

**UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO
FACULDADE DE DIREITO LAUDO DE CAMARGO
MESTRADO EM DIREITO**

HUMBERTO GOMES DO AMARAL

**Formação de Educadores (as) Sociais: O panorama atual e a
necessidade de reordenação em busca da cidadania perdida**

RIBEIRÃO PRETO
2021

HUMBERTO GOMES DO AMARAL

Formação de Educadores (as) Sociais: O panorama atual e a necessidade de reordenação em busca da cidadania perdida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito. Área de Concentração: Direitos Coletivos e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Sérgio da Silveira

RIBEIRÃO PRETO

2021

Ficha catalográfica preparada pelo Centro de Processamento
Técnico da Biblioteca Central da UNAERP

- Universidade de Ribeirão Preto -

A485f Amaral, Humberto Gomes do, 1974-
 Formação de Educadores (as) Sociais: o panorama atual e a
 necessidade de reordenação em busca da cidadania perdida /
 Humberto Gomes do Amaral - - Ribeirão Preto, 2021.
 96 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Sérgio da Silveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Ribeirão Preto,
UNAERP, Direito. Ribeirão Preto, 2021.

1. Educação. 2. Educador Social. 3. Educação inclusiva.
4. Inclusão. 5. Direitos coletivos. I. Título.

CDD 340

HUMBERTO GOMES DO AMARAL

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS): O PANORAMA ATUAL E A NECESSIDADE
DE REORDENAÇÃO EM BUSCA DA CIDADANIA PERDIDA**

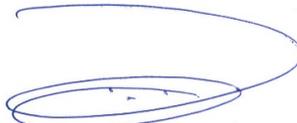
Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Direito da
Universidade de Ribeirão Preto para
obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Direitos Coletivos e Cidadania

Data da defesa: 03 de dezembro de 2021

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sebastião Sérgio da Silveira
Presidente/UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto



Profa. Dra. Celi Langhi
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza



Prof. Dr. Juvêncio Borges Silva
UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto

RIBEIRÃO PRETO
2021

AGRADECIMENTOS

Gostaria de prestar meus sinceros agradecimentos ao Professor Dr. Sebastião Sérgio da Silveira pelos valiosos ensinamentos, aos Professores, Me. Felipe Freitas de Araújo Alves e Drº. Juvêncio Borges da Silva, pela prelação e instrução e aos funcionários da UNAERP, sempre prestativos em especial, Patrícia Araújo Machado Riul.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é apresentar um estado da arte sobre a formação dos/as educadores/as sociais que atuam em instituições de acolhimento, com o recorte temporal de 2009 a 2019. As pesquisas foram mapeadas no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas plataformas de difusão científica online Scielo e Google Acadêmico. Os resultados encontrados evidenciam a necessidade de pesquisas sobre a formação dos/as educadores/as sociais, visto que desde o Projeto de Lei 5346, apresentado no ano de 2009, foi proposta a regulamentação profissional da educação social no Brasil. Constatou-se que até a presente data, o Projeto de Lei 2941/2019, que também trata da regulamentação da profissionalização dos/as educadores/as sociais encontra-se em tramitação e aguarda a aprovação do Congresso. Dessa forma, as pesquisas encontradas dialogam com as legislações que são abordadas pelas autorias e propiciam discussões acerca da formação do/a educador/a social e sua atuação em instituições de acolhimento. Usando tal demanda, colocamos também o resultado de um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Nas últimas décadas, esse tema vem gerando cada vez mais polêmica entre os profissionais da área da educação e tem sido utilizado como determinante das políticas públicas de educação em todos os níveis: país, estado e cidade.

