estava à vontade para participar do grupo focal. Após os dois primeiros minutos de discussão, já não mais se lembravam de que suas vozes estavam sendo registradas.

A mediação foi realizada de maneira flexível, e com um roteiro orientador, sendo aproveitadas as próprias falas dos participantes, na condução da discussão. As intervenções aconteceram somente em momentos planejados e/ou necessários, ou seja, quando algum educador com um perfil mais introspectivo era convidado a falar ou quando o foco da discussão estava sendo desviado, já que um assunto introduzia outro, principalmente por que aquele grupo já se conhecia e demonstrava intimidade no diálogo.

Os áudios foram transcritos e as sínteses extraídas possibilitaram a análise das informações e o confronto das sínteses do grupo focal com o conteúdo das entrevistas e dos documentos. A experiência metodológica revelou-se alegre e produtiva, pela sua essência dialógica, coletiva e crítica.

### **3.2.3 Entrevista semiestruturada**

Bastante utilizada na abordagem de pesquisa qualitativa, a entrevista pode ser a principal fonte de coleta de informações, permitindo tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários e outras formas de coleta (GAIO, 2008). É considerada como uma das fontes mais importantes de informação para métodos do tipo estudos de caso (YIN, 2010).

O caráter de interação social da entrevista afirma que este procedimento está submetido às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador e entrevistado influencia tanto o seu curso quanto o tipo de informação que aparece. Também se constitui em um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já distingue o caráter de recorte da experiência, reafirmando a situação de interação como geradora de um discurso particularizado (SZYMANSKI, 2011).

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas, neste estudo, tiveram influência da abordagem de entrevista reflexiva, proposta por Szymanski (2011), em que os objetivos da

pesquisa são a base para a elaboração da questão desencadeadora e direcionam as reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. “A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido” (SZYMANSKI, 2011, p. 29).

Na prática reflexiva de entrevista, o entrevistador, em situação face a face com o entrevistado, pode apresentar a sua compreensão do discurso apreendido, sem perder de vista os objetivos do estudo e lançar questões específicas de esclarecimento, de aprofundamento e também focalizadoras, de acordo com o desenvolvimento da interação. A sugestão desses diferentes tipos de questões tem como objetivo demonstrar algumas possibilidades de transformar a entrevista numa situação rica em informações e num momento de construção de conhecimento, segundo a mesma autora.

No intervalo entre os encontros do grupo focal, aconteceram as entrevistas dos doze participantes, durante o mês de agosto de 2014. Desta vez, a referida técnica foi aplicada nos diferentes núcleos dos municípios do Programa onde os educadores sociais trabalhavam. Procurou-se escolher um espaço onde o educador pudesse se sentir à vontade e sem a influência de fatores extrínsecos inesperados, visando manter um clima propício à reflexão e ao diálogo. Previamente, a técnica foi devidamente explicada e feita a solicitação de autorização para a gravação do áudio. A opção de transcrever as entrevistas, e não gravá-las, foi apresentada, porém os colaboradores informaram que não se incomodavam com a presença dos gravadores, que foram dispostos em locais discretos.

Conforme mencionado anteriormente, no processo de seleção dos sujeitos de diálogo, foi utilizado um formulário simples, contendo questões que abordavam os percursos formativos e profissionais dos educadores sociais (cursos de graduação, pós-graduação, extensão, tempo de experiência). Este mesmo formulário foi aproveitado e influenciou a condução da entrevista, tornando este momento personalizado e contextualizado aos processos de vida e formação dos participantes.

#### **3.2.4 Análise de conteúdo**

O estudo acolheu a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), como procedimento estratégico que possibilitou o agrupamento minucioso das informações levantadas no campo empírico, propiciando a composição das unidades de análise do estudo

de caso. Segundo a autora, trata-se de um método empírico que se constitui de forma inacabada e relativa aos objetivos da pesquisa. Tomada como técnica de análise, precisa ser reinventada a cada momento. “É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2011, p. 15).

Com o intuito de buscar o equilíbrio entre esses polos, um formulário específico foi elaborado para extrair as informações, tanto do grupo focal quanto das entrevistas semiestruturadas. A análise ocorreu separadamente e de acordo com as propostas individualmente planejadas. Em seguida, as informações foram confrontadas para a definição das categorias principais. A prevalência, a incidência e a recorrência das informações foram consideradas rigorosamente, bem como as ideias secundárias e os contrapontos.

Finalmente, a análise do conteúdo documental corroborou para o confronto e a interpretação das informações levantadas nas outras duas fontes de evidência, a elaboração das sínteses e inferências e o destaque das contradições provenientes das falas dos sujeitos de diálogo.

### **3.2.5 Autenticidade e credibilidade**

Pesquisar o seu próprio ambiente de trabalho requer grande atenção na condução da metodologia e postura ética no processo de investigação, já que a imparcialidade e os vieses podem influenciar os resultados e comprometer os objetivos. Em virtude disto, o rigor metodológico foi predominante durante todas as fases desta pesquisa e, consoante as recomendações de Yin (2010), passos foram seguidos em prol da autenticidade e da credibilidade do estudo de caso, conforme sistematização a seguir.

#### **Quadro 5 - Passos para a autenticidade e a credibilidade do estudo de caso**

- O protocolo do estudo de caso orientou todo o percurso da pesquisa e foi reelaborado, conforme as necessidades sentidas no processo de compreensão do referencial teórico, os diálogos com o orientador e a aplicação das técnicas metodológicas;
- Para a seleção dos educadores sociais, foram elaborados critérios que permitiram a participação democrática de representantes de diferentes áreas do conhecimento, idade, gênero e tempo de experiência;
- Atentou-se para a necessidade de preparação prévia da pesquisadora para a aplicação das técnicas metodológicas. Habilidades para formular as questões, ser boa ouvinte, exercitar a adaptabilidade e a flexibilidade, ter noção clara dos assuntos em estudo e considerar as informações contrárias às suas hipóteses foram exercitadas;

→As três diferentes fontes de evidência (documentos, entrevistas e grupo focal) ampliaram as possibilidades de confronto e triangulação das informações, assegurando a legitimidade e a riqueza de detalhes.

→ A elaboração dos formulários de análise do conteúdo baseou-se, criteriosamente, nos objetivos da pesquisa e foi planejada de maneira a classificar, codificar e mapear (grupo focal), assim como aglutinar, codificar e interpretar (entrevistas) as informações, com base, estritamente, nas falas dos sujeitos de diálogo.

→As “vozes” dos sujeitos foram valorizadas na apresentação dos resultados e as inferências foram realizadas com base nas sínteses mais recorrentes e recorrentes.

→Para a elaboração do relatório do estudo de caso, foi seguida, à risca, a organização e a valorização dos achados mais relevantes para responder as questões da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

#### 4. A PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS DE EDUCADORES

*Depende de nós  
Quem já foi ou ainda é criança  
Que acredita ou tem esperança  
Quem faz tudo pra um mundo melhor*

*Depende de nós  
Que o circo esteja armado  
Que o palhaço esteja engraçado  
Que o riso esteja no ar  
Sem que a gente precise sonhar  
Que os ventos cantem nos galhos  
Que as folhas bebam orvalhos  
Que o sol descortine mais as manhãs*

*Depende de nós  
Se esse mundo ainda tem jeito  
Apesar do que o homem tem feito  
Se a vida sobreviverá...<sup>15</sup>*

Este capítulo apresenta as sínteses da pesquisa, por meio da descrição inicial das duas unidades de análise, sistematizadas individualmente. A primeira procura identificar os **pressupostos da pedagogia social** e o seu reflexo na práxis socioeducativa, conforme entendimento dos doze participantes da pesquisa. A segunda trata da avaliação realizada pelos educadores sociais sobre o processo de **formação continuada**, vivenciado no projeto socioeducativo investigado. Neste sentido, as evidências são descritas de forma relevante, criteriosa e eficaz, para que o leitor “possa alcançar um juízo independente em relação aos méritos da análise” (YIN, 2010, p. 220).

Os desdobramentos da análise deram-se em virtude da necessidade de entender e explicar os temas que estão relacionados ao objeto de estudo, e que, ora seguiram o protocolo do método, ora fluíram na discussão dos educadores sociais. A partir da dialética tomada como referência, procurou-se evidenciar os diferentes pontos de vista e opiniões acerca dos temas propostos e valorizar a triangulação de dados, no decorrer do texto, exaltando, por meio

---

<sup>15</sup> Música *Depende de nós*, da autoria de Ivan Lins, CD série perfil. Gravadora: som livre, 2010.

de diálogos mútuos e/ou articulados, as diferentes fontes de informação. No final, a integração das unidades de análises constituiu o fio de Ariadne<sup>16</sup> que conduziu a pesquisa ao destino almejado.

#### 4.1 O CASO DO PROGRAMA DE CRIANÇA PETROBRAS

Os fatores políticos e socioeconômicos que constituem a vulnerabilidade social no Brasil são amplamente analisados pelos cientistas sociais há décadas e sua definição abrange os resultados da colonização e das transformações vivenciadas pela sociedade brasileira, ao longo do seu percurso histórico. As famílias que vivem nestes contextos sofrem as consequências da desigualdade social e da violação dos direitos constitucionais, que podem ser traduzidos em pobreza e modos de vida precários e indignos.

Os municípios baianos de Alagoinhas, Araçás, Candeias, Cardeal da Silva, Catu, Entre Rios, Esplanada, Pojuca e São Sebastião do Passé, integrantes do Programa de Criança Petrobras, carregam estas marcas e delineiam o macrocontexto deste caso. Estas realidades, nas suas diferentes singularidades, são as bases que justificam o desenvolvimento do projeto, iniciativa do Programa Petrobras Desenvolvimento e Cidadania (PPDC),<sup>17</sup> de abrangência nacional, e traz, no seu plano de trabalho, o enfoque na garantia dos direitos da criança, bem como o desenvolvimento de habilidades e potencialidades que elevem a autoestima, a integração e a socialização (2012, p. 4).

O coletivo a que se destina o projeto são crianças entre oito e doze anos, matriculadas em escolas da rede pública e residentes em comunidades carentes. Os educandos frequentam o Programa duas vezes por semana, no turno oposto ao da escola; participam de oficinas socioeducativas, nas áreas de Apoio pedagógico, Esportes/Lazer e Artes; fazem duas refeições

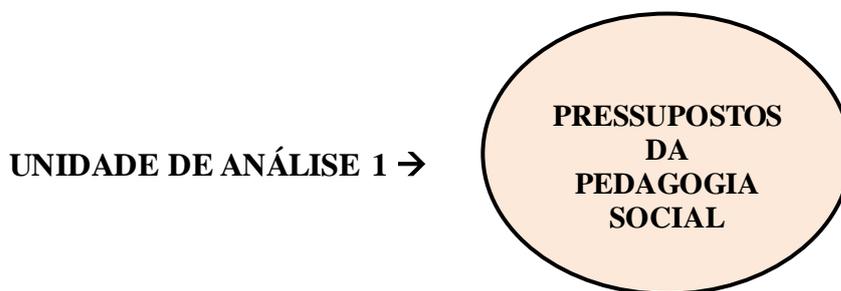
---

<sup>16</sup> O Fio de Ariadne, assim chamado devido à lenda de Ariadne, é o termo usado para descrever a resolução de um problema, que pode se proceder de diversas maneiras óbvias, através de uma aplicação exaustiva da lógica, por todos os meios disponíveis. É o método singular utilizado que permite seguir completamente pelos vestígios das pistas ou assimilar gradativa e seguidamente uma série de verdades encontradas em um evento inesperado, ordenando a pesquisa, até que atinja um ponto de vista final desejado. Este processo pode assumir o método de um registro mental, uma marcação física ou mesmo um debate filosófico. (KOLBE, 2007)

<sup>17</sup> “O Programa Petrobras Desenvolvimento & Cidadania é resultado de um conjunto de esforços. Elaborado com a participação de membros das diferentes áreas da Petrobras, representantes da sociedade civil e do governo, seu conteúdo reflete o compromisso da empresa em contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional, gerando a inserção social, digna e produtiva, de pessoas e grupos que vivem em risco social no Brasil”. (Fonte: Site Oficial da Petrobras). Disponível em: <<http://sites.petrobras.com.br/minisite/desenvolvimento-e-cidadania/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2014.

por dia; recebem material personalizado e vivenciam diversas atividades voltadas para a promoção da cultura, saúde e educação, previstas no plano de trabalho institucional.

Entender a dinâmica do Programa de Criança Petrobras é fundamental para a compreensão do campo de trabalho dos educadores sociais, neste contexto específico. Profissionais extraídos, em sua maioria, das próprias comunidades em que vivem, e que se constituem como protagonistas da pedagogia social, formadora e orientadora da práxis socioeducativa, objeto deste estudo.



#### 4.2 PEDAGOGIA SOCIAL – TRANSFORMAÇÃO E EVOLUÇÃO

A realidade social, a práxis dos seus agentes, a construção teórica, assim como as pesquisas na área são algumas fontes de evidências que propiciam a reflexão e o reconhecimento sobre a necessidade de expansão dos horizontes da Pedagogia, para que esta possa acompanhar a dinâmica, o ritmo, os conflitos, as tensões e transformações da sociedade.

O mergulho no universo socioeducativo corrobora para esta expansão, uma vez que se toma como referência uma proposta pedagógica de natureza essencialmente política e social, construída em espaços não instituídos formalmente pelo sistema educativo tradicional. Esta interlocução é necessária para que os valores de uma pedagogia crítica possam ser compartilhados e assimilados pelos diferentes agentes da educação, sejam eles professores e/ou educadores sociais.

Os pressupostos da Pedagogia social são identificados e sugeridos pelos educadores sociais, por meio dos discursos e práticas apresentados nesta unidade de análise. As discussões versam sobre a necessidade ou o complemento da educação social e de sua epistemologia; o que define a natureza da Pedagogia Social, seus caminhos e possibilidades; como os educadores sociais concebem os elementos da práxis e os desafios destes contextos, aspectos fundamentais para o delineamento do caso em estudo.

O Programa de Criança Petrobras é um espaço privilegiado para compreender a atuação dos educadores sociais e como, neste contexto fértil, se configura a pedagogia social, ciência e teoria que se modifica e desenvolve por meio da atuação de homens e mulheres, situados historicamente, através de ações conscientes que transformam e fazem evoluir os próprios homens e mulheres, e, em consequência desta ação, a própria sociedade.

#### **4.2.1 Educação social: complemento ou necessidade?**

O grupo focal constitui-se como um espaço plural de pesquisa, porque estimula o debate, a compreensão coletiva, o consenso e o dissenso de opiniões e pensamentos, enriquecendo a investigação que se ancora em uma abordagem dialética. Foi em um desses momentos que emergiu a seguinte problemática no discurso dos educadores sociais: a educação social é um complemento ou uma necessidade? Tal questão fragmentou o grupo por um tempo suficiente para que dois diferentes pontos de vista fossem defendidos.

Uma parte posicionou-se a favor da ideia de que a educação social é um complemento, na medida em que, sendo o Estado e a família responsáveis pela educação, a sua função seria a de agregar conhecimento aos processos de aprendizagem que o educando vivencia, principalmente, nos outros espaços sociais em que está inserido. Tal concepção é confirmada no plano de trabalho da instituição que comunica as suas intenções por meio da utilização de verbos e expressões sinônimas e/ou similares à ideia de “complementar”, a exemplo de frases como “estimular a frequência escolar como requisito básico do aprendizado” e “colaborar para o desempenho escolar” (2012, p. 4), além de se referir à relação de “parceria” com as famílias, escolas e redes de proteção da criança e do adolescente (2012 p. 21).

Os educadores que entendem a educação social como um complemento justificam que existem fatores socioeconômicos e políticos que impedem a mobilização através da educação social. Segundo eles, a realidade social vivenciada é impactada pelo poderoso sistema capitalista, que impede que a transformação, de fato, ocorra. Esta concepção pode ser observada na fala da educadora Simone: “a educação social vem a ser um complemento a essa família que vive daquele jeito. [...] até porque eu acho que não é possível tirar daquele contexto e, sim, amenizar as situações”. O educador Tiago faz uma referência ao fato de que o Programa de Criança Petrobras é considerado nas comunidades como um local que realiza uma espécie de “reforço escolar”. Neste sentido, as lacunas da escola geram a necessidade deste reforço, ou seja, deste complemento. Este grupo destaca ainda que é preciso respeitar o

contexto de vida das crianças. Mesmo desestruturadas, a família e a escola constituem espaços de referência para o educando.

Entretanto, na visão destes educadores, mostrar outros caminhos e possibilidades é o papel da educação social. Ao mesmo tempo em que expressaram um discurso conformista, de que é preciso aceitar e se adaptar à realidade, apontaram para este horizonte promissor. O que se pode supor, a partir dessa lógica, é que, mesmo demonstrando a convicção de que a educação social não transforma a realidade social, já que os fatores que a condicionam e a determinam são superiores ao seu poder de mudança, os educadores consideram que existem outros caminhos e outras possibilidades a serem iluminados pela educação social.

A antítese estabeleceu-se quando um segundo grupo de educadores refletiu que, devido à fragmentação das bases sociais – Estado, família e escola –, a sociedade vem apresentando demandas que tornam a educação social uma necessidade. Destacam que, em virtude desta fragmentação, os valores humanos foram abalados e, a sociedade, fragilizada. Diante disso, as demandas educativas de responsabilidade da família e da escola estariam sendo transferidas para os contextos da educação social. Outras justificativas dadas por eles, em defesa da educação social como uma necessidade, foram a desigualdade social e a violação dos direitos constitucionais básicos, como a saúde e a educação, sobrevivendo a necessidade de suprir estas carências e fazendo eclodir a educação social como uma consequência desta necessidade. Conforme afirmação da educadora Célia, se os direitos fossem garantidos pelo Estado, a educação social não seria necessária. Gustavo corroborou com o ponto de vista de que “se as falhas do sistema fossem sanadas, aí, sim, a educação social seria um complemento”.

A escuta, o debate e a análise crítica, a partir de duas diferentes perspectivas, levaram os educadores sociais ao ponto de convergência de que a educação social surge como um complemento e passa a ser uma necessidade. “É uma questão familiar, como foi colocado aqui, mas ela vem como complemento e torna-se uma necessidade, justamente por causa da desigualdade social” (LEONARDO). “Porque a educação social, como já foi colocado, surgiu para suprir uma carência do Estado, uma carência da educação formal, enfim, surgiu com o intuito de complemento, porém foi tomando uma dimensão, infelizmente, maior do que o complemento” (CÉLIA). A visão de que o Programa de Criança Petrobras não está desassociado deste contexto e também sofre as consequências do macrossistema, foi apresentada, o que se reflete na vida do educando: “eu acho que o que está acontecendo e o

que acontece é isso: se falha o sistema, se falha a família, se falha a escola e, no projeto social, se falha também, a criança se perde” (CARLA).

Fica exposto, a partir das análises dos educadores sociais atuantes no contexto do Programa de Criança Petrobras, que a educação social: está associada aos contextos sociais; é consequência da fragmentação nas bases sociais: Estado, família e escola; é consequência da fragilização dos valores humanos, violação de direitos e desigualdade social; vem assumindo responsabilidades educativas do Estado, da família e da escola; pode não transformar as realidades, em virtude das barreiras impostas pelo sistema vigente, mas ameniza as situações de vida no âmbito destas realidades, apontando para novos caminhos e possibilidades; pode ser entendida como um complemento ou necessidade, a depender dos diferentes pontos de vista.

#### **4.2.2 Contexto socioeducativo x escola**

Seja criticando, defendendo ou analisando os diferentes contextos e realidades, a escola foi um tema relevante no cenário desta pesquisa, e as sínteses extraídas no diálogo dos educadores sociais auxiliam na compreensão de como este agente entende o espaço e o papel da escola na sociedade, e o quanto esta exerce influência nas suas concepções pedagógicas. Os percursos formativos dos colaboradores indicaram que alguns deles também trabalham em escolas municipais, além do contexto socioeducativo do Programa de Criança Petrobras. Outros guardam em seus currículos experiências profissionais nos âmbitos escolares, que são anteriores ao trabalho em projetos sociais. Tal pluralidade de experiências, em diferentes espaços educativos, bem como o próprio processo escolar de cada um e as informações trazidas pelos educandos, cotidianamente, são as fontes desta análise.

A principal questão levantada pelos educadores referiu-se à violação do direito constitucional de uma educação pública e de qualidade para todos. A precarização das escolas culmina na transferência de demandas, por exemplo, para o Programa de Criança Petrobras, sendo este uma contraproposta à escola, uma vez que não segue os mesmos parâmetros educativos e tem a vantagem principal de se constituir como um espaço onde os educandos podem se expressar mais livremente.

No entender dos educadores, devido ao seu foco maior estar voltado à aprendizagem dos conteúdos, as escolas perdem por não propiciar espaços para a expressão das subjetividades e não estimular a criatividade dos educandos. Outro aspecto apontado foi a

deficiência trazida pelos educandos, dos espaços escolares, referente ao campo da alfabetização e ao letramento, o que dificulta o desenvolvimento de algumas atividades. Tal situação incomoda os educadores sociais, responsabilizando-os pela alfabetização dos educandos no espaço do Programa de Criança Petrobras.

Consideram que existem propostas e o desejo de muitos professores em desenvolver um trabalho pedagógico de natureza social nas escolas, porém, muitos obstáculos dificultam essa realização, a saber: o currículo instituído, as condições de trabalho, a ausência das famílias no acompanhamento dos alunos, as relações interpessoais comprometidas, a falta de uma proposta coletiva, a carência de estratégias metodológicas e de coordenação pedagógica efetiva, o despreparo da gestão e a qualidade da formação dos professores. Os aspectos estruturais e metodológicos da escola são os principais obstáculos para a efetividade da educação social na escola.

Mesmo acreditando que o Programa de Criança Petrobras é uma proposta alternativa à escola, contradições foram observadas nas falas dos educadores, quando eles afirmam as similaridades entre o projeto e escola. Em um dado momento da discussão, alguns deles apontaram que o programa é parecido com uma escola, pois possuem elementos muito semelhantes, tais como cadeiras, quadros, planejamento, pessoas preocupadas com a formação de pessoas, formação da cidadania, interação etc. Ressaltaram a oficina de apoio pedagógico, que trata dos conteúdos escolares do Programa, porém, houve contrapontos a esta opinião.

Segundo a educadora Sara, as similaridades entre o contexto socioeducativo e o escolar são poucas, as diferenças prevalecem. E tais diferenças recaem principalmente no compromisso do educador. Sara explica que o educador social é movido por uma causa muito bem-definida, que é a da superação das contradições e desigualdades sociais. Já o professor, por estar imerso nos problemas do sistema educacional formalizado, não possui uma ideologia que o sustente ou se encontra desmotivado. Esta desmotivação termina por afastá-lo dos alunos ou torna a sua prática pedagógica mecanizada e descomprometida. Grande parte do grupo concordou com esta análise. O resultado disto são os impasses para a efetivação do diálogo entre professores e alunos; e a pouca ludicidade nas práticas pedagógicas escolares, conforme corrobora outra educadora, ao comparar os dois contextos: do Programa de Criança Petrobras e da escola.

O universo de possibilidades que a educação social dá é outro, é vasto; por exemplo, na escola a gente tem um currículo fechado, professores preocupados com o cognitivo, informações; em contraponto, no programa a gente tem: às vezes o mesmo conteúdo que se trabalha na escola, mais lúdico, mais forte; o espaço, onde o aluno, onde o educando possa se expressar, escolher o educador que quer se expressar, quando eu vejo que, muitas vezes, na escola formal essa voz é negada, é silenciada, sequestro da voz. (JAMILE)

O educador Guto ganhou o apoio de outros educadores, quando refletiu sobre as diferenças entre as duas realidades. Para ele, não é possível comparar as propostas, pois os professores saem perdendo, se for colocada na balança a exigência formalizada de que, na escola, o professor tem de garantir a aprendizagem dos conteúdos. Ele ressalta que é muito mais fácil desenvolver o trabalho com uma turma de dezessete educandos, como é o caso do Programa de Criança Petrobras, do que em uma turma com quarenta, que é a realidade de muitos professores nas escolas públicas. Esse é um dos grandes fatores que impossibilita um contato maior entre o professor e o aluno, dificultando a escuta sensível e o diálogo. E ele ainda problematiza as próprias dificuldades, enquanto professor, no espaço escolar:

[...] eu paro pra ouvir um e os demais, com quem fica? A única preocupação é justamente essa, eu me preocupo com um, mas, tem vinte a me esperar já aguardando; [...] Qual será o tempo dessa conversa? Qual será a importância dessa conversa? Em todo esse período, eu vou parar pra conversar sempre que houver a necessidade? E onde vai ficar realmente o processo de ensino e aprendizado de uma classe? (GUTO)

O diferencial do Programa de Criança Petrobras foi realçado, quando eles reconheceram, no decorrer do debate, que, pela sua configuração mais dinâmica e livre, e em virtude da proposta pedagógica do Programa ser voltada para a socialização, os educandos possuem mais liberdade de expressão neste espaço do que na escola. Esta liberdade gera confiança nos educandos, o que os estimula a falar sobre assuntos e a expressar sentimentos que eles não expressam regularmente, em casa e/ou na escola. Além disto, mencionaram que os educadores sociais possuem, não apenas a disponibilidade, mas o interesse em trocar experiências, escutar e dialogar com os educandos, o que fortalece a relação educador/educando. Esta liberdade de expressão e esta confiança, no entender dos educadores sociais, são fundamentais para que os educandos aprendam a argumentar, a reivindicar e a defender os seus próprios interesses, tanto no Programa quanto nos outros espaços por onde transitam.

Aproveitando o ensejo de aprofundar mais a reflexão do grupo e a compreensão de como os educadores sociais pensam as diferenças e semelhanças presentes nas práticas pedagógicas escolares e socioeducativas, foi lançado um desafio: que eles pensassem sobre o que mudariam nas próprias práticas profissionais, ao trocarem o contexto de atuação do Programa para o de uma escola pública. Algumas contradições ficaram evidentes, pois muitos afirmaram que agiriam na escola da mesma forma que agem no Programa. Por exemplo, parariam a aula para ouvir os educandos, sempre que fosse preciso. Esta inversão momentânea de contextos trouxe a discussão sobre a responsabilidade que o profissional atuante na escola possui de viabilizar uma educação voltada para o social.

Da mesma forma que eu trabalho no projeto social, eu trabalho na escola, independente do número de alunos, independente de espaço físico, independente de qualquer coisa, eu tenho muito isso de dar sempre o melhor e o resultado é muito positivo. (GUSTAVO)

Para eles, mesmo com todas as dificuldades mencionadas, existe educação social nas escolas. Mas esta possibilidade está muito relacionada ao comprometimento do professor e com a melhoria de suas condições de trabalho. Esta última, de responsabilidade dos governos. Foram citadas iniciativas de propostas<sup>18</sup> de educação social que vêm dando certo em diversas escolas de cidades brasileiras e que estão sendo divulgadas em várias mídias. Reconhecem o valor da escola e o seu papel insubstituível, mas afirmam que muito precisaria ser feito para transformar a escola, “para que ela tivesse uma atitude, tivesse uma dinâmica de uma escola com característica social, de educação social. Seria partir também da questão do profissional que está atuando ali ter essa noção, essa responsabilidade” (CÉLIA).

O educador Guto lembrou que todos os presentes naquele espaço de conversação haviam passado pela escola e que esta contribuiu para a formação política deles. O grupo ressaltou também a importância da interlocução e da troca de experiências entre o Programa de Criança Petrobras e as escolas municipais, para que estes espaços pudessem ser enriquecidos com esse diálogo. Houve sugestões de que o Programa, através das suas práticas pedagógicas, poderia influenciar a promoção da educação social nas escolas dos municípios integrantes do projeto.

---

<sup>18</sup> Documentário “Quando sinto que já sei” e o programa do Canal Futura: “A escola não é esse bicho de sete cabeças”.

Conforme apontado, grande parte do grupo colaborador da pesquisa transita ou já transitou, como docente, em espaços escolares e contextos socioeducativos. Estas experiências lhes propiciam a reflexão vivenciada e contextualizada sobre os diferentes espaços educativos, além da percepção dos fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam os contrastes e os pontos de convergência entre as respectivas realidades.

O fato de pontuarem que a precarização da escola pública é proveniente da violação de um direito constitucional, e de listarem os fatores que condicionam a atuação da escola e suas consequências na prática dos professores, demonstra um entendimento sensível dos conflitos e tensões existentes no sistema educacional. Porém, não foram identificados, no debate, aspectos que levem à afirmação de que os educadores sociais compreendem que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2011), reflete a estrutura do poder e valida os interesses de uma classe hegemônica.

Do ponto de vista dos educadores sociais, o estímulo e o espaço para o diálogo, primeiramente, e, em seguida, a ludicidade nas práticas educativas, são os diferenciais do Programa de Criança Petrobras, em relação às escolas públicas das comunidades. Estes diferenciais foram justificados pela estrutura e metodologia do Programa de Criança Petrobras. Entretanto, apareceu nos discursos a ideia de que é possível desenvolver propostas socioeducativas na escola, mesmo diante das dificuldades vivenciadas. Esta possibilidade se daria a partir do compromisso dos professores e da melhoria das condições de trabalho nas escolas. Quando sugerem a interlocução e a troca de experiências entre o Programa de Criança Petrobras e as escolas, demonstram uma postura solidária de valorização da escola, bem como uma autovalorização como profissionais da educação, pois a ideia de troca de experiências está fundada na via de mão dupla: dar e receber conhecimento.

#### **4.2.3 Caminhos e possibilidades da pedagogia social**

Identificar os pressupostos da Pedagogia Social, a partir do entendimento dos educadores sociais, é um dos objetivos deste estudo. Cabe apresentar, portanto, aqueles pressupostos que mais foram pontuados por eles, a respeito da teoria e ciência que orienta a práxis socioeducativa, apontando caminhos, possibilidades, e formalizando o campo da educação social.

Formar cidadãos pensantes e atuantes é a frase que representa o principal pressuposto pontuado pelos educadores sociais. Estimular a construção da autonomia, propiciar a reflexão

crítica são caminhos que possibilitam essa formação e o exercício da democracia. Eles identificam atitudes dos educandos, no próprio Programa de Criança Petrobras, que validam a postura autônoma e crítica, ao emitirem as suas opiniões e questionamentos, conforme ratificação de dois educadores.

Autonomia, reflexão com um olhar crítico, por que a gente vai formar críticos que vão estar no meio social, que eles possam fazer essa leitura da sociedade, possa ver que “eu estou diante do mundo” e que, às vezes, ele tem o poder de transformar esse mundo que está a sua volta. Diante do próprio programa eles já conseguem se reunir, já conseguem expor suas opiniões: “ah, porque que não pode ser desse jeito? Ah, por que não pode ser dessa forma?” Então, quando junta a reflexão com essa autonomia, a gente vê a presença da Pedagogia social. (SAULO)

Por que eu penso que na verdade é buscar, em cada educando, a autonomia. [...] é de fundamental importância, e a gente trabalha o tempo todo isso. Só que às vezes a gente trabalha de uma forma que nem mesmo é perceptível por eles; [...] mas o tempo todo, a gente busca com que eles compreendam mais essas informações. (GUTO)

Na perspectiva do pensar e atuar, os educandos desenvolvem-se como “agentes multiplicadores e transformadores” (JAMILE), que se sentem estimulados a socializar os conhecimentos construídos e ressignificados, em seu cotidiano, com a família, colegas e professores. São orientados para a não neutralidade, e não para, nas palavras de Saulo, “ficar em cima do muro”. O exercício da democracia é destacado pela educadora Graça, quando esta cita os questionamentos que os educandos fazem sobre as regras institucionais do Programa de Criança Petrobras e os combinados definidos por eles, em comunhão com os educadores, afirmando que: “eles têm voz ativa pra vir de contra a nossa opinião”.

A concepção de que a Pedagogia social possui uma natureza humana e apresenta toda a sua potência transformadora, no campo da subjetividade, esteve forte nas expressões dos educadores. Este pensamento se afina com o de Morin (2002), quando afirma que o ser humano antecede o social e, para uma formação social e política, é necessário ensinar e aprender sobre a condição humana, considerando que o ser humano constitui e é constituidor de partes que formam um todo muito mais amplo, que envolve os contextos macro e micro da existência humana.

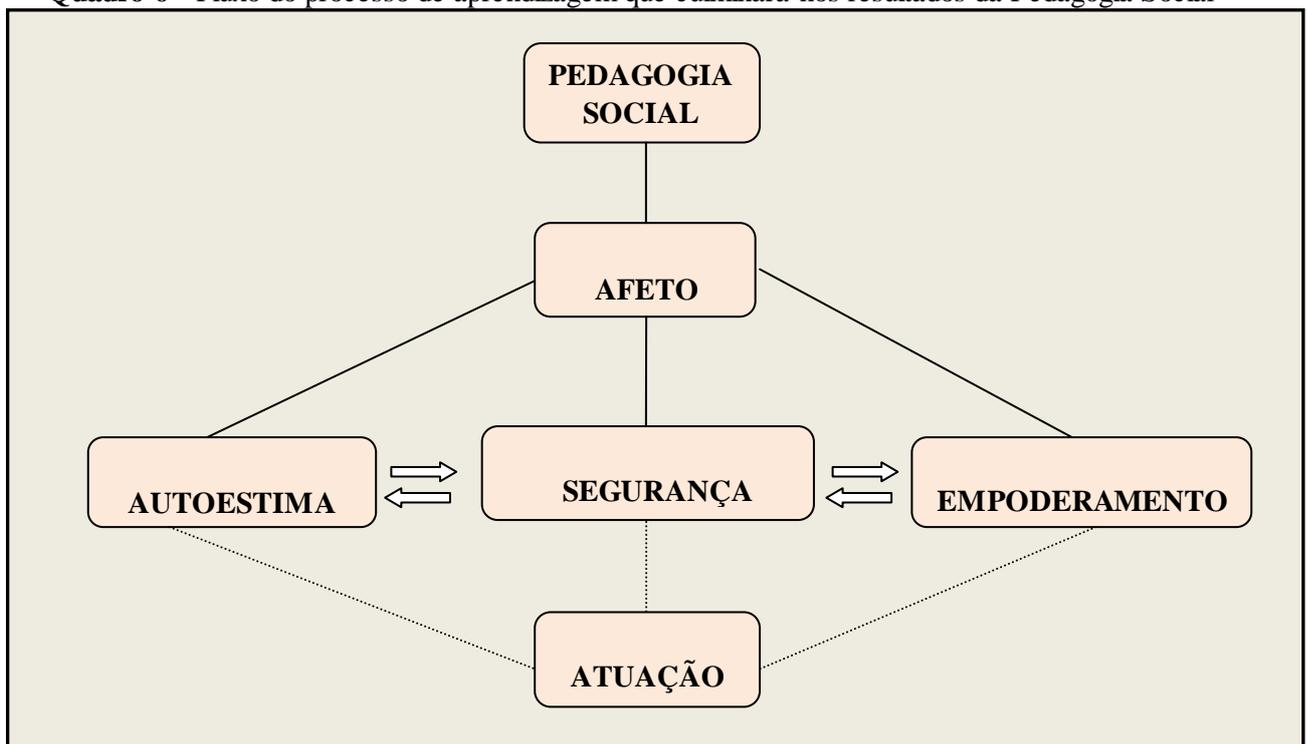
A dimensão afetiva ocupa lugar central, do ponto de vista de construção da pessoa e do conhecimento, pois a emoção fornece o primeiro vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva, desde o início da história do ser e da espécie

(GALVÃO, 1995). Neste contexto, falar e ser ouvido são relações muito expressivas para a construção de laços de afeto e da autoestima do indivíduo. “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. [...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2011b, p. 111).

Pode-se inferir, neste ponto, que um processo pedagógico propiciador e valorizador da autoestima, por meio do afeto, possibilita a construção da segurança pessoal, que leva ao empoderamento das ações, amplia as possibilidades do “vir a ser” dos educandos e reconhece as dificuldades a serem transpostas e superadas. Os entrevistados demonstraram acreditar que os educandos levam a segurança e o empoderamento adquiridos na vivência das atividades do Programa de Criança Petrobras para outros espaços sociais, citando exemplos de fatos reais, envolvendo os educandos e os seus contextos familiares e escolares. Os exemplos vão da mudança de comportamentos agressivos para estados de maior tranquilidade e pacificidade, sinalizados por uma mãe, até uma postura mais autoconfiante da criança na escola, segundo relato de uma professora.

A partir da lógica construída, ao analisar as falas dos entrevistados sobre a importância da pedagogia social para o desenvolvimento da subjetividade e o fortalecimento da autoestima, é possível traçar um fluxo do processo de aprendizagem que culminará nos resultados intencionais da pedagogia social.

**Quadro 6** - Fluxo do processo de aprendizagem que culminará nos resultados da Pedagogia Social



A natureza humana da pedagogia social é o pilar e é também o motivo que orienta o seu foco para os problemas que afligem os seres humanos, as sociedades e a humanidade. Esta é a principal justificativa dessa pedagogia: ser indissociável do contexto de vida dos educandos, e buscar, sempre, através de sua práxis, ouvir, entender a necessidade das pessoas e compreender os contextos e as relações que atravessam a vida social. Os valores e sentimentos humanos, em decorrência desta concepção, foram citados como os alicerces da pedagogia social, tais quais: amor, amizade, sustentabilidade, respeito ao próximo, compartilhamento, igualdade, coragem, cidadania, autonomia, além do cumprimento de deveres.

Porque a proposta nossa, no planejamento, e como educadores sociais, é estar o tempo todo com o olhar e com os ouvidos abertos a essas questões, pra que essas crianças tenham noção de cidadania, noções de direitos e deveres, que eu acho que é importante que a gente pontue também essa coisa da questão do: “você tem deveres também, tem coisas a cumprir”. (CÉLIA)

O reconhecimento dos direitos constitucionais e o engajamento nas lutas sociais contra a violação desses direitos foram ressaltados como outras formas de empoderamento do educando. Foi negada por eles a ideia de ajuda social. Incomodam-se com o rótulo de “crianças carentes”, sugerido por alguns projetos sociais. A Pedagogia social, para eles, não se coaduna com propostas de cunho assistencialista e reprodutor. A sua natureza é emancipadora e transformadora. A educadora Carla cita a pluralidade da área socioeducativa e, em seguida, sugere para o grupo que o que vai legitimar a transformação almejada é a proposta pedagógica do projeto, e não apenas o fato de estar inserido no contexto socioeducativo.

A visão da Pedagogia social vai além do ensino formal, uma vez que ultrapassa o campo dos conteúdos objetivos e adentra o campo da subjetividade, no entender dos colaboradores. O universo lúdico, os sonhos, as brincadeiras, o respeito à infância são considerados e demarcam os horizontes metodológicos. “A partir de um planejamento bem elaborado é possível desenvolver o conteúdo com mais tranquilidade, o que propicia uma aprendizagem mais significativa” (ELTON). A interdisciplinaridade se faz presente, a partir das situações vivenciadas no cotidiano social, em comunhão com os conteúdos sistematizados historicamente, valorizados e reconhecidos como saberes importantes para o aprimoramento intelectual, bem como relacionada aos saberes populares, tradicionais e ancestrais, provenientes das comunidades e experiências dos educandos.

É possível afirmar, a partir da interpretação das exposições dos educadores sociais, que a pedagogia social, tem como principais pressupostos: formar cidadãos pensantes e

atuantes, a partir da aprendizagem reflexiva, crítica, contextualizada e vivenciada; direcionar-se para as questões que afligem os seres humanos, individual e coletivamente, devido a sua natureza; possibilitar, aos educandos, a compreensão da realidade social, nas dimensões subjetivas e objetivas; propiciar o engajamento nas questões sociais que circundam, condicionam e determinam os modos de viver das pessoas; estimular o empoderamento pessoal, por meio da construção e valorização da autoestima, o que culminará em atuações mais seguras e espontâneas dos educandos no meio social; elaborar e propor estratégias de conscientização e formação de atitudes voltadas para a superação dos desafios insurgentes.

#### **4.2.4 A teoria na prática**

Os pressupostos da pedagogia social foram refletidos e expressados coletivamente no grupo focal, e individualmente nas entrevistas. Em ambos os momentos, foi solicitado aos educadores que indicassem exemplos de práticas, desenvolvidas por eles no Programa de Criança Petrobras, que consideram conter a essência do que havia sido pontuado sobre a pedagogia social. O resultado está apresentado neste breve recorte, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a práxis socioeducativa dos educadores sociais em questão. Convém, no entanto, explicar a estrutura pedagógica do Programa de Criança Petrobras, extraída da análise do seu plano institucional.