Palavras-chave: Educação. Educador Social. Educação inclusiva. Deficiência. Inclusão. Direitos coletivos.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to present a state of the art on the training of social educators who work in host institutions, with a time frame from 2009 to 2019. Higher Education (CAPES) and on the online scientific dissemination platforms Scielo and Google Academic. The results found show the need for research on the training of social educators, since since the Bill 5346, presented in 2009, the professional regulation of social education in Brazil has been proposed. It was found that to date, Bill 2941/2019, which also deals with the regulation of the professionalization of social educators, is in progress and awaits approval by the Congress. In this way, the researches found dialogue with the legislation that are addressed by the authors and provide discussions about the formation of the social educator and their performance in host institutions. Using this demand, we also put the result of a study on the inclusion of students with disabilities in regular education. In recent decades, this issue has generated more and more controversy among education professionals and has been used as a determinant of public education policies at all levels: country, state and city. Therefore, this work aims to verify how the educational system of Ribeirão Preto / SP is preparing to receive these students, in addition to highlighting and proposing aspects that demonstrate the inclusion of special education in the regular education network, combining the reasons and reasons mentioned in literature. It seeks to understand how the inclusion process truly takes place, from the criteria used to analyze when children should or should not be included, to how schools (students, employees, teachers, principals) are prepared to welcome these outstanding students. education. In recent decades, this issue has generated more and more controversy among education professionals and has been used as a determinant of public education policies at all levels: country, state and city.

Keywords: Education. Social Educator. Inclusive education. Deficiency. Inclusion. Collective rights.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 Objetivo e Metodologia	19
1.1 Tipo de Pesquisa.....	19
1.2 Amostragem	20
1.3 Instrumentos de coleta de dados.....	20
2. EDUCAÇÃO SOCIAL (ESTADO DA ARTE).....	21
2.1 Seleção dos artigos para o Estado da Arte.....	21
2.2 A pedagogia Social como ciência.....	27
2.3 A profissionalização da Educação Social: quem é o/a educador/a social?.....	28
2.4 Legislações e o/a Profissional da educação social.....	31
3. EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	36
4. FAMÍLIA, DEFICIÊNCIA E RESILIÊNCIA.....	59
5. REFLEXÃO SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL.....	66
5.1 Apropriação	68
5.2 Apropriação e atividades práticas – reorganização dos processos formativos. Vygotsky e Leontiev	68
5.2.1 Múltiplas linguagens.....	68
5.3 Infância e adolescência.....	71
5.4 Formação do educador.....	73
5.5 Comunidade.....	76
5.6 O educador social como instrumento da consciência cidadã.....	80
5.7 Um diálogo em Freire: caminhos para a humanização das culturas silenciadas.....	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa "Formação de Educadores (as): O panorama atual e a necessidade de reordenação em busca da cidadania perdida", para embasamento de minha dissertação, no Programa de Pós – Graduação em Direito da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, pode oferecer uma visão qualitativa da inclusão de crianças deficientes nas escolas municipais ribeirão-pretana, permitindo observar como estas se preparam e incluem os alunos com deficiência, além de revelar características do seu processo de adaptação e aprendizagem. Através desta etapa, mediante uma análise crítica, entendeu-se que, dentro do que o sistema educacional propõe, a inclusão é uma prática eficaz; mas, por ser uma prática recente, ainda pode e precisa ser aprimorada em alguns aspectos. Diante disto, para que este trabalho atinja sua finalidade, a qual também é sua justificativa: contribuir com a inclusão de crianças com deficiência no sistema de ensino regular ribeirão-pretano; é preciso entender não apenas a parte qualitativa deste movimento educacional, mas enxergar a representatividade de cada categoria.

Sendo assim, a atual pesquisa insere-se num segundo momento das investigações sobre a temática. Nesta etapa, adotou-se uma visão quantitativa, que pode oferecer uma dimensão mais exata quanto à frequência do que foi familiarizado em um primeiro momento através das categorias. Estas são: Inclusão como oportunidade de socialização, Universalidade X Especificidade da inclusão, Recursos escolares específicos para auxiliar no processo de aprendizagem, Cultura social frente à inclusão, Formação profissional específica, Nível de comprometimento e disponibilidade dos pais para se envolverem com a escola e desenvolvimento dos seus filhos, Consequências de uma inclusão mal trabalhada, Visão social de deficiência, O estudo excessivo e Acessibilidade do ambiente escolar. Segundo Silva *et. al.* (2021, p. 35.) pode-se pensar uma escola onde, para não rotular o estudante, não se avalia. Isto ocorre, por exemplo, mediante a progressão automática: nela o estudante “progride” mesmo que não haja aprendizado. Em outras palavras, o tempo passa desde a alfabetização inicial, sem que o aprendizado ocorra.