As atividades do Programa de Criança Petrobras acontecem duas vezes por semana, durante o turno oposto ao horário escolar dos participantes. Durante este tempo, a criança vivencia a seguinte rotina: chega, recebe alimento, realiza a higiene bucal, participa do momento de diálogo coletivo (roda), participa sequencialmente de três oficinas socioeducativas: apoio pedagógico, esportes/lazer e Artes; recebe alimento, e vai para casa em transporte oferecido, em sua maioria, pelas prefeituras municipais, em parceria com a Petrobras. As oficinas acontecem simultaneamente e em formato de rodízio.

Durante o ano, várias atividades são desenvolvidas seguindo um cronograma orientado por dois indicadores sociais, que apontam para os objetivos que o Programa pretende alcançar: “Promover a inclusão social de 1260 crianças, por meio de atividades socioeducativas” e “Promover aos 1260 participantes atividades de apoio pedagógico, esportes, artístico-culturais, ambientais e esportivas, visando melhoria no desenvolvimento escolar e reduzindo os níveis de evasão e conservação” (2012, p. 10-11). Neste sentido, além do conteúdo sociopedagógico, os educandos realizam exames laboratoriais e são

acompanhados, anualmente, por pediatra e oftalmologista, vivenciam eventos culturais e artísticos, recebem material de uso pessoal e participam de oficinas psicossociais, mediadas por uma psicóloga, dentre outras programações.

A metodologia consiste em propiciar o desenvolvimento de valores, habilidades e competências nas áreas dos conhecimentos: apoio pedagógico, artes, esporte e lazer. São desenvolvidas atividades socioeducativas, artísticas, culturais, esportivas, ambientais, além de um trabalho de sensibilização, que acontece em oficinas psicossociais mediadas por uma psicóloga, o que favorece o desenvolvimento integral da criança. (2012, p. 4)

A partir da reflexão sobre a práxis educativa neste contexto, os educadores sociais salientaram que a pedagogia social se ocupa dos conteúdos que partem da realidade do educando, ou seja, a partir do que eles conhecem e vivenciam. Reconhecem que a concepção principal desta pedagogia está voltada à sociabilidade dos sujeitos. As práticas, neste sentido, podem tanto se referir aos conteúdos de higiene pessoal e saúde, quanto aos conteúdos associados às questões das próprias comunidades, aos fatos históricos e políticos considerados importantes para aquele contexto ou alguma questão social que os educandos trazem ou que precisem ser discutidas ou esclarecidas, do ponto de vista do corpo pedagógico.

Vivências, como uma visita à feira local, onde muitos educandos do programa acompanham os pais na venda de frutas e legumes, pode ser um ambiente propício para aprender as operações matemáticas e também para refletir sobre as causas das dificuldades financeiras das famílias em custear o sustento da cesta básica (JAMILE). Zumbi dos Palmares se transforma em Zumbi do Malembá de baixo,<sup>19</sup> para compreender que, em cada bairro da cidade, pode existir uma pessoa com as características do herói afro-brasileiro, que representa a coragem e a força para lutar por direitos (CARLA). Além disso, conteúdos práticos do dia a dia, como o cuidado com a higiene pessoal e com o ambiente, amarrar os sapatos, usar os talheres e reconhecer o valor nutritivo de uma salada (SIMONE) também fazem parte do currículo do Programa.

“A Pedagogia social debate as questões e problemas sociais; desconstrói e reconstrói concepções engessadas e preconceituosas” (GRAÇA); “revela a realidade do que se vive, do que ainda não mudou e precisa ser mudado. Fortalece a identidade e as lutas sociais” (GUSTAVO). Esses dois depoimentos expressam o engajamento das práticas socioeducativas dos educadores sociais à análise crítica da realidade vivenciada. Neste sentido, a atividade socioeducativa do Programa que foi mais referendada pela Pedagogia social, segundo

---

<sup>19</sup> Bairro do município de Candeias.

afirmação da grande maioria dos participantes, foi o momento de diálogo coletivo, denominado “roda de conversação”. O olhar documental encontrou referência a esta atividade no site oficial do Programa de Criança Petrobras, bem como no seu plano institucional.

Consiste em fortalecer a convivência em grupo, proporcionando o exercício das relações de cooperação, solidariedade, diálogo e respeito mútuo. Aborda os temas sociais que estão em evidência ou que marcaram a história do país, estados e municípios buscando uma análise crítica e transformadora da realidade na qual estão inseridos. Espaço de questionamento, protagonismo, discussão e convivência com o grande grupo. (2012, p. 15)

Temáticas que abordam as questões de gênero, sexualidade, política, diversidade, são discutidas lúdica e estrategicamente, a partir das ideias e vontade expressas pelos próprios educandos, além das demandas percebidas pelos educadores sociais. Uma educadora mencionou uma atividade da roda na qual os educandos foram convidados a se aproximar de um púlpito improvisado e a bradar livremente acerca dos pensamentos e sentimentos que lhes incomodavam, sejam em casa, na escola ou no próprio Programa de Criança Petrobras. Outro relato da mesma educadora referiu-se à atitude de uma educanda que, ao participar da discussão sobre o dia 18 de maio,<sup>20</sup> denunciou o abuso sexual que estava sofrendo no próprio contexto familiar (JAMILE). A educadora Simone descreveu uma atividade da roda em que discutiram a temática da homossexualidade e o respeito à diversidade, a partir de uma situação de bullying ocorrida no próprio programa. No final, o colega discriminado foi acolhido pelo grupo, que o recebeu com a leitura de um poema.

Um destaque especial foi dado à arte, no contexto da educação social. Os educadores acreditam que a música, por exemplo, deve ser estudada de forma contextualizada à história, à geografia, à linguagem, vida dos educandos e época dos compositores. Trata-se, conforme pensamento de uma educadora de artes, “não somente de ouvir a música e reproduzi-la, mas de formar um cidadão com um horizonte musical amplo” (CÉLIA). Foi ressaltada a importância de que as letras das músicas escolhidas reforcem o conteúdo que esteja sendo desenvolvido. Principalmente, os que discutem os problemas sociais, como, por exemplo, as letras da “música negra”, que trazem mensagens politizadas sobre as questões raciais. A música foi também retratada como propiciadora de equilíbrio e prazer:

E quando você se aprofunda, já pensou? Se aprofunda nessa parte musical é, você usa isso pra lhe equilibrar, entendeu? Acho que todos os alunos fazem isso. Até hoje não vi nenhum aluno que não use a música nesse sentido de

---

<sup>20</sup> Dia Nacional do combate ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes.

assim... Toca por prazer, muito por prazer e aquela questão de “pôxa, não tô legal, também vou tocar para ficar legal”. (GUSTAVO)

O teatro foi outra estratégia metodológica entendida como prática da pedagogia social, pois “desenvolve a sensibilidade, o protagonismo e a livre expressão. Esta sensibilidade colabora para que os educandos passem a enxergar e atuar na vida, a partir de diferentes perspectivas” (SAULO). As técnicas e os jogos teatrais são metodologias propícias para estimular o contato com o outro, a empatia, o espírito de colaboração e amizade, dentre outros, entre os personagens/educandos. O improviso teatral também leva à tomada de decisões, autossuperação, descontração e alegria.

Para os educadores sociais, a maior estratégia para adentrar a dimensão humana e a subjetividade é a ludicidade nas práticas socioeducativas. Por meio de práticas sociopedagógicas lúdicas, torna-se possível, para o educando, desenvolver a sensibilidade humana e conquistar a sua liberdade para sentir, expressar sentimentos e agir sem entraves. Aprender a “ser forte, sem necessariamente ser duro. Oportuniza reviver sentimentos da infância tolhidos no processo de adultização. Possibilita que as crianças sejam crianças” (CÉLIA).

Houve referência ao Programa de Criança Petrobras como um espaço que produz práticas pedagógicas propiciadoras de contato próximo, entre o educador e o educando, e de fortalecimento da autoestima do indivíduo em formação. Destacou-se a importância da criança sentir-se considerada, observada, cuidada e sentir que alguém se preocupa com ela. Sobre esta questão, foram citadas as atividades voltadas para a valorização da identidade, como uma que estudou maneiras de cuidar e valorizar o cabelo afrodescendente, por vezes negado pela cultura hegemônica, e outra que estimulava que os educandos se abraçassem de diferentes formas e ritmos, para incentivar o contato afetivo e a redução das agressões físicas entre eles.

Formar para a sustentabilidade e para a criatividade são concepções que se afinam com os pressupostos da Pedagogia social. A preservação do meio ambiente, a coleta seletiva do lixo, o aproveitamento de materiais e a reciclagem são temas que favorecem o processo criativo, a produção de objetos úteis ao próprio educando, através de materiais reaproveitados do dia a dia.

A questão mesmo de contornar situações, de produzir objetos que vai te ajudar, que vai substituir muitas vezes o que é comprado e industrializado; no trabalho que eu desenvolvo aqui, eu consigo transmitir esse olhar também

a partir do olhar deles, do que eles trazem de lá pra cá; é a vivência mesmo, é substituir o industrializado, o comprado, e a gente poder ser criativo e transformar. (SIMONE)

Foi mencionada também a estratégia de um educador social da oficina de esportes e lazer, que, aproveitando os episódios recentes nos quais cascas de banana foram atiradas nos campos dos estádios de futebol, e jogadores chamados de “macacos” pelas torcidas adversárias, levou para a pauta o debate sobre o racismo no futebol, as ações afirmativas e a identidade afrodescendente. Aproveitando o interesse pelo esporte que é paixão nacional, foi possível para os educadores sociais estimular os educandos a recriarem as suas próprias regras e a incluírem a participação das meninas nas jogadas, levando o grupo de crianças não somente à reflexão sobre a igualdade constitucional entre os gêneros e o respeito às mulheres, mas a colocar esses valores em prática.

As práticas que possibilitam aos educandos dizerem o que pensam, vivenciarem, compartilharem saberes, criticarem, protestarem, e, dentre outras, construírem novos significados, favorecem o engajamento nas questões sociais, principalmente naquelas que mais os afligem. O enlaçamento da realidade social vivenciada por educandos e educadores, em comunhão com as intenções pedagógicas emancipadoras e libertadoras, estimula a produção de novas metodologias e estratégias, bem como de novos valores sociais que venham superar as demandas educativas que surgem nas diversas e diferentes relações e contextos, expressando o que Vázquez (2011, p. 269) denomina de “práxis criativa”. A transformação se dará no processo individual e coletivo de preparar-se para as situações da vida e formar posturas e comportamentos promissores de relações sociais democráticas e construtivas, nos diferentes âmbitos em que circulam os educandos.

Dicotomias, entretanto, foram observadas nos discursos sobre os conteúdos da pedagogia social, no que se refere a essa mesma realidade do educando. Segundo as educadoras de “apoio pedagógico”,<sup>21</sup> principalmente em virtude das oficinas do Programa serem organizadas no formato de multisseriação, é complicado colaborar para alguns conteúdos da escola, pois os educandos mais novos apresentam dificuldades em acompanhar uma discussão mais crítica ou um conteúdo mais elaborado.

Os conteúdos das ciências humanas foram citados como os de maior compreensão, em especial a História. Destacaram a Língua portuguesa como o maior desafio no

---

<sup>21</sup> Oficina socioeducativa responsável por colaborar para os conhecimentos escolares.

desenvolvimento das atividades, pois muitos educandos, mesmo com idade avançada, apresentam dificuldades básicas no campo do letramento, da leitura e da escrita, fazendo com que seja necessário elaborar estratégias metodológicas diferentes, para públicos diferentes, em uma mesma oficina. Caso contrário, os educandos mais velhos tendem a perder o interesse pelas atividades, conforme afirmação das educadoras.

O compromisso do projeto com a melhoria da qualidade da escola pública e o trato com o conhecimento escolar sinaliza a possibilidade de integração de outras concepções pedagógicas. Os saberes científicos e sistematizados, articulados aos saberes populares, constituem uma rede de conhecimento que propicia a aprendizagem integral e múltipla do educando, aproximando também a pedagogia crítica dos conteúdos (SAVIANI, 2011) e a pedagogia libertária (FREIRE, 2011a) das concepções da pedagogia social no Brasil. Sobre esta questão, pode-se refletir com Paiva:

Por priorizar o singular não é propósito da pedagogia social, trabalhar com modelos prontos, receitas ou metanarrativas, pois como seres incompletos que somos, como povo com uma cultura diversificada, estamos constantemente construindo coletivamente os nossos próprios modelos, nossas próprias teorias e conceitos operacionais, buscando compreensivamente os horizontes do mundo da vida, olhando para o todo e ao mesmo tempo para as partes que o compõe. (PAIVA, 2011, p. 30)

Diante disso, pode-se inferir que as práticas da pedagogia social são elaboradas a partir das demandas sociais e curiosidades epistemológicas, expressadas e/ou provenientes dos contextos dos educandos, e também toma a referência de outras pedagogias, como sugere Arroyo (2012), para construir os seus caminhos teóricos e metodológicos, sem perder de vista as suas intenções de conscientização, emancipação e formação de uma postura humana, crítica e engajada socialmente.

#### **4.2.5 Práxis: reflexão, consciência política, diálogo, pesquisa e ética**

Pensar e discutir a práxis como processo e produto contínuos, que se constituem como fundamentos essenciais do profissionalismo e da profissionalidade do educador, são ações diferenciais para o êxito das intenções pedagógicas. Esta pesquisa segue este caminho, visando compreender a influência da pedagogia social na práxis do educador atuante em contextos socioeducativos, e, neste caso, realça o entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre os seus principais elementos formadores: reflexão, consciência política, diálogo, pesquisa e ética.

Foi salientado com força, que os educadores sociais precisam refletir, de antemão, sobre o seu próprio papel social e a serviço do que e para quem trabalham. Para eles, na área socioeducativa, existe uma série de iniciativas que levantam a bandeira da transformação, mas que acabam por reproduzir os mesmos modelos educativos instituídos pelo poder vigente. Neste momento, tocam na questão da profissionalização do educador social, pela análise de que este, como agente político, não pode aceitar mais ser considerado apenas como um animador de festas, aquele que prestará um serviço assistencial ou estará a serviço do empresariado. A partir do momento que o educador reflete e se conscientiza da natureza da atividade em que está envolvido, acaba fazendo jus a esse entendimento e, “incorporando o tipo correto”, conforme expressão de Saulo.

A verdadeira reflexão, segundo a compreensão das falas dos participantes, toma como base o que é preciso realmente refletir, ou seja, está ancorada na prática, na formação e no público a que se destina a ação. Esta ideia é ratificada através da fala de uma entrevistada:

[...] nós falamos embasados nas estruturas que precisamos realmente refletir. Nós falamos do planejar de um determinado público, nós falamos da questão do planejamento ser pensado pra esse público, nós falamos da questão da formação que nos leva a essa reflexão; então essa reflexão não é discurso vazio. (SIMONE)

A busca comprometida do conhecimento, dos conteúdos didáticos da sua área de atuação, dos conteúdos políticos, o estudo da comunidade e do público a que estão direcionadas as suas intenções, todos estes aspectos foram relacionados como posturas que ampliam os horizontes de reflexão dos educadores. Foi mencionado, além disso, que a reflexão na educação social é diferenciada pela relação íntima com os contextos sociais e a vivência de uma realidade social repleta de adversidades, tensões e conflitos. Estes motivos exigem do educador uma reflexão e um envolvimento mais aprofundados. Segundo os participantes, sem esses processos conscientes, o educador social não permanece na atividade socioeducativa.

Guto considera ser relevante refletir coletivamente sobre os fatores já mencionados e, inclusive, sobre a união da categoria profissional para o fortalecimento da busca por direitos trabalhistas e reconhecimento social.

A consciência política é sublinhada, quando se refere a uma práxis transformadora. Para identificar aspectos que indicam a consciência política de um educador, importa refletir sobre o que ele entende sobre este tema. Neste sentido, os educadores enfatizaram que ter

consciência política é participar, compartilhar, ouvir e falar. Falar, inclusive, sobre temas considerados tabus, temas comumente censurados e silenciados.

Formar para a consciência política teve grande destaque entre os participantes. Possibilitar que os educandos de hoje se expressem livremente, diferentemente das gerações anteriores, que não tiveram esta oportunidade e direito; perceber, com eles, os déficits das comunidades e as melhorias que precisam ser alcançadas; estimulá-los a refletir criticamente sobre o mundo a sua volta e a perceber quando os seus direitos estão sendo violados; orientá-los na formação cidadã para o voto consciente, que não deve ser vendido ou doado aleatoriamente, pois dele depende o desenvolvimento da sociedade; incentivá-los a cobrar o cumprimento das promessas dos políticos, dentre outras, foram sínteses dos caminhos apontados para a formação de uma consciência política nos educandos, que legitimam as posturas políticas dos educadores sociais.

Saber diferenciar política de politicagem é outro indicativo de consciência política do educador, conforme opinião de Guto e Tiago. Sinalizam que, para se chegar ao sistema democrático em que vivemos, pessoas atuaram politicamente em prol de interesses coletivos, sendo, portanto, importante perceber que a política possui dois lados.<sup>22</sup> Neste sentido, é recomendável o interesse pela política e o acompanhamento dos cenários, nacional, estadual e local.

No contexto do Programa de Criança Petrobras, eles acreditam que agem politicamente, quando estimulam os educandos a disseminar os conhecimentos produzidos no programa, junto a sua comunidade, escola e família; quando permitem que o educandos expressem o que os incomoda diretamente, e depois, quando estimulam as conexões do que foi estudado ao contexto maior da sociedade e da vida, ou seja, quando os fazem entender que são partes de um todo.

Consciência política, para eles, é um processo em constante construção, e diz respeito, também, às posturas que adotam em suas vidas pessoais, traduzidas em ações no cotidiano, que exemplificadas: participação em protesto na rua contra o corte de água na sua cidade; orientação a um trabalhador em prol dos seus direitos; compartilhamento de saberes; desenvolvimento de um projeto de resgate da cultura; defesa do meio ambiente e da

---

<sup>22</sup> A fase da pesquisa de campo ocorreu no período do segundo turno das eleições para presidente, trazendo, para a pauta da discussão, a efervescência do momento político vivenciado.

sustentabilidade; posicionamento responsável e comprometido socialmente; questionamento dos direitos cidadãos, dentre outras.

O diálogo e a ludicidade foram mais uma vez destacados como construtores de canais de comunicação e de pontes entre educadores e educandos, pois propiciam o acesso às subjetividades, ao campo das emoções, estimulando a palavra e diferentes expressões do corpo humano. Neste sentido, os educadores sociais, principalmente os que atuam na área de artes, afirmaram que falar, ouvir, olhar, sorrir, tocar e abraçar são formas de dialogar com os educandos e promover uma relação de confiança e afeto, bases para a relação dialógica.

A importância do dialogar está, segundo os colaboradores, em ampliar a compreensão sobre a realidade vivenciada, os valores e os modos de vida, bem como em encontrar respostas para os questionamentos. O raciocínio de uma entrevistada sobre sua prática ilustra essa concepção:

A gente trabalhou essa semana com os inventores, aí um educando fez um funil; o funil já foi inventado, mas aquele funil fala dele, do que ele faz em casa; eu acho que é uma forma dele dizer assim: isso aqui faz parte de mim, da minha vida, eu pego o funil, boto na garrafa de pet, pego a mangueirinha e vou enchendo as garrafas pra levar água pra casa. Aquele funil é aquele instrumento da realidade dele. [...] esse diálogo é preciso que a gente compreenda, entender esse educando, a forma como ele vive, os valores que ele traz. Então, com um simples objeto, eu entendi como é a vida dessa criança. (SIMONE)

Houve ressalvas, no entanto, sobre as posturas do educador para êxito na construção do processo dialógico. É preciso que este esteja disponível, sensível, e que tenha uma “mente aberta”, segundo palavras da educadora Célia. Guto corrobora, ao pontuar as lacunas na formação do educador e o próprio processo de escolarização que este educador vivencia. Considera que as gerações anteriores tiveram menos oportunidades e permissão para desenvolver uma postura dialógica. Hoje, mesmo reconhecendo os avanços na área em prol do diálogo na relação educativa, vivencia conflitos neste campo. “Para a formação do educando e para a nossa própria formação, se torna uma batalha constante, porque uns estão com um formato e a gente tenta atuar com outro”. Por fim, Carla lembra que o desenvolvimento da dialogicidade deve abranger o argumento e o debate sobre os direitos. Segundo ela, o próprio diálogo constitui-se como um desses direitos.

A pesquisa entrou na pauta da discussão, como um elemento de troca. Ao pesquisar, o educador aprende e amplia o seu repertório de construção do conhecimento que partilha com os educandos. É necessária, para acompanhar a evolução dos tempos, principalmente porque,

segundo os participantes, os educandos evoluíram. São mais curiosos, atentos, possuem opiniões próprias, e isto exige que o educador estude, reflita, se atualize, amplie o seu arcabouço. Para transformar, o educador precisa se apropriar daquela realidade, conhecer bem o seu público, e esse conhecer objetivo só é possível, afirmam, através da pesquisa.

Por outro lado, confidenciam a dificuldade em atrelar a teoria com a prática, no cotidiano educativo, e apontam que esta dificuldade é proveniente dos processos de formação inicial. Para eles, as universidades possuem o conteúdo fragmentado neste sentido, não formam para a práxis. Sobre esta questão, contradições apareceram, quando alguns pontuaram que, em todos os cursos de graduação e pós-graduação, a pesquisa está envolvida, inclusive, como um componente curricular. Ou seja, a universidades promovem a pesquisa. “Eu acho que esse trabalho de pesquisa tá ajudando a construir realmente um educador do futuro” (CARLA).

As opiniões das educadoras Célia e Simone clarearam o entendimento desta questão. Elas declararam, e tiveram o apoio de muitos do grupo, que a pesquisa só pode ser considerada práxis, quando ela é compartilhada, dividida, trocada com os educandos e com a sociedade. Tiago reafirma a importância da pesquisa, em todas as áreas do conhecimento, pois “ela possibilita o pensar e o agir estratégicos” (TIAGO). Precisa ser contextualizada à realidade social e à prática do educador, pois o conhecimento precisa circular. “Sem o conhecimento, a educação não acontece” (SIMONE). Ficou nítida, no discurso dos educadores, a compreensão de que a pesquisa faz parte da essência da pedagogia social, uma vez que, utilizando as palavras de Carla, colabora na formação de uma postura questionadora e política.

Para inspirar a discussão sobre a ética Freire (2011b) foi citado, para que os educadores pudessem refletir sobre o tema, de acordo com a sua práxis. As reflexões de que a ética deve perpassar os diversos contextos do educador, e que esta diz respeito a um posicionamento na vida, que une a teoria e a prática, foram as que mais se sobressaíram no discurso dos educadores, conforme trechos do diálogo:

Eu acredito que quando Freire fala isso sobre o educador, ele fala do educador até fora do contexto educacional. Tipo, ele nas suas atitudes, ele... Porque ele fala dos seres humanos. Porque nós somos seres humanos e estamos propícios a erros, há falhas em qualquer tipo de sistema, tanto em casa como na nossa formação. A gente não tá acima do bem e do mal, então acredito que quando ele fala que nós somos seres humanos... o que adianta eu tá lá como educador social, pregando responsabilidade social, pregando

sustentabilidade, quando na minha casa eu sou uma pessoa completamente consumista? (CARLA)

Para Guto, a ética é um valor em formação, pois ela se renova de acordo com o desenvolvimento da humanidade. Porém, essa renovação não deve ser confundida com flexibilidade e incerteza, pois ela indica clareza e firmeza, segundo ressalva de Célia. Está ligada à verdade das ações, ou seja, agir conforme ideias e pensamentos, ser autêntico. Ultrapassa as barreiras normativas da sociedade e se apresenta como valor genuinamente constituidor do ser humano, conforme filósofo Saulo:

A ética é o homem e o mundo a sua volta, não só a questão do relacionamento em grupo, mas ele com a natureza, consigo próprio, com seu corpo, suas ideias. Ética vai além daquilo que a gente institui normal no cotidiano. (SAULO)

Relacionada à práxis do educador, os colaboradores articulam a ética ao compromisso assumido com a educação, e afirmam que esta se reflete nas ações simples do cotidiano educativo, tais como cumprir horários, dar satisfação, respeitar as pessoas, levar a educação a sério. Assim, segundo Jamile, é possível dar o exemplo e influenciar pessoas na construção do mesmo valor.

O agir com ética ainda impede a banalização da prática educativa. Neste sentido, Sara diz que o educador precisa tê-la como um valor bem-definido, para tratar de temas nas aulas, como por exemplo: sexualidade e homossexualidade. Compreende-se com esta fala, que a postura ética ajuda o educador a não influenciar opiniões e pensamentos, de acordo com as crenças pessoais e/ou preconcebidas socialmente. Graça sugere ainda que é possível, a partir de exemplos não éticos extraídos da vida real, refletir com os educandos sobre posturas éticas, para além do moralismo, na prática socioeducativa.

O debate sobre reflexão, consciência política, diálogo, pesquisa e ética revelou um momento fecundo da pesquisa, uma vez que se confirma o argumento, discutido no capítulo do referencial teórico, de que a práxis, tanto constitui quanto é constituída por estes elementos, nos percursos formativos e experienciais dos educadores. Um ponto em comum, na discussão, foi a relação dos cinco elementos estudados na realidade social vivenciada em seus contextos de vida, em especial, em suas práticas pedagógicas. Isto reafirma a importância de que os elementos da práxis, bem como o seu estudo integral, atravessem e sustentem a formação inicial e continuada de educadores, nos diferentes âmbitos educativos, na perspectiva de uma Pedagogia Social.

#### **4.2.6 Desafios da práxis socioeducativa**

Os diferentes espaços educativos são influenciados por fatores políticos, ideológicos e socioeconômicos, e enfrentam desafios proporcionais às singularidades e pluralidades de suas realidades. Neste contexto, a práxis socioeducativa brasileira vem se desenvolvendo em confronto com tais impasses, e através da constante busca pela superação de adversidades, delineando o campo da educação social. Torna-se relevante destacar, portanto, quais os desafios mais pontuados, pelos educadores do Programa de Criança Petrobras, protagonistas desta práxis.

Grande ênfase foi dada à própria práxis e à formação do profissional. A autoanálise, a autocrítica, o envolvimento, a revisão de conceitos/valores, o lapidar-se na convivência com o outro, o respeito às diferenças e ritmos de cada um, são os maiores obstáculos a serem transpostos para o aprimoramento da práxis do educador social. A formação sem aprofundamento no estudo das questões históricas e dos problemas sociais também causa impacto nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos conteúdos, conforme os educadores entrevistados.

Guto, na entrevista, expôs as dificuldades vivenciadas, ao propiciar outras possibilidades esportivas e sociais na oficina de esportes/lazer, pois, segundo ele, os educandos dão preferência ao futebol, em detrimento de outros esportes, como o basquete e o vôlei. Analisa que a cultura do futebol, nos bairros periféricos dos municípios baianos, bem como no destaque das mídias, repercute no interesse e no aprimoramento desta técnica pelos educandos. Considera necessário explorar mais as outras modalidades, para que estas possam ser popularizadas e democratizadas.

A educação social é afetada pela precarização do sistema formal de ensino, no entender de grande parte dos educadores. As dificuldades no campo da leitura, da escrita e da interpretação de textos e a defasagem, resultados dos processos de escolarização e alfabetização deficientes e/ou negligenciados, desfavorecem o desenvolvimento cognitivo e inibem a socialização de alguns educandos, nas turmas multisseriadas do programa. Reconhecem que a responsabilidade é do Estado, mas, em contrapartida, os educadores expressaram que o Programa deve tomar para si a responsabilidade de alfabetizar as crianças. Esta opinião contrasta com o plano de trabalho da instituição, quando afirma que o Programa se concentra nos conteúdos do ensino Fundamental I, em colaboração com a escola, ou seja, não assume o compromisso de alfabetizar.

Com o compromisso de estimular o exercício da cidadania, tem suas ações voltadas à infância tendo como foco aspectos sociais, cognitivos, emocionais e físicos, o que amplia as possibilidades de melhoria da qualidade de vida e aprendizagem. Os projetos pedagógicos são desenvolvidos levando em consideração os conteúdos do ensino Fundamental I, visando colaborar para o desempenho escolar e maior compreensão da realidade social. (2012, p. 4)

O contexto dos educandos, marcado pela desigualdade social, também foi abordado como um desafio da práxis socioeducativa. Para os educadores, é difícil a internalização de alguns conteúdos desenvolvidos no Programa, quando estes não condizem com a realidade vivenciada. Este desconforto fica demonstrado no trecho da entrevista da educadora Sara.

Lá fora tem que melhorar muita coisa, porque aqui eles vêm, o desinteresse existe, mas a gente faz com que ele reviva, ele apareça; mas eles saem daqui e voltam pro ambiente deles que é um ambiente feio, pobre e chega lá, eles veem tudo aquilo e reproduz tudo... violento e traz pra cá de volta com toda... e volta a ... parece que você tá num caracol... você vai e depois você volta. (SARA)

Os colaboradores criticaram o distanciamento das famílias do processo educativo das crianças e sugeriram maior parceria do Programa com as escolas. Acreditam que a rede família/escola/programa constituiria um ganho indispensável às três instâncias educativas de que os educandos participam:

Se tivesse uma preocupação maior da família, que eu vejo que há uma certa carência das crianças para com a família em geral: pai, mãe, irmão, agora eu vejo mais com pai e mãe. Gostaria que os pais tivessem mais focados em querer que a criança.... deixe eu ver como posso dizer... que os pais jogassem mais junto com a gente por que eu percebo que os pais, alguns vem meio que forçados, por que tem que vir nos eventos que nós fazemos aqui, queria que viessem mais vezes, que ficassem mais preocupados com os meninos entendeu? Isso ai eu acho que seria o fator família/escola/programa, tudo junto, mais junto ainda, que aí, a gente daria um passo bem mais avançado. (LEONARDO)

Outra parceria fragilizada, segundo os participantes, é a do poder público. Eles consideram desafiador o relacionamento com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), pois, de fato, não são garantidos, às crianças, os direitos dispostos na Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o que compromete a infância, nos seus aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos etc.

Alguns impasses vivenciados no contexto interno do Programa, relacionados a sua estrutura, foram explicitados. Os educadores sociais consideram a idade limite para o educando permanecer no programa (doze anos), uma fragmentação do processo

socioeducativo investido por eles e lamentam a falta de continuidade da educação social, importante referência para crianças de contextos vulneráveis das cidades participantes do projeto. Alguns educadores pontuaram dificuldades, como o pouco tempo das oficinas socioeducativas (média de quarenta minutos, cada uma), e os poucos dias em que acontece o Programa (dois dias semanais). Outros ainda mencionaram questões referentes ao espaço físico dos núcleos, deficiência nos transportes cedidos pelas prefeituras municipais, condições de trabalho e salário.

Os desafios aqui apresentados foram relacionados por ordem de importância, a partir da opinião dos colaboradores, e inspira a reflexão sobre os campos da Educação e da Pedagogia Social. O reconhecimento dos problemas que atingem os contextos internos e externos do Programa de Criança Petrobras colabora para um maior aprofundamento e entendimento da área educativa, em específico, o que propicia a elaboração de estratégias teóricas e metodológicas que possam estimular e fortalecer a práxis dos educadores nos diferentes espaços socioeducativos.

**UNIDADE DE ANÁLISE 2 →**



#### 4.3 A ESSÊNCIA DE UMA VIVÊNCIA

A educação social, campo vasto e em crescimento, é representada por diversos e diferentes espaços e modalidades socioeducativas, todas, e cada uma delas, com o projeto em comum de propiciar uma educação crítica, envolvida na dinâmica da vida real e propulsora de transformação. Neste contexto, milhares de cidadãs e cidadãos brasileiros encontram, neste campo, a oportunidade de trabalhar e exercer a sua profissão, já que, pela sua amplitude, acolhe profissionais e trabalhadores de diferentes áreas do conhecimento. Contudo, a formalização e o reconhecimento do campo de trabalho e da profissão não são proporcionais a sua dimensão, já que a informalidade do trabalho é uma realidade em grande parte das iniciativas (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011).

Adotando os títulos de “educador social”, “arte-educadora”, “educador-ambiental”, dentre outros, estes trabalhadores se deparam com as múltiplas demandas de um contexto

educativo marcado pelas intempéries da vida social, impelindo-os a aprender e a desenvolver os seus próprios meios de impactar e mobilizar o público-alvo, em prol da ideologia de melhoria da educação nacional, justiça e mudança. Por se tratar de um campo diversificado, a educação social tem absorvido pedagogos e profissionais de outras áreas, bem como, propiciado o interesse geral por uma formação pedagógica proveniente da necessidade específica dessa área de trabalho e conhecimento.

O Programa de Criança Petrobras possui em seu quadro de funcionários quarenta educadores contratados em regime de CLT,<sup>23</sup> enquadrados como “educadores sociais”, conforme documento do acordo coletivo de trabalho 2013/2014. A carga horária trabalhada é de 20 horas semanais (dois dias na semana), recebendo o mesmo piso salarial dos professores da rede pública de ensino, independente de sua formação e nível de escolaridade.<sup>24</sup> O projeto é desenvolvido pelo Clube dos Empregados da Petrobras do município de Catu, sendo o sindicato que atende à categoria de educadores sociais o mesmo dos demais funcionários do clube.

Um plano permanente de formação continuada para educadores sociais é desenvolvido pelo projeto. Os encontros acontecem uma vez por mês, com a carga horária de 8 horas, incluindo o planejamento e os encontros pedagógicos. Ocorre, ocasionalmente, a contratação de palestras especializadas em diferentes áreas das ciências humanas, totalizando uma carga horária de 130 horas anuais.

No plano de trabalho institucional consta a estrutura didático-pedagógica da referida proposta de formação e os seus eixos temáticos, a saber: identidade e atribuições do educador social; o contexto da educação social no cenário político brasileiro; práxis sociopedagógicas (estratégias teóricas e metodológicas por área do conhecimento); elaboração de estratégias de (re) socialização da criança e resolução de conflitos; leitura e discussão de textos científicos (2012, p. 14).

A avaliação dos doze sujeitos desta pesquisa sobre o processo vivenciado na formação continuada do projeto é o tema principal desta unidade de análise. Neste cenário, importa conhecer quais as trilhas, caminhos e atalhos, que levam tais profissionais e trabalhadores para o campo da pedagogia social; quais os principais saberes necessários a estes agentes, no

---

<sup>23</sup> Consolidação das Leis do Trabalho.

<sup>24</sup> No cadastro de ocupações do Brasil, consta o ensino médio completo como mínima exigência formativa para os educadores sociais.

exercício da função/profissão; como eles enxergam o campo profissional da educação social e o trabalho do educador social. Essas pistas corroboram a compreensão de como a sua práxis é construída, no decorrer das experiências socioeducativas, e o quanto esta práxis é influenciada pela Pedagogia social.

#### **4.3.1 O dever do educador social**

A análise das informações permitiu constatar a diversidade na formação profissional, no nível de escolaridade dos educadores sociais e a experiência, de grande parte, nos âmbitos da educação classificados como formais (escolas) e não formais (espaços não escolares, incluindo os contextos de educação social). No Programa de Criança Petrobras, alguns educadores exercem atividades nas oficinas socioeducativas relacionadas à área específica de formação acadêmica; outros atuam em oficinas de áreas diferentes.

As oficinas de esportes/lazer e artes acolhem educadores sociais com nível médio de ensino, mas, em sua maioria, com cursos de capacitação relacionados à área específica da oficina (a exemplo de: professor de educação física / capacitação em teatro / trabalha na oficina de Artes, modalidade teatro). Observa-se a presença de um educador social, sem formação acadêmica superior, mas com uma experiência de dezoito anos em âmbitos não formais da educação, bem como uma educadora com o título de mestra em educação.

Todos possuem experiência no âmbito da educação não formal, sendo que alguns vivenciaram esta experiência apenas no Programa de Criança Petrobras. Outros já vieram de experiências anteriores, a exemplo de alguns programas de governo e projetos municipais. Boa parte deles possui experiência, como docentes em espaços escolares, mesmo sem uma formação superior inicial, indicando que o sistema formal de alguns municípios também acolhe pessoas sem formação profissional específica. Alguns educadores possuem experiência maior na escola do que nos espaços não escolares; outros trabalham, paralelamente, nos dois âmbitos educativos, em seus municípios.

O diálogo entre os educadores sociais no grupo focal colaborou para compreender os seus percursos formativos e os motivos que os conduziram à educação social, representado, neste estudo, pelo Programa de Criança Petrobras. A fala mais recorrente foi a que aponta o fato de terem tido experiência anterior em espaços não formais, o que levou ao interesse de buscar uma vaga no Programa. O desejo de exercer a profissão, a necessidade de emprego, a

curiosidade pela proposta do projeto no município e a afinidade com o público, também foram fatores destacados.

Quando questionados, na entrevista, o que aprenderam nas experiências anteriores (seja na formação inicial, profissão ou experiência de vida) que eles consideram importante para atuar na educação social, os pontos mais citados referiam-se aos valores humanos, construídos, especialmente, na convivência familiar e escolar, como o respeito ao próximo, o senso de coletividade, a personalidade própria, a necessidade de cuidar do outro e a consciência da provisoriedade da vida. A identificação com a história de vida dos educandos foi mencionada, sinalizando para as dificuldades pessoais enfrentadas pelos educadores nos seus contextos familiares, durante a infância.

A sensibilidade foi bem expressa na fala dos educadores. Desenvolvida, principalmente, através da empatia pelas histórias de vida dos educandos; despertada na formação inicial; na própria relação com os educandos, ao longo da experiência profissional e/ou laboral ou por meio do contato com as artes.

Outros aprendizados provenientes das suas experiências anteriores, e que são relevantes hoje, na atuação como educadores sociais, foram mencionados: a paciência aprendida no karatê; a compreensão das crianças por ter sido incompreendido na infância; a troca de experiências aprimorada na vivência do teatro; a busca da interação e conexão, inspirada pela formação inicial; a habilidade artística aprendida na juventude e que hoje propicia satisfação e retorno financeiro, além da criatividade construída no enfrentamento das dificuldades da vida.

Alguns colaboradores afirmaram que a convivência na educação social foi o que os tornou, de fato, educadores sociais, pois não conheciam a fundo a proposta da pedagogia social, anteriormente. Relataram as suas experiências sobre o caminho percorrido, conforme trecho de uma entrevista, que associa o processo formativo e experiencial, evidenciando a compreensão dos contrastes entre a pedagogia clássica e a pedagogia social vivenciada no contexto do caso em estudo.

[...] a minha educação toda foi no tá lá, arregaçar as mangas; refletir, planejar, mas ir lá. Não deu certo, volta. Mas assim... é um movimento muito pulsante, e a pedagogia, ao menos a que eu tenha tido contato até então, era uma coisa muito assim de uma subjetividade sem a prática, teorias... coisas que seria lindo se a gente conseguisse, mas muito distante do real. E quando eu vi aqui, a educação social, e eu vi que realmente a gente tem o contexto, tem a teoria, tem as regras, o planejamento e isso tudo é palpável, é possível, aí quebrei esse estigma. (CÉLIA)

Nos seus percursos formativos, lacunas foram registradas pelos participantes. Fragilidades formativas que, segundo os mesmos, dificultam o desenvolvimento da práxis e se constituem como desafios a serem superados na vivência socioeducativa. A maior delas é a necessidade de maior integração da teoria com a prática. Reconhecem que precisam estudar mais, para além da formação continuada do Programa de Criança Petrobras, pois ficam mais voltados à prática. As lacunas são provenientes, conforme relatos da grande maioria, das deficiências da formação inicial e/ou da educação básica. Ter uma formação de base pedagógica foi outra lacuna mencionada. Gustavo apontou que gostaria de ter despertado mais cedo para a educação social, e Saulo lamenta não ter ido cursar o mestrado em teatro, na Universidade de São Paulo, quando teve a oportunidade.

O comprometimento com a educação foi a competência mais pontuada pelos colaboradores, como sendo a principal aptidão desenvolvida por eles, na práxis de educador social. Célia comenta que quando se reconheceu como educadora social e compreendeu o seu papel, se engajou à causa. Entrou no programa como regente do coral e, hoje, seu título de educadora social de música se sobressai ao de regente. Tiago corroborou que o amor à profissão o leva ao comprometimento e à busca pelo “fazer certo”. Carla e Leonardo afirmam que passaram a enxergar e a respeitar mais o outro; em consequência disso, sentem-se mais respeitados. Jamile e Simone falaram que o comprometimento com a educação social as estimulou a buscar uma formação inicial e também continuada. Após experiência na educação social, Elton se percebeu buscando estratégias e metodologias para educar e conviver melhor com as pessoas. Gustavo pontuou que ganhou muita experiência pedagógica na relação com os educandos e Guto considera que desenvolveu a sua práxis e que continua desenvolvendo, porque práxis é processo.