As problematizações levantadas pelos pensadores do século XIX, em particular Karl Marx (1818–1883). É necessário interpretar e desvendar os processos de dominação, exploração e revolta no contexto de reificação das relações humanas

da atualidade. A pergunta é: por onde começar e como a pedagogia social poderia colaborar na desconstrução dos processos de desfetichização?

Pensadores como Paulo Freire (1921–1997) e Enrique Dussel apostam num processo de conscientização pedagógica do oprimido, dos marcados pela terra, dos esfarrapados, dos minorizados, para se descobrirem como sujeitos de direito e para uma nova visão de um mundo sem amarras. A resposta está na liberdade. Oprimidos e opressores precisam se humanizar e encontrar a libertação.

Temos que descobrir e observar os sinais libertários com que o devir nos acena, compreender o que está acontecendo agora em nosso cotidiano e no mundo, e depositar nossa esperança no futuro, que já está em nosso meio.

Toda formação humana, especialmente em nível educacional, conhece, interpreta e valoriza a relação com outro sujeito (isso que se espera). O diálogo ajuda a reconhecer o outro, a dar sentido à existência coletiva e a descobrir de onde provêm o mal e as práticas de injustiça. Não é Deus quem oprime o homem.

Uma vez um camponês assim respondeu a Paulo Freire (1947, p. 28): “Quem oprime é o patrão, é o fazendeiro.” Diríamos nós: “Quem oprime é a questão do ESTADO OPRESSOR, aquele que arruína qualquer relação social. Uma pedagogia social libertadora tende a produzir um conhecimento comprometido com processos humanizadores.

As visões fatalistas e negacionistas ganham força numa certa “meditação espiritualista alienante” do estilo “nova era”, de que após o Coronavírus-19 seremos uma nova humanidade, mais consciente. A sensação que temos é de que a pressão do capital sobre a vida virá mais forte (cf. ZIZEK, 2020, p. 85). Além disso, perceber os sonhos perigosos para o sistema de exploração. Quais são as ações e movimentos que geram a vida?

Ao contrário de meditações espiritualistas, temos que recolocar as questões da humanização e da democratização da cultura. O fatalismo é uma percepção distorcida da realidade. O educador social ou o trabalhador social elege a mudança e não tem medo da liberdade, não ordena e não manipula, não evita a comunicação, ao contrário, a procura para vivenciá-la. A totalidade de seu esforço humanista está centrada no sentido da desmistificação do mundo e da realidade. Nota nos homens com os quais trabalha sujeito e não objetos, seres humanos e não coisas (SANTOS, 2014, p.15). E se, nas estruturas sociais concretas, objetivas, os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele à tentativa de superação

das estruturas, para que possa também operar-se a superação do estado de objeto em que estão para se tornarem sujeitos [...] Ele está convencido de que se a declaração de que o homem é pessoa e como pessoa é livre não estiver associada a um esforço apaixonado e corajoso de transformação da realidade objetiva, na qual os homens se acham coisificados, esta é uma afirmação que carece de sentido. (FREIRE, 2020, p. 67.)

Os elementos dessa pedagogia estão presentes no interior das próprias instituições públicas ou, ainda, entre lideranças políticas, jurídicas, institucionais. Sinalizam o tempo todo a desconstrução simbólica de um processo de humanização e fortalecem os sinais de um processo de desumanização, criando as condições para o extermínio de alguns grupos minorizados, tais como a mulher, o negro, as pessoas com deficiência e os migrantes.

A pedagogia desumanizadora, por seu turno, atua na desvalorização e na negação do outro. O grupo gestor desta perspectiva repele a ideia de um sujeito em construção, inacabado, gerando uma visão de raça superior, estética e virtuosa, contra uma raça inferior, feia e perigosa.

Um aparato ideológico bem tecido induz o oprimido a negar a si e aos seus valores, a aplaudir, a seguir e a cumprir as vontades e desejos da tirania. Acreditam os oprimidos num processo de reificação que a única saída é consumir a produção simbólica e material dos tiranos, mesmo que comprometam a sua própria vida. Em tempos de pandemia, isto ficou patente nos Estados Unidos e no Brasil, em que grupos autoritários negam e destroem o outro, por meio de informações dúbias e confusas, desacreditando a ciência e, junto com ela, as políticas de direitos humanos que garantem o respeito ao outro.