#### **4.3.2 A formação continuada sob a ótica dos participantes**

Entender como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada do Programa de Criança Petrobras faz parte dos caminhos elaborados para compreender como a Pedagogia social influencia a formação e como essa influência reverbera na práxis socioeducativa. As informações coletadas no grupo focal, com este intuito, se cruzam com os relatos das entrevistas, sendo acrescentado a elas o esclarecimento proveniente da análise documental. O mergulho no universo formativo do contexto deste caso possibilitou uma

análise profunda do lugar da formação continuada, na práxis do educador da atualidade, e socializa experiências, a partir da visão dos próprios sujeitos em formação.

Na opinião dos participantes da pesquisa, o grande diferencial de participar de um processo de formação continuada é a partilha e a troca de conhecimentos. Ao perceber como o outro pensa e age na prática educativa, é possível avaliar a si mesmo e ressignificar a própria práxis. A ideia de que a formação continuada é importante, por possibilitar, ao educador, sair da sua zona de conforto, também foi bastante defendida. Segundo eles, o conteúdo da formação precisa causar incômodo e fazê-los refletir, compreender, buscar, pesquisar e motivar-se, pois os educandos “pedem” isso. Os avanços da tecnologia, a difusão do conhecimento e de informações influenciam as novas gerações e, diante disto, os educandos trazem suas demandas formativas para os educadores, a partir de seus questionamentos e no confronto com a realidade social vivenciada. O trecho a seguir destaca a fala de um educador sobre esta questão:

Por exemplo, a gente trata hoje a homossexualidade ainda... já tá se abrindo uma porta pra isso, pra quem tem uma tendência homossexual se expor, mas se isso fosse há 10 anos atrás, perai... a gente percebe, mas quem tá trazendo essa abertura? São eles, as crianças e os adolescentes é que estão trazendo essa temática da sexualidade, pra que a gente realmente precise rever: mulher com mulher e homem com homem, porque não? Ainda é tabu? É, e vai ser durante um bom tempo, mas são eles que estão trazendo, então a gente precisa dessa formação, a gente precisa ampliar a nossa compreensão pra que nós possamos compreendê-los. Talvez não sejam eles que precisem se colocar, talvez sejamos nós mesmos... (GUTO)

Reconhecem que diante de alguns assuntos abordados na formação, como indica o exemplo da sexualidade, os educadores se sentem desconfortáveis e com dificuldades para participar das discussões, devido a paradigmas, tabus e crenças pessoais, produzidos nos processos educativos e demais experiências. Por este motivo, sugerem que temas mais difíceis sejam repetidos regularmente na formação continuada. O fato de poder rediscutir um assunto tratado em uma formação anterior, e de refletir sobre ele durante alguns dias, entre um encontro e outro, é, segundo Gustavo, de grande valia para o processo reflexivo do educador.

É curioso perceber como este processo acontece, de acordo com a descrição dos colaboradores. Eles explicam que durante as duas primeiras semanas, após a formação continuada, os assuntos estudados fervilham no pensamento do educador. Em momentos

como a hora do almoço, quando todos estão juntos,<sup>25</sup> após as oficinas, o debate é retomado, pois se sentem interessados em saber como os colegas compreenderam determinado assunto, além de trocar informações e entendimentos.

Informam que refletem também, quando situações da prática os fazem lembrar os conteúdos vivenciados na formação continuada; refletem na ação e sobre a ação, portanto. Com o passar dos dias, de acordo com as dinâmicas das diferentes situações, o tema vai deixando, gradativamente, de ser discutido pela equipe, ficando “guardado na gaveta”, para quando o educador precisar acessar, segundo associação de Célia.

Os conteúdos que abordam o desenvolvimento dos valores humanos, o autoconhecimento e a autoanálise, parecem ter a maior preferência dos educadores em questão. Os temas voltados, diretamente, à práxis pedagógica, vêm logo em seguida. As mudanças de postura, diante disso, são os resultados realçados pela maioria dos colaboradores, no que diz respeito aos ganhos percebidos no processo da formação continuada do Programa de Criança Petrobras, vivenciado por eles. Deram a entender, entretanto, que somente é possível sentir esses efeitos, porque, atrelado ao processo sistematizado, o próprio contexto da educação social possui uma natureza formativa, segundo afirmação de uma educadora, que se vê com atitudes diferentes, no contexto da família e em outros espaços, após seu engajamento na educação social.

Algumas mudanças foram compartilhadas pelo grupo, como maior compreensão, aceitação, tolerância, empatia, respeito ao próximo e autoconfiança. Esta última foi relacionada, também, ao fato de que, ao vivenciar a formação continuada, é possível conhecer mais a fundo as temáticas relevantes à prática socioeducativa, ampliar conhecimentos técnicos, entender conceitos, teorias, o saber fazer, o que implica em maior segurança do educador para o enfrentamento das situações cotidianas.

O respaldo científico construído a partir da troca com os profissionais formadores permite estender o leque de estratégias teóricas e metodológicas do educador, o que valoriza o desenvolvimento da sua práxis, conforme assimilado no contexto das falas. Neste sentido, o processo formativo alarga a compreensão sobre a subjetividade humana (GUTO, GUSTAVO, SAULO e CÉLIA) e a realidade social (SAULO, SIMONE e GRAÇA), aumenta o repertório teórico e metodológico do educador (ELTON) e permite, através da reflexão e ação

---

<sup>25</sup> Em cada núcleo do Programa de Criança Petrobras, trabalham cinco pessoas: os três educadores sociais (apoio pedagógico, esportes/lazer e artes), juntamente com uma auxiliar administrativa e uma auxiliar de serviços gerais.

(LEONARDO), que este construa uma “visão pedagógica”, conforme termos de Guto. A importância de que as demandas da formação continuada sejam contextualizadas à prática cotidiana do educador foi afirmada por Jamile, com grande aceitação pelos demais sujeitos do diálogo.

Estamos vivendo a questão dos meninos, poxa todo mundo tá conversando agora, que os meninos estão muito aguçados, que estão falando muito de sexo, estão se tocando muito e aí a gente traz isso... é um tema que tá sendo discutido na nossa formação. (JAMILE)

A realidade social é melhor compreendida e é possível, para o educador, se perceber-se como agente inserido no processo de vida dos seus educandos (SIMONE). A formação continuada, além disso, propicia o rompimento de barreiras, na comunicação com o educando, bem como encoraja o educador para a autoavaliação, a ressignificação e o reconhecimento de ideias e posturas sustentadas pelo objetivo comum de educar (CARLA).

A opinião comum dos participantes pode ser associada aos benefícios da formação continuada para o fortalecimento e a coesão da equipe. Tiago lembra que, após participar de um projeto de formação continuada anual, que estimulou a socialização das histórias de vida entre os educadores, foi mais aceito e compreendido pelo grupo e, sendo assim, procurou agir da mesma forma com os demais colegas. Simone declarou a relação de afeto, colaboração e amizade, cultivada pelas pessoas dos nove diferentes subgrupos que participam da formação continuada do Programa de Criança Petrobras (referindo-se aos representantes dos nove municípios que abrangem o projeto). Na discussão, foi citada a participação democrática no processo de planejamento coletivo das atividades do Programa, como uma experiência formativa que eles valorizam.

No que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos da formação continuada, os educadores sociais avaliaram a que eles vivenciam, apontando achados relevantes para a reflexão que está sendo proposta, neste estudo, sobre o compromisso político da formação continuada. A análise das entrevistas individuais corroborou essa compreensão, a partir dos principais pontos discutidos por eles no grupo focal.

O tempo das atividades formativas foi exaltado como um fator basilar na construção de um plano formativo. Demonstraram sentir incômodo, pelo fato da formação continuada do programa acontecer apenas uma vez por mês, e somente em um turno, já que, no outro turno, participam do planejamento coletivo (por áreas do conhecimento). Diante disto, segundo eles, é preferível vivenciar o aprofundamento dos conteúdos, ao invés da variação temática. Ou

seja, sugerem a continuidade de determinados temas abordados na formação continuada, para a maior compreensão do assunto em questão.

Gostam quando as atividades da formação continuada são ricas em dinâmicas de grupo; quando possibilitam a circulação entre as áreas; a movimentação das pessoas; e quando propiciam a participação e estimulam os processos criativos e cocriativos. Leonardo salienta que o aprendizado é mais significativo, quando é possível se levantar da cadeira e colocar o conhecimento discutido em prática, através das dinâmicas propostas. Considera entediante ficar apenas escutando e refletindo sozinho. Inclusive, o grupo focal vivenciado nesta pesquisa foi sugerido, pelos colaboradores, como boa opção metodológica. Devido ao número reduzido de participantes, a técnica valoriza mais a partilha de conhecimentos e estimula a participação de todos, conforme endossa Gustavo:

[...] não sei se você percebeu, mas todo mundo participou... Todo mundo falou da sua forma, entendeu? [...] ninguém ficou procurando frescuras pra falar, palavras tal, não... Todo mundo falou o que pensava mesmo e eu sinto falta disso lá dentro da formação com os quarenta [...] foi o que eu falei da formação de sexualidade. Eu senti que tinha muita gente querendo falar, mas ficou naquela. Não sei se é por conta do espaço, de quem tá conduzindo, como tá conduzindo... (GUSTAVO).

A proposta de formação vivenciada neste ano corrente, intitulada “trilhando saberes”, foi bastante ressaltada pelos educadores participantes. Diante disto, a análise do plano de formação específica permite descrever os objetivos da referida proposta, que são três: contribuir para a formação de educadores leitores e escritores; propiciar momentos sensíveis à reflexão sobre a prática pedagógica através do pensamento científico; promover intervenções pedagógicas firmadas na tríade prática-teoria-criticidade (2014, p. 1).

Os conteúdos relacionados no referido plano foram: desenvolvimento infantil, relação educador e educando, sexualidade; discriminação, racismo e preconceito (2014, p. 1). Os temas foram selecionados a partir das sugestões dos próprios educadores sociais, conforme explica o trecho da entrevista de Jamile, em que a mesma compara a formação continuada vivenciada no programa com outras de que já participou:

Uma das coisas que eu gosto muito na formação é que também ela não é engessada, porque são temas que a gente discute, geralmente são discutidos na equipe ou no grupão, e assim... eu cansei de em outras formações fora daqui, que eu busquei ou que foi oferecida pela escola como pacote pronto: “tá tendo curso de libras agora, você tem que fazer”. Eu não tive oportunidade de escolher, não me perguntaram o que eu gostaria de ver, se era um curso de libras ou outra formação. Esse espaço, eu gosto muito desse espaço da gente no programa que é o canal aberto, eu gosto muito dessa

expressão, que a gente pode opinar, graças a Deus, e escolher algumas temáticas que estão nos provocando, que estamos fragilizados. (JAMILE)

A mesma educadora ainda explicou o percurso metodológico vivenciado no projeto “trilhando saberes”, que consistia em, após participar da discussão de um tema, cada equipe dos municípios participantes teria que pesquisar e apresentar um seminário, contextualizando o assunto estudado às situações práticas vivenciadas nos núcleos do programa, trazendo exemplos, fotos e vídeos, que ilustrassem a compreensão. É possível perceber, neste sentido, que os educadores ressaltam o valor das propostas formativas que privilegiam a socialização de experiências vivenciadas na prática, com o aporte teórico legitimando a união da teoria com a prática.

Um aspecto levantado no momento do grupo focal pode ser cruzado neste ponto da análise. Quando o grupo debatia a relevância da pesquisa para a práxis do educador, Carla mencionou, e teve a aprovação dos colegas, que o hábito de estudo do grupo, bem como a postura de pesquisador influencia a formação dos educadores novatos que chegam ao programa. Célia ratifica que este educador novato, ao se descobrir como educador social, se engaja automaticamente na proposta de pesquisa e de formação continuada. Caso contrário, ele pede para sair, conforme adendo de Simone. Saulo complementa, fazendo analogia com o processo biológico de “seleção natural”.<sup>26</sup>

Porque eu acho que o grupo interfere também na dinâmica; por exemplo, pode chegar um ou outro educador novo que não tenha essa disponibilidade para pesquisa, mas que chegando e encontrando uma equipe que tenha essa dinâmica e que seja forçado a entrar nessa norma ele acaba, ou se descobre como educador de verdade ou ele naturalmente... (CÉLIA)

Para alguns participantes, a vivência na formação continuada estimula, no educador social, a busca por uma graduação em pedagogia, o que demonstra o reconhecimento das próprias carências formativas na área da educação. Sobre esta questão, a pedagoga Sara informou que os assuntos estudados na formação continuada do Programa de Criança Petrobras, nestes últimos dois anos de participação, foram mais detalhados do que alguns dos estudados na sua graduação, realizada na modalidade de educação à distância. Destaca a importância do educador ser o formador da própria formação.

---

<sup>26</sup> O conceito básico de seleção natural é que características favoráveis que são hereditárias se tornam mais comuns em gerações sucessivas de uma população de organismos que se reproduzem, e que características desfavoráveis que são hereditárias se tornam menos comuns. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Sele%C3%A7%C3%A3o\\_natural](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sele%C3%A7%C3%A3o_natural)). Acessado em 18 nov. 2014.

Em contrapartida, no entanto, alguns educadores sinalizaram sentir falta, no plano de formação continuada do Programa, de assuntos mais voltados a suas áreas de formação específicas, como, por exemplo, a Educação Física. Graça explica que sente a necessidade de acompanhar as pesquisas e os debates atuais de sua área. Carla gostaria de estudar mais assuntos voltados às especificidades do público participante do projeto, citando, como exemplo, o desenvolvimento infantil.

No decorrer da discussão e das entrevistas, os educadores sociais usaram analogias e metáforas, na tentativa de expressar como concebem a formação continuada. Considera-se relevante socializar algumas delas, para concluir este tópico, por traduzirem um sentido pessoal, uma perspectiva *sui generis* do processo que vivenciam e demonstraram valorizar. Saulo comparou a educação a uma maratona esportiva, em que se sabe aonde quer chegar, mas é necessário parar em pontos específicos, para se reabastecer com energético, e avaliar o desempenho pessoal, em cada uma dessas paradas. Esse reabastecimento seriam as formações continuadas do Programa. Elton explicou que chega à formação de mala vazia e volta de mala cheia. O conteúdo da mala, ele socializa com seus educandos. Simone associa o processo de formação continuada ao de “abertura do terceiro olho”, em que se passa a enxergar detalhes antes não percebidos, aguçando a sensibilidade e a visão crítica do educador.

Célia ilustra que as equipes debatem o conteúdo após a formação, do mesmo modo em que as partes de uma relação interpessoal expressam os seus argumentos e discutem a relação, utilizando as letras iniciais e o termo popular “DR”. Leonardo considera a formação continuada como um “upgrade”<sup>27</sup> para o educador, que lhe permite atualizar a sua práxis pedagógica. Jamile associa os conteúdos da formação a remédios que aliviam os males, sendo estes males as angústias e as fragilidades do educador, no processo de educar. Finalmente, Sara entende a formação continuada como o alimento do educador, sem o qual ele comprometeria a sua saúde, ou seja, a sua práxis.

#### **4.3.3 O educador social: agente (trans) formador em (trans) formação**

Os caminhos, trilhas e atalhos percorridos pelos sujeitos da práxis socioeducativa, as experiências na área, bem como a vivência na formação continuada do Programa de Criança Petrobras, ora refletidas no processo desta pesquisa, delineiam um perfil do educador social

---

<sup>27</sup> Upgrade é um termo utilizado na área da computação que refere-se à atualização para uma versão mais recente de determinado produto. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Upgrade>. Acesso em 25 nov. 2014.

que colabora para a compreensão deste agente formador como estando em constante formação. Assim, são apresentados, neste tópico, os saberes e competências elencados pelos colaboradores, como essenciais para a formação e a atuação dos profissionais da pedagogia social. Aspectos relacionados à carreira e ao reconhecimento profissional também foram expressos. O quadro 7 aponta, por ordem de incidência e recorrência, no debate do grupo focal e nas entrevistas, os saberes e competências relacionados ao educador social, sintetizados no processo da análise do conteúdo.

**Quadro 7** - Saberes e competências do educador social, segundo os sujeitos da pesquisa.

- Possuir formação voltada, primordialmente, para o conhecimento integral e a compreensão holística dos seres humanos;
- Estar identificado com a educação social, como pré-requisito para o engajamento pedagógico, político e social da proposta;
- Atentar-se às necessidades do outro; saber ouvir e dialogar com os educandos;
- Buscar agir a partir da aplicação dos conhecimentos e teorias;
- Considerar o conhecimento prévio e a livre expressão dos educandos;
- Estar atento às questões e problemas que afligem a realidade social vivenciada;
- Estar disponível e buscar a preparação para dialogar sobre situações e conflitos sociais vivenciados pela sociedade;
- Manter postura desafiadora no enfrentamento das estruturas condicionantes da transformação social almejada;
- Desenvolver estratégias e metodologias superadoras, com base nas próprias experiências socioeducativas;
- Motivador da autoestima e potencialidades dos educandos;
- Comprometimento, sensibilidade, experiência, respeito, responsabilidade social, flexibilidade, formação.

Fonte: Elaboração própria.

Os saberes e competências sistematizados demonstram a complexidade da área de atuação do educador social e as necessidades formativas deste profissional, que vem sendo pressionado a atender às múltiplas demandas provenientes das conjunturas históricas e sociais da sociedade brasileira. Tais conjunturas direcionam para o questionamento dos limites de atuação e da potencialidade transformadora dos sujeitos da práxis socioeducativa. Importa, assim, diante disso, compreender como elas/eles concebem o seu campo de trabalho, as perspectivas da área, bem como as vantagens e desvantagens de ser educador/educadora social.

A principal relevância em atuar como educadores sociais, segundo consenso dos participantes, é observar os resultados do seu trabalho nas atitudes dos seus educandos. Os laços de afeto construídos, o reconhecimento da família e dos professores das escolas, a confiança depositada, a satisfação de colaborar para o processo formativo de pessoas; saber que está agregando valores a espaços sociais, muitas vezes precarizados e negligenciados. Foi apontado também, como benefício de atuar como educadores sociais, o fato de possuírem liberdade para construir o próprio currículo e desenvolver os conteúdos, a partir das necessidades formativas do contexto socioeducativo. Destacam a oportunidade para inovar, criar, cocriar e desenvolver um trabalho pedagógico lúdico e direcionado ao público alvo. Neste momento, lembraram das condições de trabalho, formação e estímulos, que recebem da gestão e da coordenação do Programa de Criança Petrobras.

Os colaboradores ressaltaram a oportunidade de aprender mais do que ensinar, notada na educação social. Reconhecem que os maiores ganhos na aprendizagem são deles próprios, e destacam, principalmente, o “desenvolvimento humanitário”, utilizando as palavras de Simone. Eles consideram a formação, na vivência como educador social, uma mola propulsora para se fortalecerem como agentes transformadores da realidade social e construtores de vínculos humanos. Sentem-se privilegiados em dar e receber afeto.

Contudo, percebeu-se na análise que, embora assumam uma postura altruísta, no seu fazer educativo, possuem questionamentos e incômodos que podem ser traduzidos em contradições e desvantagens em atuar como educadores sociais. O maior deles é o sentimento de angústia e frustração por não conseguirem reverter situações que estão fora do seu alcance, no que diz respeito às mudanças sociais almejadas e perseguidas, conforme trecho de uma entrevista:

Às vezes a gente, ao mesmo tempo em que se sente tão importante, tão presente, tão transformador, às vezes a gente se sente impotente porque tem varias pessoas que você, por mais que você tente, você sabe que você não tem condições de tá revertendo aquela situação porque tá longe do alcance de suas mãos, tá longe do alcance de suas ações. A questão da desigualdade social, a questão da fome, a questão da pobreza, a questão da falta de condições financeiras, de ter uma casa adequada, de ter um lar adequado e ao mesmo tempo em que é muito prazeroso, é algo que te faz sofrer, que faz você ficar pensando, refletindo e você se coloca também no lugar dessas crianças que vivem essa situação e devido a isso, você acaba se sentindo impotente diante dessa realidade, é algo que seria assim, bastante negativo essa sensação de impotência. (SAULO)

Questões relacionadas à carreira foram defendidas com ênfase. A falta de reconhecimento profissional por parte da sociedade, de regulamentação da classe trabalhadora, do plano de carreira, a crise de identidade profissional e os baixos salários foram apontados pelos entrevistados. Uma parte deles acredita que o trabalho do educador social é desproporcional ao retorno financeiro, já que a complexidade dos contextos socioeducativos e do público-alvo exige maior qualificação deste educador.

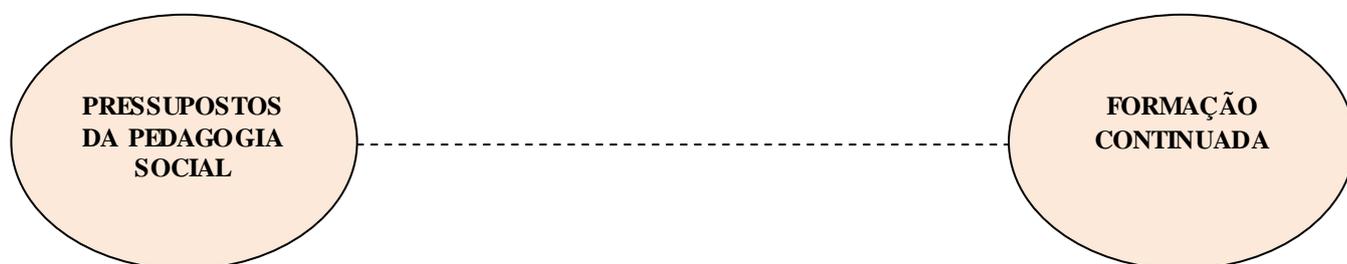
Para que o status profissional do educador social seja alcançado, pois, conforme expressão dos educadores, é inferior ao de um professor, é necessário que este agente inicie, coletivamente, a jornada de luta por direitos trabalhistas. Célia pontua que ainda não existe identidade da classe trabalhadora e que muitos educadores sociais se acomodam ou não levam a sério, o que, para ela, é uma carreira tão especial quanto a do professor da escola. E segue expressando o seu conflito referente à identidade e ao status profissional do educador social:

É diferente porque politicamente não é divulgado; é diferente porque é uma profissão que apesar de ser ligado e voltado à educação tanto quanto o professor, o educador social ele é tido e deve ser, eu acredito que deve ser assim mesmo, o que arregaça as mangas e vai lá, o que não fica atrás de uma carteira, o que é tão humano quanto o aluno, o educando [...] O educador social se coloca muito parceiro, não dizendo que o professor não o faça, mas o título de professor ele já coloca o mestre, o que detém e o que está acima do bem e do mal, ainda é visto assim... Quer dizer, guardando as devidas proporções, que estão degradando a profissão de professor, mas a grande sociedade ainda vê dessa forma. O professor é culto, o professor é sábio. O educador ainda é ligado à periferia, à marginalidade; a pessoa que é educadora, ela viveu na periferia e aí se tornou educador por conta da sua condição. [...] eu não tive essa vivência, eu vim, na verdade, de outro contexto e escolhi ser educadora. Hoje as pessoas me respeitam como educadora como se eu fosse professora, engraçado isso... (CÉLIA)

Por não conhecerem o trabalho do educador social, as pessoas consideram tratar-se de atividade simples e fácil, no entender de Tiago. Ele explica que as ações educativas do educador social abrangem as esferas cognitivas, emocionais, físicas e psicológicas do indivíduo. Percebem a responsabilidade, cada dia mais aumentada, e sentem a pressão das famílias, ao depositarem a expectativa de “salvar”, “resgatar” a criança, referindo-se às palavras dos pais. Sobre esta questão, Carla reflete que “não tem como o educador social tomar toda a responsabilidade, mas, também, não tem como deixar à mercê”. Reconhece que realizam um trabalho lento, mas significativo.

Classificam a falta de parceria governamental como um entrave para que o trabalho do educador social seja mais efetivo. Jamile lembra que atuam com um público que possui os direitos violados, o que torna a transformação mais difícil. A falta de referenciais teóricos para a pesquisa na área, bem como a regulamentação da carreira também foram questões mencionadas pelos participantes. Alguns pontuaram a crise de identidade vivenciada, pois não conseguem responder qual é a sua profissão, quando questionados. Graça, por exemplo, é formada em educação física e é educadora social. Sente a necessidade de se afirmar como educadora social, para construir uma identidade profissional, mas também se orgulha de apresentar o título de professora de educação física.

Cabe ressaltar que este último aspecto foi endossado por outros educadores entrevistados e leva ao questionamento de Simone, quando se perguntou sobre qual a formação que o educador social deve ter? Percebe-se, através dos relatos dos participantes, que muito precisa ser discutido e definido sobre o campo de atuação, formação, profissionalização e carreira do educador social. Espera-se que o caso de estudo em questão contribua para este debate.



#### 4.4 INTEGRAÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE

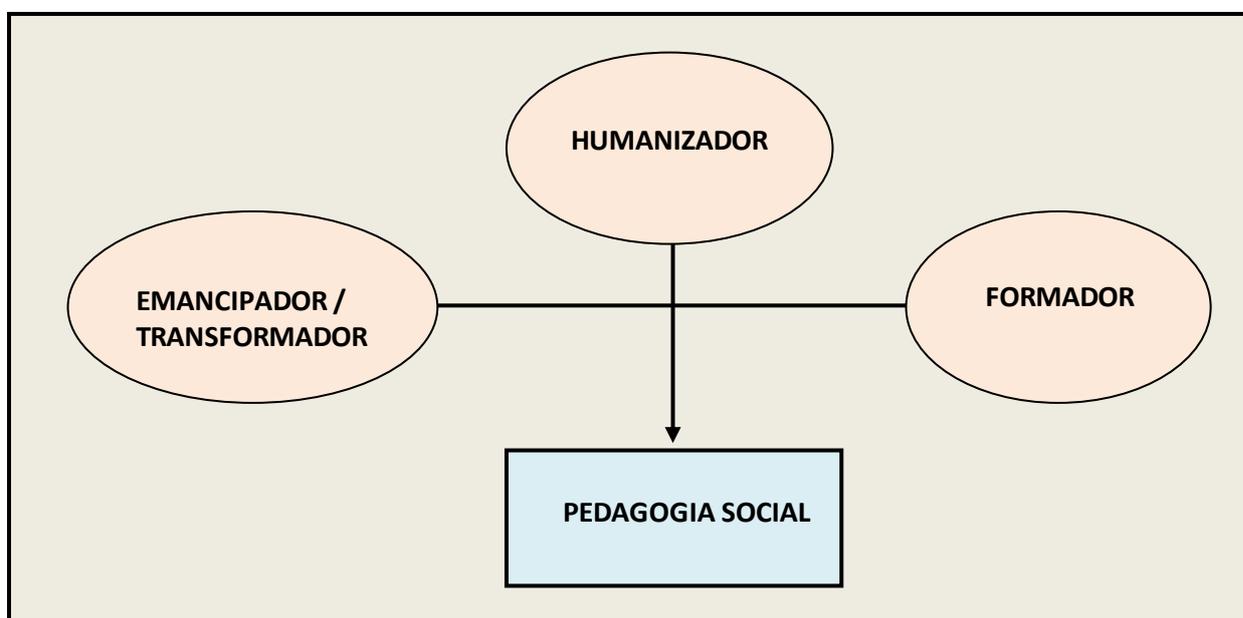
Dando sequência ao desenvolvimento do método de estudo de caso, esta seção se constitui como o produto final da pesquisa (YIN, 2010), e tem a intenção de enaltecer os resultados encontrados, através de reflexões e da interlocução com autores que discutem os temas mais realçados pelos protagonistas. Neste sentido, o fio de Ariadne se constituiu, por meio das informações extraídas e analisadas no campo empírico do Programa de Criança Petrobras, possibilitando o agrupamento de pistas concisas em direção das respostas para a principal questão lançada, acerca do objeto em pauta: como os educadores e educadoras sociais concebem e expressam, nas suas práticas, a Pedagogia Social?

A pedagogia social desponta como formadora de cidadãos reflexivos e autônomos que possam se posicionar autenticamente na realidade social em que vivem e adotar uma postura de não neutralidade frente às questões que afligem homens e as mulheres, tanto de forma objetiva quanto subjetiva. Mesmo esbarrando nos limites impostos pelos fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos, que atravessam e influenciam os contextos sociais, ela estimula a ruptura e a ultrapassagem de barreiras, por meio da construção de ideias, caminhos e possibilidades de mudança.

No Brasil, a educação social poderia ser considerada como um complemento à educação familiar e escolar, se os direitos promulgados na Constituição federal fossem legitimados e garantidos pelo Estado, o que colocaria, a caminho da extinção, a famigerada desigualdade social, traço suntuoso desta sociedade. No entanto, devido à fragilização das bases: família, escola, e do próprio Estado, o campo da educação social vem assumindo demandas que a promovem ao status de uma necessidade, em virtude de estar preenchendo lacunas básicas provenientes desta desigualdade. Estas duas concepções colocam, na pauta da discussão, a dialética: complemento x necessidade da educação social.

Os caminhos apontados pela educação social são constituídos pelos elementos que compõem a natureza da sua proposta pedagógica. A partir da síntese proveniente da análise da formação continuada vivenciada pelos educadores sociais, bem como dos pressupostos expressados, é possível afirmar que a natureza da pedagogia social é composta por três elementos que a constituem: o humanizador, o emancipador/transformador e o formador, conforme esboçado no esquema a seguir.

**Quadro 8** - Elementos que compõem a natureza da Pedagogia Social



O elemento humanizador é expresso na concepção de que a pedagogia social prioriza o desenvolvimento e o fortalecimento dos valores e sentimentos humanos, a exemplo do amor, amizade, sustentabilidade, respeito ao próximo, sentimento de igualdade, cidadania, autonomia e coragem. Neste sentido, o afeto emerge como estratégia metodológica, por promover a construção da autoestima, a segurança pessoal e o empoderamento, essenciais ao protagonismo na vida social.

É possível afirmar, portanto, que a atuação afetiva e segura dos sujeitos na sociedade corrobora para que estes coloquem em prática os valores humanos, considerando os seus sentimentos e emoções. O campo da subjetividade, estruturado pelo afeto, é um terreno fértil à produção de ideias, pensamentos e teorias que irão influenciar o processo de conscientização e as ações dos sujeitos no mundo objetivo, concreto. Este par dialético, teórico-prático, diz respeito à compreensão de que a atividade prática é simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente da consciência ideal e material, conforme explica Vázquez (2011). Ao mesmo tempo em que o sujeito valoriza a sua subjetividade, também não se limita a ela. Ele é prático na medida em que objetiva e materializa a própria subjetividade.

Para ter acesso ao universo particular do sujeito, a pedagogia social, além do afeto, também se utiliza da arte e da ludicidade como estratégias potenciais de estímulo ao autoconhecimento e à compreensão da realidade social, sendo o universo lúdico dos sonhos, das brincadeiras e dos jogos, muito bem valorizados e aproveitados. Esta constatação é ratificada por Graciani (2014), ao investigar a educação social e o protagonismo de crianças em situação de rua. A autora percebeu que a arte tem ajudado o contato com as diversas linguagens e o melhor entendimento das mensagens lançadas, especialmente, pelos meios de comunicação de massa. Além disso, pontua que “ao brincar o educando afirma-se, constrói-se, revê-se no mundo, produz saber e conhecimento sobre o seu universo, como um ato de criação. No terreno da ludicidade são mágicos reinventando a realidade” (GRACIANI, 2014, p. 14).

Conforme as informações documentais, o espaço socioeducativo do Programa de Criança Petrobras vai de encontro à relevância da ludicidade nas práticas pedagógicas, quando institui uma oficina direcionada exclusivamente ao campo artístico, abrangendo uma diversidade de modalidades (música, teatro, artes visuais e dança). Ademais, de acordo com os resultados apresentados, seus educadores sociais adotam a mesma estratégia, produtora de conhecimentos, nas oficinas de apoio pedagógico e esportes/lazer.

Outro argumento é a constatação de que a civilização tem as suas raízes na ludicidade, bem como o reconhecimento do *homo ludens* como pressuposto da constituição e da definição científica do ser humano (HUIZINGA, 2010), justificando a relevância deste diferencial para a pedagogia social. Através do jogo, como elemento cultural, o referido autor expõe a relação do universo lúdico com a vivência na realidade social concreta:

A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que é um jogo. Também o esportista joga com o mais fervoroso entusiasmo, ao mesmo tempo em que sabe estar jogando. O mesmo verificamos no ator, que, quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo 'jogo' da representação teatral, ao mesmo tempo em que tem consciência da natureza desta. O mesmo é válido para o violinista, que se eleva a um mundo superior ao de todos os dias, sem perder a consciência da natureza desta. Portanto, a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas. (HUIZINGA, 2010, p. 22)

A potência emancipadora e transformadora compõe o segundo elemento da pedagogia social. Ao partir da realidade social contextualizada, as suas práticas são referendadas pelas questões que estão em evidência nos contextos macro e micro da vida dos educandos, com o intuito de fazê-los refletir criticamente e encorajá-los a elaborar estratégias superadoras das adversidades, e que conduzam à busca por melhor qualidade em suas relações interpessoais e condições de vida.

A reflexão crítica leva ao entendimento do processo histórico e à conscientização, o que incentiva o engajamento nas lutas pela reintegração de direitos violados e pelas transformações sociais almejadas. Além de valorizar a curiosidade epistemológica e o conhecimento construído pelos educandos, nos diferentes espaços sociais em que estes circulam (familiares, escolares e comunitários, por exemplo), os objetivos da pedagogia social consideram as necessidades formativas, observadas e sentidas pelos seus agentes, os educadores sociais.

Partindo da contextualização com a realidade social vivenciada, a natureza emancipadora/transformadora da pedagogia social é posta em relevo pela forte influência que sofre da educação popular, conforme abordado no segundo capítulo deste estudo. A pedagogia libertária tinha, como proposta principal, considerar como as classes populares se expressavam no mundo e, por meio de práticas pedagógicas originadas nos próprios contextos populares, o processo de conscientização e o engajamento político se davam coletivamente, a

partir do momento em que as pessoas se reconheciam como constituintes da história e percebiam os fatores condicionantes da sua situação social.

Os homens [...], ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2011a, p. 124)

A íntima relação entre a pedagogia social e a educação popular foi constatada por Machado Ribas (2014), na sua tese de doutoramento. Ele descobriu que as duas terminologias eram utilizadas, desde as primeiras décadas do século XX, para descrever os processos de escolarização da população que estavam sendo influenciados por ideários progressistas, defendidos pelos intelectuais do movimento Pioneiros da Escola Nova. Estes ideários são ratificados na atualidade e inspiram a pedagogia social, segundo o pesquisador.

Os educadores sociais do contexto socioeducativo investigado descreveram atividades desenvolvidas que abrangem os saberes considerados populares e sistematizados, em um diálogo multi e interdisciplinar. O olhar documental também encontrou referências da oficina de apoio pedagógico como o espaço privilegiado deste encontro de saberes, elaborado com base no objetivo do projeto de colaborar com a educação formal, tanto no que diz respeito aos aspectos cognitivos quanto aos indicadores sociais de redução da evasão escolar.

A interdisciplinaridade entre os conteúdos sistematizados e os saberes populares enaltece a pedagogia social como uma teoria democrática, não exclusivista, que acolhe, valoriza e se socializa junto a outras pedagogias e áreas do conhecimento. No que diz respeito aos conteúdos sistematizados historicamente, Saviani (2011) sugere a superação da dicotomia entre o saber erudito e o popular. Se as classes populares, principalmente as marcadas pela vulnerabilidade social, acessam o saber erudito, este não será mais um sinal distintivo das elites, pois se tornará popular, democrático. Pode-se supor, sob esta lógica, que a democratização do saber está inserida nos objetivos da pedagogia social.

Mesmo com essas prerrogativas, ficou evidente na concepção dos participantes da pesquisa, a dificuldade em colaborar para o ensino formal, uma vez que os educandos apresentam defasagens, principalmente na área do letramento, que ficam muito evidentes no formato multisseriado do Programa de Criança Petrobras. Estas evidências causam impacto

nos processos de participação, socialização e desenvolvimento cognitivo. A dificuldade foi apontada como um grande desafio da práxis socioeducativa. A parceria entre a escola, o projeto e o Estado, almejada pelos participantes, foi apresentada como um caminho para a superação deste desafio, assim como maior partilha e troca entre os contextos escolares e não escolares, o que fortaleceria os objetivos educativos comuns de desenvolvimento da sociedade. Vale ressaltar que a referência à parceria do Estado foi traduzida por melhor estruturação e eficiência do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), promulgados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8060/90 (BRASIL, 1990).

No que diz respeito ao diálogo entre os diferentes contextos educativos, a pedagogia social inspira os espaços escolares, ratificando os seus objetivos pedagógicos de propiciar a sociabilidade dos sujeitos, principalmente a livre expressão, a valorização das individualidades e o estímulo à criatividade dos educandos. A garantia e a viabilidade da educação social nas escolas é uma temática complexa, que envolve questões estruturais, a exemplo da validação do direito constitucional de uma educação qualificada para todos e todas, da melhoria nas condições de trabalho e da formação dos professores. Sobre esta questão, Graciani pontua:

Enquanto a participação da criança não for uma expressão concreta vivenciada no cotidiano escolar, como presença ativa no processo de tomada de decisão, rompendo com os valores hierarquizados das estruturas de poder implícitas em todas as relações mantidas no processo de ensino-aprendizagem e suas derivações, não se poderá desenvolver e nem mesmo resgatar o sentido mais fecundo de ser cidadão ativo, consciente e crítico de qualquer sociedade. A escola, em sua essência, deveria ser um espaço de exercício de liberdade e participação. (2014, p. 162)

A crítica à escola é pertinente, por provocar reflexões e discussões coletivas, atitudes que estimulam ações transformadoras. Porém, propostas bem-sucedidas de educação social nas escolas existem por todas as partes do Brasil. É possível afirmar, a partir das reflexões realizadas no próprio percurso da pesquisa em questão, e em comunhão com a opinião da participante Carla, que não se trata de questão material, espaço físico da escola ou de projeto socioeducativo. O que legitimará as concepções e os pressupostos da pedagogia social é a sua proposta pedagógica contextualizada, crítica, emancipadora e transformadora, representada estrategicamente pela formação e práxis dos seus professores e/ou educadores sociais.

A esse respeito, os educadores sociais que participaram da pesquisa demonstraram necessitar de formação pedagógica para atuar no complexo campo da educação social. Alguns

afirmaram que buscaram a formação inicial em pedagogia, em virtude da necessidade advinda da práxis socioeducativa. Educadores sociais, com formação inicial em outras áreas do conhecimento (Educação física e Letras) ou que possuem nível médio, também reconheceram a carência pedagógica dos seus processos formativos e consideraram a formação continuada, vivenciada no Programa, como o alicerce do educador social (cabendo ressaltar, no entanto, o tempo mínimo de dois anos de participação na referida formação, como critério de seleção dos sujeitos da pesquisa).

O grande diferencial da formação continuada, neste sentido, é a partilha e a troca de conhecimentos. Ao entender como o outro age e pensa na prática educativa, é possível avaliar a si mesmo e dar novos sentidos e direcionamentos à própria práxis. Vivenciar um processo de formação continuada estimula o educador a sair da sua zona de conforto porque este, caso esteja comprometido com a educação, se sentirá interpelado, provocado e incomodado.

Um dado relevante foi a preferência e a necessidade de que a abordagem dos conteúdos formativos favoreçam a autoanálise e o autoconhecimento, o que pressupõe o amadurecimento do dispositivo da reflexão. O processo reflexivo e dialógico que ocorre entre um encontro formativo e outro pode explicar a primazia dada ao aprofundamento e a repetição dos conteúdos, sendo que, no espaço específico do Programa de Criança Petrobras, os encontros acontecem mensalmente e os educadores participam da seleção dos conteúdos estudados.

Foi constatado que o tempo é um fator que deve ser levado em consideração pelos agentes formadores, quando na estruturação do plano de formação continuada, que não pode se prestar à ligeireza e à superficialidade. As ideias de Garcia (1995), referidas anteriormente, sugerem que a elaboração do conteúdo pedagógico possa ser realizada pelos próprios sujeitos em formação, em confronto com o seu percurso formativo. Isto colabora para inserir o educador no processo de formação da própria formação.