Pensado freirianamente e vigotskianamente, este cenário traz à luz uma crise epistemológica e ontológica. Epistemológica, porque começam a corroer os conhecimentos e valores acumulados pela humanidade. Tal corrosão leva à desumanização do sujeito e de Deus. De um lado, o outro é negado, e Deus se torna acessível somente a um grupo selecionado. As questões, do ponto de vista epistemológico, se tornam tão confusas, que os meios de comunicação e educativos capturam os desejos dos oprimidos e colocam em seu lugar os desejos dos opressores.

Milhares de pessoas perambulam pelas ruas e trabalham como escravos para satisfazer o desejo que o opressor plantou em sua alma. Há necessidade de uma

nova epistemologia que desconstrua o conhecimento e os valores que foram reificados, chegando ao ponto, que o outro e a vida não tem nenhuma utilidade. A qualquer momento pode ser eliminada. Os deuses do capital e dos opressores assumiram as congregações virtuais, alocando os oprimidos, passando estes como adoradores da exploração, como fosse um caminho de libertação.

Do ponto de vista ontológico, apresenta-se, neste momento, um sujeito biologizado que já nasce definido, para ser aquilo que a natureza para sua entrada no mundo. Os discursos e os debates reforçam todo o tempo que alguns a natureza fez bons, fortes e virtuosos, capazes de resistir a tudo. Outros nascem fracos e maus, e devem ser comandados, porque não têm capacidade de discernir e mudar a situação. Precisam de alguém.

Os séculos XVIII ao XX consolidaram uma ontologia do sujeito como um ser inacabado, em construção. Neste encontro e desencontro ontológico, epistemológico, de convivência e de liberdade, onde os intelectuais Bartolomeu de Las Casas a Paulo Freire se posicionaram na construção de uma ontologia e epistemologia decolonial, que capturasse a voz daquele que é não é ouvido, tendo desta forma, uma produção de uma pedagogia que buscasse conscientizar o oprimido e o opressor.

A violência e a destruição da vida sempre foram produzidas a partir dos opressores que incutiram e implantaram no seio dos oprimidos, tendo que a um único meio para tal resolução: fuga a partir de atos violentos. Por outro lado, os oprimidos reproduzem a mesma dinâmica, que tem como eixo central o lucro e a desvalorização. Este acaba reduzido a não-ser e a não-ter e a não-saber. Portanto, matar uma pessoa nessas condições não significa nada.

Juristas da classe dominante colecionam atenuantes e explicações que justificam a prática genocida contra alguns grupos, especialmente os negros, os jovens pobres e as mulheres. O próprio Estado, vocacionado a buscar meios para que todos sejam vistos e respeitados, faz uma mediação. Com isso, acaba por fortalecer as práticas de genocídio, criando no seu interior uma política de ódio em detrimento de uma política de acolhimento.

Se antes defendíamos uma política da vida gestada no interior do Estado, hoje o que temos é um Estado mortífero, que não olha com clareza aqueles que tanto precisam. É nesses múltiplos confrontos que cabe problematizar uma ontologia e uma filosofia para a pedagogia social em si. Acreditamos que o desenho dela está dado

nas práticas e experiências dos movimentos sociais de cunho libertário. Elas podem ser capturadas na educação popular, na educação comunitária e na educação social, ou mesmo, em teóricos como Dussel, Martín-Baró, Freire, Bartolomeu de Las Casas, Vygotsky, Gramsci, Rosa Luxemburgo, Frida Kahlo, Boff, D. Helder.

Na tradição brasileira e latino-americana, a pedagogia social ou a educação social é colocada sem ao menos ser consultada por seus especialistas. A consciência da pedagogia social aparece nos movimentos vinculados à criança e ao adolescente em situação de rua e na rua. São eles a Pastoral do Menor, o Movimento Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral da Criança e diferentes projetos vinculados a esses movimentos. Incluindo ainda, o Movimento em Defesa da Mulher, Pela Moradia, Pela Terra, de Favelas.

Cada um desses movimentos produz uma pedagogia. O que une todas as pedagogias é uma perspectiva ontológica e epistemológica comprometida com a libertação de homens e mulheres, motivando a criação de novas ideias sem exploração.

Nos fragmentos dos discursos, nas práticas, nas lutas dos movimentos e grupos pela justiça, coexistem elementos reprodutores e criativos.