O respaldo científico proporcionado pela formação continuada foi reconhecido como de extrema importância para o desenvolvimento do educador. A ampliação dos conhecimentos técnicos, o que inclui o entendimento das teorias, promove a reflexão sobre a ação e colabora para o desenvolvimento da autoconfiança e segurança, constituindo-se como um suporte para a elaboração de novas estratégias metodológicas e a possibilidade de aprimoramento da práxis.

Os aspectos metodológicos dos planos de formação são valorizados pelos sujeitos em formação, quando propiciam a socialização de experiências vivenciadas na prática em articulação com a teoria. Neste sentido, estratégias que privilegiem a participação, o estímulo à criação e à cocriação entre os educadores podem ser diferenciais no processo formativo. Atividades que permitam a movimentação, a interação, a troca de conhecimentos e a construção coletiva ganham destaque. A dinâmica da aprendizagem colaborativa sustenta a valorização dos sentimentos positivos acerca do próprio sujeito, fortalecendo vínculos e conduzindo à formação das competências interculturais propostas por D'Ávila (2003) e já referidas neste estudo. Em especial, no âmbito do Programa de Criança Petrobras, onde participam educadores provenientes de nove municípios diferentes.

Os resultados mais evidentes da participação sistemática em um processo formativo podem ser observados, principalmente, nas mudanças de postura dos educadores, refletidas tanto nas suas relações educativas quanto nas relações da vida pessoal, e traduzidas em maior paciência, compreensão, segurança e respeito ao outro. Ao partirem das necessidades sentidas no decorrer da práxis socioeducativa que é contextualizada à realidade social a que essa práxis se refere, o processo formativo vivenciado inspira a rearmada moral proposta por Imbernón (2010) e ressalta a iniciativa de situar os educadores a serem os protagonistas ativos de sua formação, no próprio contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real precisam se combinar, ampliando o autoconhecimento, a autonomia e o status laboral e social dos agentes da educação. A relevância da formação continuada foi pontuada pelos participantes da pesquisa, a partir dos ganhos observados no quadro a seguir.

#### **Quadro 9** - Relevância da formação continuada

- Comprometimento com a educação;
- Autoconhecimento e autoanálise;
- Ampliação da compreensão da subjetividade humana;
- Ampliação da compreensão da realidade social;
- Aumento do repertório teórico e metodológico;
- Habituarse ao processo de ação-reflexão-ação;
- Construir uma visão pedagógica;
- Perceber-se como agente inserido no processo de vida do educando;
- Coesão da equipe (maior compreensão, afeto, colaboração e amizade);
- Estímulo à busca por uma formação acadêmica. No caso em específico, Pedagogia.

Fonte: Elaboração própria.

Não se pode perder de vista que a formação continuada do Programa de Criança Petrobras direciona o seu foco para os educadores sociais, profissionais que vêm construindo o seu próprio corpo de saberes e sistema de normas (NÓVOA, 1991), de acordo com os contextos específicos e variados do vasto campo da educação social. A impotência perante os fatores que condicionam a sua práxis socioeducativa, o incômodo com a invisibilidade do seu trabalho, o conflito da identidade profissional, o desejo e a necessidade de trabalhar e receber justamente, todos estes entraves não os tornam descrentes das possibilidades de mudança.

É possível inferir que educadores conscientes (e por isso, comprometidos com a educação), quando em permanente estado de formação continuada, agirão conforme o pensamento profético de Freire (2000), referido neste estudo. Anunciando, denunciando, vivendo, refletindo, questionando, constatando, intervindo, avaliando, reelaborando e, sobretudo, nutrindo um pensamento de esperança. Não uma esperança que apenas espera, mas a que mobiliza e impele a agir, contrariando toda e qualquer inércia.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento do seu ser que se tornou consciente. Seria uma agressiva condição, se inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas, precisamente porque achamos submetidos a um sem número de limitações – obstáculos difíceis de serem superados, influências dominantes de concepções fatalistas da história, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca talvez tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: *mudar é difícil, mas é possível*. (FREIRE, 2000, p. 52, grifos do autor).

O devir do educador social, portanto, é um processo contínuo que envolve a articulação dos conhecimentos e valores adquiridos nas experiências da vida (em especial na convivência social, familiar e escolar) aos conhecimentos e valores adquiridos na formação inicial e no labor profissional. Este princípio perpassa pela necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial e permanente de professores, considerando que a formação inicial não oferece “produtos acabados”, e sim é a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995).

Nos percursos formativos dos educadores sociais foram destacadas lacunas que emergem como desafios para a elaboração das propostas pretendidas para a formação inicial e continuada de educadores sociais. Como atender às necessidades formativas, específicas, de

educadores sociais provenientes de diferentes e diversas áreas do conhecimento? Como superar as fragilidades da educação básica, a falta de aprofundamento dos conteúdos históricos dos cursos de formação inicial, a carência de reflexões e debates coletivos e críticos sobre os problemas sociais que afetam o campo da educação social e a sociedade? Como propiciar maior interlocução entre a teoria e a prática pedagógica?

Finalmente, a natureza da pedagogia social apresenta o seu elemento formador que pode vir a colaborar para a estruturação destes planos. Principalmente se, através de debates coletivos e democráticos, o projeto de lei 5346/2009 (BRASIL, 2009) seja aprovado e entre em vigor a proposta de formação acadêmica específica em pedagogia social para educadores sociais, no nível técnico, e pedagogos sociais, nos níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Por outro lado, pode-se pensar na pedagogia social como uma perspectiva que possa transversalizar todo o currículo do curso de pedagogia, defasado historicamente em seus aspectos teóricos, didáticos, metodológicos, ideológicos e sociopolíticos, em virtude, especialmente, da falta de avaliação e reelaboração necessárias ao desenvolvimento do campo teórico e científico (DEMO, 1994). Desta forma, o pedagogo poderia estar mais preparado para acompanhar as transformações sociais que exigem dele formação qualificada para atuar nos espaços escolares e não escolares, conforme as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) já instituem. Neste debate, os educadores sociais e os pedagogos precisam ter espaço garantido e voz ativa.

A propósito, o estudo prático e teórico da práxis nas dimensões idiossincráticas e simbióticas, no qual a soma das partes ultrapassa os resultados esperados, desponta como essencial na formação em pedagogia social. A reflexão, a consciência política, o diálogo, a pesquisa e a ética, defendidos neste estudo, foram ratificados como valores fundamentais para a construção de uma práxis pedagógica ativa, imersa na realidade e propiciadora de transformações no ensino e na aprendizagem, tanto dos educandos quanto dos educadores.

Pensar a formação inicial e continuada dos educadores é estar ciente da importância de propiciar os caminhos de desenvolvimento e aprimoramento destes elementos que estão contidos e constituem o código genético de uma pedagogia que tenha, como objeto da sua atividade prática, a natureza, a sociedade, os homens e mulheres reais, e como finalidade, a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, ou seja, que satisfaça as necessidades humanas e materialize outra realidade, construída pelo/para os homens e mulheres, seres sociais (VÁZQUEZ, 2011).

É possível afirmar que as concepções da pedagogia social, expressas pelos doze educadores e educadoras atuantes no contexto do Programa de Criança Petrobras, são influenciadas pelos seus processos formativos e experienciais, mas, sobretudo, pelas próprias ações produzidas e refletidas no contexto formativo da educação social. A formação continuada aparece como propiciadora do desenvolvimento da práxis socioeducativa, uma vez que privilegia a elaboração e a socialização de conhecimentos e converge para os elementos (humanizador, emancipador/transformador e formador) da pedagogia social, elaborada e vivenciada por eles e elas, em comunhão com as pessoas e com o mundo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa engajada à prática comprometida da profissão é uma oportunidade privilegiada de avaliação da trajetória profissional e a percepção de si como ser, individual e coletivo, que está em processo contínuo de formação e desenvolvimento. Os estudos e as experiências acadêmicas vivenciadas no mestrado possibilitaram reflexões importantes para a formação humana e social, bem como, orientações consistentes para os futuros passos no campo da pesquisa científica, formação do educador e aprimoramento da práxis pedagógica transformadora. Foi possível entender melhor os processos históricos e a configuração da sociedade em suas diferentes dimensões, e, principalmente, como isto reverbera na educação e no fazer educativo. A busca por compreender como os educadores sociais do Programa de Criança Petrobras expressam a pedagogia social, objetivo principal deste estudo, proporcionou momentos de aprendizagem e construção coletiva.

Seguindo a dinâmica da dialética, o estudo adentrou o campo vasto e complexo da educação social para reconhecer a pedagogia social enquanto teoria e ciência da educação social, mas, sobretudo, como estratégia formadora e transformadora de educadores sociais, pedagogos e professores que precisam acompanhar as transformações exigidas pelo contexto social e atender as demandas da sociedade que, a cada dia, se multiplicam e obstaculizam a práxis pedagógica.

A pedagogia social foi realçada como “outra pedagogia”, alternativa, que se diferencia da pedagogia clássica, elaborada a serviço de uma educação planejada para atender a interesses específicos. A pedagogia a que este estudo se refere, idealiza e vislumbra, é elaborada e reelaborada pelos próprios agentes de sua práxis, em espaços diversos e diferentes da sociedade brasileira (inclusive na escola), como resultados dos processos históricos e condições reais da vida concreta. Ela se socializa e acolhe outras pedagogias, de cunho crítico, questionador e progressista, a serviço do público e do contexto social ao qual se destina.

Por meio da articulação das categorias teóricas Pedagogia Social, Formação do Educador e Práxis foi possível estruturar uma lógica contextualizada e comprometida com os objetivos da pesquisa. Foi preciso, de antemão, entender em recorte, o fenômeno multifacetado da educação, a definição do campo da educação social, a abrangência e a historicidade da pedagogia social, como teoria em construção. Reconhecer os diferentes cenários da educação brasileira permitiu um maior entendimento de que estes precisam se

complementar e representar a educação como um todo constituído por partes de igual valor e importância.

Para responder à questão principal da pesquisa era preciso conhecer os principais assuntos e discussões acadêmicas que envolvem a formação do educador contemporâneo e a influência da formação continuada na práxis. Os aspectos metodológicos da formação continuada foram privilegiados, pela sua relevância na estruturação de planos formativos propiciadores de reflexão e crítica.

Entender a práxis também foi essencial para a estruturação da pesquisa. A evolução do conceito no percurso da história, o que ela representa para educadores que buscam a mudança e se sentem incomodados com a realidade atual da educação brasileira. A práxis é antropológica, histórica, filosófica e pedagógica. Por isso é reconhecida, neste estudo, como conteúdo básico para a formação inicial e continuada de educadores sociais, pedagogos e professores. A influência de Paulo Freire para a pedagogia social foi enaltecida, em especial, pela clareza e profundidade do conhecimento que deixou para o exercício e o desenvolvimento de uma práxis crítica, emancipadora e transformadora.

O Programa de Criança Petrobras constituiu-se em um espaço propício e privilegiado para o levantamento das informações, devido à diversidade formativa dos seus educadores sociais e às diferentes áreas do conhecimento representadas pelas oficinas socioeducativas (apoio pedagógico, esportes/lazer e modalidades artísticas). O fato de a instituição desenvolver o próprio plano de formação continuada e considerar a opinião dos participantes na formulação da ementa didático-formativa é um indício de autonomia dos educadores e de comprometimento com a educação. A iniciativa de contratar educadores sociais provenientes dos seus respectivos municípios também precisa ser destacada.

A aplicação do método propiciou a compreensão de que o contexto socioeducativo investigado é uma amostra significativa da educação social baiana. A metodologia possibilitou o estudo minucioso do objeto, sem perder de vista a intenção maior que o sustentava. As unidades de análise promoveram a delimitação e o foco nos objetivos específicos, a saber: identificar os pressupostos da pedagogia social, de acordo com o entendimento dos participantes da pesquisa e reconhecer como os educadores sociais avaliavam a formação continuada vivenciada.

Compreender que o método é vivo foi essencial para a adaptação das técnicas aos objetivos da pesquisa e à realidade do campo empírico. Os procedimentos metodológicos

deram voz e colocaram em evidência as concepções e as práticas dos sujeitos da práxis socioeducativa, respondendo à questão principal da pesquisa, que dizia respeito a como os educadores do Programa de Criança Petrobras expressam a pedagogia social.

A pedagogia social foi expressa, então, como uma forma de intervir na educação e na sociedade, estimulando, nos próprios educadores e nos seus educandos, a elaboração de estratégias atenuantes e/ou transformadoras da realidade social que vivenciam. Neste sentido, ela é elaborada a partir dos conhecimentos trazidos pelos educandos dos espaços sociais em que circulam e das necessidades observadas e sentidas pelos próprios educadores, no cotidiano da educação social.

Para eles e elas, a natureza da pedagogia social é composta por três elementos que se retroalimentam, sustentam e definem os seus objetivos de atuação. O elemento humanizador diz respeito à forte influência dos valores humanos e sociais em sua concepção pedagógica. Por conta disto, se preocupa e se ocupa das questões que afligem os seres humanos, em suas subjetividades e objetividades. O afeto foi exaltado como estratégia metodológica que leva a pedagogia social a contemplar os objetivos de elevação da autoestima, segurança, empoderamento e protagonismo social do educando. A arte e a ludicidade ganharam destaque especial, por propiciarem o acesso e a valorização dos sentimentos e emoções, fundamentais à ampliação da consciência (individual e social), objetivando e materializando o mundo concreto.

A potência emancipadora e transformadora da pedagogia social foi destacada na pesquisa, pelo fato de propiciar a compreensão do percurso histórico como um produto da ação dos homens e mulheres contextualizados. Por isso, a sensibilidade em relação à violação dos direitos constitucionais e às condições de vulnerabilidade social a que estão submetidas muitas pessoas no Brasil. É neste sentido que os seus objetivos pedagógicos estimulam a formação da consciência política e ideológica, como também o engajamento na luta por direitos e qualidade de vida da sociedade. Este elemento é fortalecido pelo legado da educação popular e recebe contribuições de outras pedagogias críticas.

O comprometimento com a educação resulta do processo de conscientização que ocorre na vivência reflexiva e sentida sobre “as dores e as delícias” de ser e de se perceber um educador social, agente da pedagogia social. O próprio campo da educação social, portanto, é formador de consciência política, ideológica e ética do educador. Foi constatado que a natureza da pedagogia social também é composta por um elemento formador que a apresenta

como possibilidade teórica e metodológica para a formação inicial e continuada de educadores. As carências pedagógicas descritas pelos participantes da pesquisa, decorrentes das fragilidades da educação básica e da formação inicial, justificam, ainda mais, a sua relevância formativa.

A formação continuada do Programa de Criança Petrobras foi considerada o alicerce da práxis socioeducativa por propiciar, aos educadores sociais, a troca e a partilha de conhecimentos, autoavaliação, autoconhecimento, questionamento e estratégias teóricas e metodológicas que lhes assegurem o respaldo científico. A primazia de aprofundamento da diversidade de conteúdos pode ser um resultado do amadurecimento dos educadores sociais na vivência da própria formação continuada do Programa. As atividades colaborativas e dinâmicas e a contextualização das propostas formativas às necessidades práticas do educador foram ressaltadas e podem inspirar outros planos de formação continuada, principalmente no que diz respeito à participação coletiva na construção da ementa.

Os educadores sociais demonstraram a necessidade e o desejo de maior união e diálogo coletivo para a busca do reconhecimento profissional e da regulamentação da carreira, mas não foi constatado, no período de coleta das informações, o conhecimento deles sobre os debates que estão ocorrendo na área, a exemplo do projeto de lei que está em tramitação e visa regulamentar a educação social como profissão. A pesquisa levou à confirmação de que um canal para o diálogo precisa ser aberto e articulado pelos próprios interessados em discutir a regulamentação da educação social e efetivar a união da categoria. Considera-se que uma parcela, ainda pequena, de educadores sociais está participando do debate, que não deve ser apenas acadêmico, e, sim, percorrer todas as instâncias e regiões brasileiras, principalmente as marcadas pela desigualdade social e a violação de direitos constitucionais.

Ficou nítido, entretanto, o esforço dos colegas pesquisadores e pesquisadoras em socializar com a sociedade o que se entende e o que vem sendo produzido sobre pedagogia social, educação social, trabalho e práxis dos educadores sociais, pelo viés da pesquisa científica, o que dá visibilidade à área e promove a democracia acadêmica. É possível afirmar, através desta e das demais pesquisas revisitadas neste estudo, que os espaços não escolares possuem enorme diversidade de práticas, sujeitos, contextos e novidades pedagógicas que precisam ser mais conhecidas e reconhecidas pela população e universidades, para que sejam compartilhados e divulgados em prol da contemplação dos objetivos de mudança e melhoria,

consolidando a educação social como um campo fértil para novas pesquisas, descobertas e sínteses.

A proposta de formação específica em pedagogia social para o educador social e pedagogo social precisa ser mais discutida e garantir uma participação representativa de educadores sociais e pedagogos provenientes de todas as regiões do Brasil, considerando a diversidade e a cultura de cada localidade. Referente à formação inicial, fica a reflexão de que é preciso ouvir a opinião dos estudantes de pedagogia e dos pedagogos (principalmente estes), se estão de acordo com a formação e a denominação distintas propostas para o pedagogo (formado para atuar em espaços escolares) e o pedagogo social (formado para atuar em espaços não escolares).

O reconhecimento do elemento formativo da pedagogia social inspira o prosseguimento deste estudo, no que tange à avaliação e à reelaboração curricular do curso de pedagogia. Este carece de revisão e reelaboração para atender a exigência de formar um profissional preparado para atuar em diversos e diferentes contextos. A pedagogia social, neste sentido, pode se constituir em uma concepção relevante para a estruturação de uma nova proposta de currículo. A necessidade de mais pesquisas na área é justificada também pela exigência de entendimento dos dilemas que envolvem a educação/educação social e a pedagogia/pedagogia social, nas perspectivas de enfrentamento e superação, tendo em vista que os desafios envolvem, principalmente, a legitimação de direitos constitucionais e a implementação de políticas públicas discutidas com a participação da sociedade.

A pesquisa conclui que os educadores sociais do Programa de Criança Petrobras expressam a pedagogia social de uma forma particular e única, ao mesmo tempo em que possuem um entendimento coletivo, fruto do conhecimento, prático e teórico, sobre os elementos que compõe a sua natureza. Se, por um lado, é uma teoria que está sendo construída pelos sujeitos da práxis socioeducativa brasileira, por outro, já possui bases fortes fincadas com a sua bandeira. Assim, todo o esforço empírico e teórico desenvolvido neste estudo buscou a um só tempo: valorizar os conhecimentos já produzidos na ambiência da pedagogia e da pedagogia social; ressaltar a formação crítica como elemento estruturante da práxis transformadora e endossar a pesquisa como fator essencial dessa formação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALARCÃO, Isabel (Org). Ser professor reflexivo. **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2011.
- BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações. Ministério do Trabalho e Emprego. 3. ed. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2010.
- BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 9 mar. 2014.
- BRASIL. Lei 9. 608 de 18 de fevereiro de 1998. Serviço voluntário. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 9 mar. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2014.
- BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de lei 5.346/2009. Regulamenta a educação social como profissão. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=E427DE26A0D9EC524081B3DD0763034B.proposicoesWeb1?codteor=1086398&filename=Parecer-CTASP-08-05-2013](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E427DE26A0D9EC524081B3DD0763034B.proposicoesWeb1?codteor=1086398&filename=Parecer-CTASP-08-05-2013)>. Acesso em: 29 dez. 2014.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set/out/nov/dez, 2001.
- CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 39-47.
- CAMORS, Jorge. A pedagogia social na América Latina. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 93-116.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social: uma questão de relações. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 132-139.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação social e psicologia**. São Paulo: Alínea Editora, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ricardo. **Antônio Gramsci e a construção da nova hegemonia**. Fundação de Estudos políticos, econômicos e sociais Dinarco Reis. Disponível em: <[http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8:antonio-gramsci-e-a-construcao-da-nova-hegemonia&catid=2:artigos](http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=8:antonio-gramsci-e-a-construcao-da-nova-hegemonia&catid=2:artigos)>. Acesso em: 03 fev. 2014.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e educação à distância: uma aliança possível. **Revista da Faeeba**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, v. 1, n. 1, p. 273-286, 2003.

DEMO, Pedro. Universidade e Pesquisa – Agonia de um antimodelo. **Revista Motivivência**, Brasília – DF, Universidade de Brasília, v.1, p. 17-33, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação prática docente. Dossiê temático: Trabalho e educação, **Revista Práxis Educacional**, n. 1, p. 135-150, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 10, p. 41-62, 2008.

GATTI, Bernadete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: GARCIA, Walter. (Org.). **Perfis da educação**: Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-170.

\_\_\_\_\_. **A construção da pesquisa social no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GAIO, Roberta. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Coleção Educação e Conhecimento).

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-70.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História essencial da filosofia**. v. 5. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento dos projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 1).

GRACIANI, Maria Stela Santos. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 184-201.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia social**. São Paulo; Cortez, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização cultural**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Série Filosofia. Coleção Perspectivas do Homem, v. 48).

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação, proteção social e muitos espaços para aprender. In: BULGARELLI et al. **Muitos lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: Fundação Itaú Social; Unicef, 2003. p. 33-45.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010 (Coleção Estudos).

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013. Rio de Janeiro: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2013/SIS\\_2013.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf). Acesso em: 28 jan. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando a pós-modernidade. São Paulo: Artmed, 1997.

KOLBE, Thereza. **O fio de Ariadne**. 70. ed. São Paulo: Editora 7 Letras, 2007.

KORTHAGEN, Fred A. J. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Centro de Investigação e Intervenção Educativa, Pati, Portugal, n. 36, p. 141-147, 2012.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Educação e mídia esportiva**: representações sociais das juventudes. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Tradução de João Gama. 70. ed. São Paulo: Biblioteca da Filosofia Contemporânea, 2008.

LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. A pedagogia social em Portugal. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 68-78.

MACHADO, Evelcy. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 117-131.

MACHADO RIBAS, Érico. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 302 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. São Paulo: Edipro de Bolso, 2011.

MULLER, Regina et al. **Educador social**. A lei no Brasil: embates e reflexões. Disponível em: <<http://controlesocialdesarandi.com.br/biblioteca-do-social/educador-social-a-lei-no-brasil/>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MORAES, Cândida. **Por uma pedagogia social**: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: UNESCO, 2002.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 243 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PEREIRA, Antônio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 9-35, jul/dez, 2013.

PETROBRAS. Programa de Criança Petrobras (Plano de Trabalho). Salvador, 2012.

PETROBRAS. Programa de Criança Petrobras (Plano anual de formação continuada para educadores sociais). Salvador, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: SILVA, et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 140-158.

ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RYYNANEN, Sanna. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 48 - 67.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Caderno de Pesquisa em Educação**, Vitória, PPGE-UFES, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul/dez, 2010.

SOUZA, Luciana Carolina Cleto de. **Formação e trabalho do educador social: estudos dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba**. 2014.153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

SZYMANSKI, Heloísa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. A prática reflexiva. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011. (Série Pesquisa, v. IV).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (Coleção Pensamento Social Latino-americano).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação. Soc. Campinas**, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. 25 de fev. 2014.

## **APÊNDICES**

1. Protocolo do Estudo de Caso
2. Roteiro da entrevista semiestruturada
3. Roteiro do Grupo Focal
4. Formulário dos percursos formativos
5. Formulário de análise de conteúdo (Grupo Focal)
6. Formulário de análise de conteúdo (Entrevistas)

## 1. PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO

Inspirado em Yin (2010)

### PROBLEMA

A expansão do campo pedagógico para espaços que transcendem os tradicionais muros escolares evidencia a necessidade de alinhar a formação de educadores a uma perspectiva mais abrangente e pertinente às transformações do mundo contemporâneo.

### QUESTÕES DE ESTUDO

Como os educadores do Programa de Criança Petrobras expressam a Pedagogia social?

Quais são os pressupostos da Pedagogia social no entendimento dos educadores sociais participantes da pesquisa?

Como os educadores avaliam o processo de formação continuada vivenciado no contexto socioeducativo investigado?

### PROPOSIÇÕES DE ESTUDO

A práxis dos educadores sociais se desenvolve a partir da ação e reflexão sobre a desigualdade social marcante no contexto do programa;

A práxis dos educadores sociais se realiza em decorrência do engajamento político e ideológico;

Os educadores sociais não realizam práxis criativa. Eles reproduzem as práticas escolares vivenciadas em experiências anteriores e/ou cumprem as diretrizes do programa;

O percurso formativo dos educadores sociais demonstra lacunas na formação destes sujeitos;

A formação continuada dos educadores sociais é momento indispensável para a práxis destes sujeitos, pois é estimulada a reflexão sobre a ação de maneira individual, coletiva e colaboradora;

A formação continuada é orientada pela Pedagogia Social;

A formação continuada não é orientada pela Pedagogia Social;

A formação continuada desenvolvida no programa ressoa na práxis dos educadores sociais. Isto pode ser observado nas atividades socioeducativas planejadas e desenvolvidas;

A Pedagogia Social está presente no discurso dos educadores e é observada nas práticas do programa, evidenciando que a práxis é desenvolvida nos momentos de formação continuada e nas relações socioeducativas (com educandos, com educadores, com as comunidades);

A Pedagogia Social está presente no discurso dos educadores, mas não é observada nas práticas do programa;

A Pedagogia Social não está presente no discurso dos educadores e não é observada nas práticas do programa;

## **OBJETIVOS**

### **GERAL**

Compreender como os educadores sociais do Programa de Criança Petrobras expressam a Pedagogia social.

### **ESPECÍFICOS**

Identificar os pressupostos da pedagogia social, de acordo com o entendimento dos educadores do Programa de Criança Petrobras.

Reconhecer como os educadores sociais avaliam a formação continuada vivenciada no contexto socioeducativo investigado;

## **MÉTODO**

Pesquisa de natureza qualitativa

Abordagem descritiva

Estudo de Caso (único e integrado)

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

Pesquisa documental

Grupo Focal

Entrevistas semiestruturadas

## **CONTEXTO DO ESTUDO DE CASO**

Programa de Criança Petrobras

## **COLABORADORES DA PESQUISA**

12 Educadores e educadoras sociais

## **UNIDADES DE ANÁLISE INTEGRADAS**

Pressupostos da Pedagogia Social

Formação continuada

## **CATEGORIAS TEÓRICAS:**

Pedagogia Social

MACHADO (2002), SILVA et al (2010), TRILLA et al (2006), MORAES (2011).

Formação Continuada

GIROUX (1997), FREIRE (2010b), GATTI (2011), IMBERNÓN (2010).

Práxis

VÁZQUEZ, (2011), FREIRE, (2011a), GRAMSCI (1982).

## 2. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>OBJETIVO GERAL</b>	
Compreender como os educadores do Programa de Criança Petrobras expressam a Pedagogia Social	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PERGUNTAS NORTEADORAS</b>
- Reconhecer como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada vivenciada no Programa de Criança Petrobras.	1. O que você aprendeu nas suas experiências anteriores (seja na formação inicial, profissão ou experiências de vida) que ressoam hoje no seu ser educador?
- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;	2. Você sente que as suas práticas socioeducativas desenvolvidas no Programa de Criança Petrobras colaboram de que forma para a vida do educando (seja na escola, família) e para a comunidade / sociedade?
- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;	3. Dê exemplos de atividades socioeducativas desenvolvidas por você que traduzem a essência do que você entende por pedagogia social. Justifique.
- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;	4. Em se tratando de carreira, quais as vantagens e desvantagens de ser educador social?
- Reconhecer como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada vivenciada no Programa de Criança Petrobras	5. O que você sente falta na sua formação que poderia fazer diferença, para melhor, na sua prática pedagógica atual?
- Reconhecer como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada vivenciada no Programa de Criança Petrobras	6. Você considera que a formação continuada do Programa de Criança Petrobras colabora para o seu fazer pedagógico? Por quê? Cite exemplos.
- Reconhecer como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada vivenciada no Programa de	7. Aponte pontos de melhoria para a formação continuada do Programa de Criança Petrobras?

Criança Petrobras	
- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;	8. Quais os principais desafios vivenciados por você, no cotidiano da educação social, e o que você acredita que pode superar estes desafios?
- Saber a opinião e o sentimento dos educadores em participar da entrevista	9. Qual o seu sentimento, neste momento da entrevista?

### 3. ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

OBJETIVO GERAL		
Compreender como os educadores do Programa de Criança Petrobras expressam a Pedagogia Social		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS / RECURSOS	POSSÍVEIS INTERVENÇÕES
- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;	<p style="text-align: center;"><b>1</b></p> <p>Imagem de uma visita psicossocial + modelo da anamnese social do programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para você, qual a importância da educação social?</li> <li>- Cite alguma atividade realizada na sua <b>oficina</b> que demonstre as concepções da educação social?</li> <li>- O que você sente ao desenvolver estas atividades?</li> <li>- Você acha que as concepções da educação social podem ser observadas nas escolas? Porque sim ou porque não? Em que momentos? Cite exemplos?</li> <li>- Você sente que desenvolvem no PC práticas similares às práticas que observam nas escolas? Quais, por exemplo?</li> </ul>
- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;	<p style="text-align: center;"><b>2</b></p> <p>Imagem movimentos sociais, MST, Maria da Penha, 18 de maio, 20 de novembro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É possível associar as imagens às práticas do Programa de Criança Petrobras? De que forma? Cite exemplos.</li> <li>- O que você sente, frente a essa realidade, como educador social?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do entendimento sobre o vídeo e o que sabem sobre a Pedagogia Social, discutam aspectos que conseguem identificar nas suas</li> </ul>

<p>- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;</p>	<p style="text-align: center;"><b>3</b></p> <p style="text-align: center;">Vídeo da banda Pink floyd</p>	<p>práticas no Programa de Criança Petrobras e aspectos que conseguem diferenciar.</p> <p>- Em quais momentos do seu planejamento pedagógico percebem que estão fundamentados pela Pedagogia Social?</p> <p>-Quais as competências necessárias ao educador social? Cite exemplos práticos.</p>
<p>- Reconhecer como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada vivenciada no Programa de Criança Petrobras.</p>	<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p style="text-align: center;">Mostrar vídeo de momento da formação continuada vivenciada no Programa de Criança Petrobras.</p>	<p>- Na opinião de vocês, como a formação continuada do programa contribui no seu processo formativo e na sua práxis pedagógica? Cite exemplos, a partir da formação vivenciada no programa.</p> <p>- Qual o sentimento de vocês em participar da formação continuada do programa de criança Petrobras?</p>
<p>- Reconhecer como os educadores sociais avaliam o processo de formação continuada vivenciada no Programa de Criança Petrobras.</p>	<p style="text-align: center;"><b>5</b></p> <p style="text-align: center;">Citação sobre reflexão</p>	<p>Quais as situações que te levam à refletir sobre:</p> <p style="padding-left: 40px;">Relação com o educando / mundo (comunidade, sociedade) em que vivemos / suas próprias ações</p> <p>- Cite exemplos de situações refletidas que te fizeram tomar decisões e mudar uma situação da realidade concreta na prática educativa</p>
		<p>- Em sua opinião, como o educador pode adquirir</p>

<p>- Identificar os pressupostos da Pedagogia Social no entendimento dos educadores sociais do programa investigado;</p>	<p style="text-align: center;"><b>6</b></p> <p style="text-align: center;">Vídeo do discurso de um político</p>	<p>consciência política?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como você acha que um educador com consciência política pode fazer a diferença na educação e no mundo em que vive?</li> <li>- Cite exemplo pessoal em que você demonstrou que possui consciência política ou percebeu que precisa desenvolvê-la?</li> <li>- De que maneira você sente que a sua prática no programa contribui para o desenvolvimento da consciência política?</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>7</b></p> <p style="text-align: center;">Citação sobre o diálogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descreva situações da sua prática pedagógica em que você sentiu que o diálogo contribuiu para esclarecer situações e/ou fortalecer laços com os seus educandos e colegas?</li> <li>- Cite consequências que a falta de diálogo pode acarretar no fazer pedagógico do educador?</li> <li>- Como você age para promover e estimular o diálogo com os seus educandos? Cite exemplos de situações vivenciadas?</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>8</b></p> <p style="text-align: center;">Citação sobre pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você considera a pesquisa como um elemento importante no seu fazer pedagógico? Por quê?</li> <li>- De que forma a pesquisa contribui na elaboração e execução do seu planejamento e também na sua evolução</li> </ul>

		como sujeito da educação?
	<p style="text-align: center;"><b>09</b></p> <p style="text-align: center;">Citação sobre ética</p>	<p>- Cite exemplos de posturas éticas esperadas de um educador social?</p> <p>- Cite exemplos de consequências que a falta de ética profissional pode acarretar na prática pedagógica e imagem do educador, e como isto reverbera na educação e na sociedade?</p>
<p>- Saber a opinião e o sentimento dos educadores em participar do grupo focal</p>	<p style="text-align: center;"><b>10</b></p> <p style="text-align: center;">Diálogo sobre o momento formativo e a pesquisa</p>	<p>- Como vocês se sentiram participando do grupo focal e desta pesquisa? O que aprenderam de novidade? Diga uma palavra que resuma este momento.</p>



5. FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO				
TÉCNICA: GRUPO FOCAL/PROCEDIMENTOS: CLASSIFICAÇÃO, CODIFICAÇÃO E MAPEAMENTO				
TEMA	SUBTEMAS	IDEIAS PRINCIPAIS	IDEIAS SECUNDÁRIAS	SÍNTESES/INFERÊNCIAS
PEDAGOGIASOCIAL	EDUCAÇÃO SOCIAL COMO COMPLEMENTO			
	EDUCAÇÃO SOCIAL COMO NECESSIDADE			
	NATUREZA			
	ESCOLA X CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO			
EDUCADORSOCIAL	PERFIL			
	COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS			
	CARREIRA			
FORMAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA			
	PERCURSOS FORMATIVOS			
	PRÁTICAS DESENVOLVIDAS			
	REFLEXÃO			
PRÁXIS	CONSCIÊNCIA POLÍTICA			
	DIALOGO			
	PESQUISA			
	ÉTICA			
SENTIMENTO				



6. FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO TÉCNICA: ENTREVISTA/ PROCEDIMENTOS: Aglutinação, Codificação e interpretação		
EDUCADORES SOCIAIS (Pseudônimos)	SÍNTESES / INTERPRETAÇÕES	12. TIAGO
1. O que você aprendeu nas suas experiências anteriores (seja na formação inicial, profissão ou experiências de vida) que ressoam hoje no seu ser educador? <b>PERCURSO FORMATIVO</b>		
2. Você sente que as suas práticas socioeducativas desenvolvidas no Programa de Criança Petrobras colaboram de que forma para a vida do educando (seja na escola, família) e para a comunidade / sociedade? <b>EDUCAÇÃO SOCIAL</b>		
3. Dê exemplos de atividades socioeducativas desenvolvidas por você que traduzem a essência do que você entende por pedagogia social. Justifique. <b>PRÁTICAS / ESSÊNCIA DA PS</b>		
4. Em se tratando de carreira, quais as vantagens e desvantagens de ser educador social? <b>CARREIRA</b>		
5. O que você sente falta na sua formação que poderia fazer diferença, para melhor, na sua prática pedagógica atual? <b>PERCURSO FORMATIVO</b>		
6. Você considera que a formação continuada do Programa de Criança Petrobras colabora para o seu fazer pedagógico? Por quê? Cite exemplos. <b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>		
7. Aponte pontos de melhoria para a formação continuada do Programa de Criança Petrobras? <b>MELHORIAS FORMAÇÃO CONTINUADA</b>		
8. Quais os principais desafios vivenciados por você, no cotidiano da educação social, e o que você acredita que pode superar estes desafios? <b>DESAFIOS DA PRÁXIS</b>		
9. Qual o seu sentimento, neste momento da entrevista <b>PROCESSO FORMATIVO / ENTREVISTA</b>		

## **ANEXOS**

1. Sites visitados que abordam a formação dos educadores sociais
2. Registros das entrevistas e grupo focal

## 1. SITES VISITADOS QUE ABORDAM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS. Educadores sociais - Uma outra educação possível. <http://www.educadoressociais.com.br>. Acessado em 25 de fevereiro de 2014.

ADETS - FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS. Desenvolvimento e capacitação profissional. <http://www.adets.com.br/educadores.html>. Acessado em 25 de fevereiro de 2014.

NÚCLEO DE TRABALHOS COMUNITÁRIOS. Faculdade de educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. [http://www.pucsp.br/ntc/oficinas/formacao\\_educador\\_social.html](http://www.pucsp.br/ntc/oficinas/formacao_educador_social.html). Acessado em 25 de fevereiro de 2014.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS. Projeto Jovem Paz - Construção intercultural da paz e da sustentabilidade. Instituto Paulo Freire. [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000165/Forma%E7%E3o\\_de\\_Educadores\\_Sociais.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000165/Forma%E7%E3o_de_Educadores_Sociais.pdf). Acessado em 25 de fevereiro de 2014.

CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCADOR SOCIAL. Instituto Brava Gente - Educação popular. <http://www.bravagente.org.br/cursoedu.php>. Acessado em 25 de fevereiro de 2014.

CURSO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES SOCIAIS VOLUNTÁRIOS. FBAC – Federação Brasileira de Assistência aos Condenados. <http://www.fbac.org.br/institucional/metodo-apac/educador-social-e-o-curso-para-sua-formacao>. Acessado em 25 de fevereiro de 2014.

CAPACITAÇÃO PARA EDUCADORES SOCIAIS - EAD. Espaço extensão e cultura. <http://www.ulbra.br/extensao/curso.php?id=313>. Acessado em 09 de março de 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (AEESP). <http://www.aeesp.org.br/>. Acessado em 09 de março de 2014.

CURSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL. Programa integração AABB comunidade. <http://www.youtube.com/watch?v=oJrEKHPF8Qw>. Acessado em 09 de março de 2014.

CURSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL. Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares - MG. [http://univale.br/sites/conheca\\_univale/institucional/apresentacao/](http://univale.br/sites/conheca_univale/institucional/apresentacao/). Acessado em 09 de março de 2014.

CURSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL. Núcleo de Formação da Fundação Oásis. <http://nucleodeformacao.wordpress.com/cantinho-do-educador-social/>. Acessado em 09 de março de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. <https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Formacoes-complementares/Formacao-complementar-pre-estabelecida/Educador-Social>. Acessado em 18 de março de 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de educação. 4º congresso internacional de pedagogia Social e simpósio de pós-graduação.

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=697>. Acessado em 25 de março de 2013.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO (UNISAL). <http://www.educaedu-brasil.com/pos-graduacao-em-educacao-social-pos-graduacao-15754.html>. Acessado em 18 de março de 2014.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. 4º congresso internacional de pedagogia Social e simpósio de pós-graduação. <http://www.youtube.com/watch?v=I3qJy7BUcOY>. Acessado em 25 de março.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. 2º encontro de comunicação e educação. 1 a 6 de maio de 2012. <http://2ecepq.blogspot.com.br/>. Acessado em 25 de março de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Núcleo de estudos de Pedagogia Social. <http://www.cresspr.org.br/wp-content/uploads/2013/11/PROGRAMA-JORNADA-PEDAGOGIA-SOCIAL.pdf>. Acessado em 25 de março de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. <http://www.ufrgs.br/faced/>. Acessado em 25 de março de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Ciências Sociais aplicadas. [http://www.ufpe.br/servicosocial/index.php?option=com\\_content&view=article&id=302&Itemid=245](http://www.ufpe.br/servicosocial/index.php?option=com_content&view=article&id=302&Itemid=245)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Laboratório de Pedagogia Social. <http://pedagogiasocial.net/2012/11/10/banca-na-universidade-federal-do-espírito-santo/>. Acessado em 25 de março de 2014.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. <http://www.utp.br/proppe/extensao/relatividades.asp?id=2835>. Acessado em 25 de março de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. XVIII Seminário internacional de formação de professores para o MERCOSUL / Cone Brasil. 03 a 05 de novembro de 2010. <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/FRAGA-Hilda-Jaqueline-de2.pdf>. Acessado em 25 de março de 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Jornada de Pedagogia Social. 11 e 12 de novembro de 2013. <http://www.uneb.br/2013/11/04/jornada-estadual-debate-pedagogia-social-nos-dias-12-e-13-de-novembro/>. Acessado em 25 de março de 2014.

## 2. REGISTROS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



## GRUPO FOCAL