Uma leitura de Lev Vygotsky (1896–1934) permite inferir que estamos diante de um processo complexo que mistura alegrias e sofrimentos. De modo similar, Paulo Freire destaca que este é um processo contínuo, que busca a LIBERDADE do oprimido e do opressor.

Tal confronto ganha visibilidade nas práticas e experiências no cotidiano das diferentes instituições e territórios. Para melhor entendê-la, teremos que direcioná-la ao âmbito das lutas de classe, gênero, geracional, de poder...

Poderíamos navegar, tendo um melhor norte, nos trabalhos de Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), que a opressão é onipresente, está em todos os locais imagináveis. A consequência disso é que quando a apreendemos ou combatemos as práticas de opressão e exploração, elas se ocultam, se metamorfoseiam como camaleão e já se instalam com nova fisionomia ou em outro espaço. A classe dominante é ágil para isso, consegue usar a política de direitos humanos como instrumento de opressão e de desconstrução da democracia. Os Estados da América Latina conseguem, até mesmo, implantar uma política de genocídio no interior do sistema de garantia de direitos. “O mercado, os grupos dominantes, os políticos e o

próprio Governo apropriam-se desses direitos a seu favor e em detrimento da população que deles necessita” (SOUZA NETO, 2016, p. 122).

Por isso, o desafio da Pedagogia Social no Brasil é, em primeiro lugar, discutir e problematizar a questão da consciência política. Podemos citar, Georg Lukács (1885–1971), na *História da consciência de classe*, Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido*, Enrique Dussel, em *Política da libertação*, Antonio Gramsci (1891–1937), no *Intelectual orgânico*, Ignacio Martín-Baró (1942–1989), em *Psicologia da libertação*, Hugo Assmann (1993–2008), na *Teologia da libertação*, Rosa Luxemburgo (1871–1919), em *A revolução*, Bartolomeu de Las Casas, no *Discurso pelos direitos*, e Walter Benjamin (1892–1940), em *As teses da história*. São obras que nos oferecem luzes para compreender o princípio e toda questão norteadora de uma vivência humana, ecológica e social.

Nietzsche (1844 – 1900) nos coloca uma nota sobre a história, mas não como um passeio no parque, e sim como um retrato das batalhas que perseguem a dinâmica da vida e das instituições. Nessa linha, a história da pedagogia não se vislumbra apenas pela perspectiva dos vencedores, mas pelas reações dos vencidos. Isto não nos permite olhar para os vencidos como vítimas e culpados, mas como pessoas que reagem contra barreiras quase intransponíveis. Em suas lutas e reações, há muitos fragmentos de libertação. O que se espera da pedagogia social é subsidiar essas reações para que elas adquiram um caráter de politicidade e organicidade. Por esse aspecto, o educador social pode se aproximar de um intelectual orgânico, num viés gramsciano (GRAMSCI, 1997, p.76).

Encontramos, numa breve resenha de Benjamin, que detalha Bartolomeu de Las Casas, uma metodologia para compreensão das práticas pedagógicas dos movimentos sociais. No âmbito da colonização ibérica do século XVI, com o predomínio de um movimento e uma epistemologia de exploração, a reação de Las Casas, sacerdote dominicano, é contrária a essa epistemologia. É digno de nota que Las Casas foi formado dentro da cultura dominante da época. Mas, como reforça Benjamin, nesse cenário, há sempre um movimento dialético.

É um giro decolonizador para compreender e reavivar sonhos de libertação impedidos e massacrados. É trazer à luz, é desvelar o oculto e deixar aparecer dores, sofrimentos e dramas dos oprimidos, dos excluídos, dos condenados da terra, do sistema e da história, dos esfarrapados e pequenos. Este é um longo percurso, até o nascer da pedagogia social na América Latina.

Os movimentos sociais da América Latina interrogam a forma de construção do ocidentalismo das filosofias. Numa segunda perspectiva, questionam, indagam o eurocentrismo que, de alguma maneira, empanou os conteúdos libertários da cultura e das teorias do século XIX.

O sistema de políticas organizado pelo eurocentrismo foi de exploração e dominação, e visava extrair e depredar outras culturas e riquezas (LÖWY, 2005, p.8). Temos então, várias teses, dissertações, monografias, para justificar seu poder, do qual não deu certo.

Nas entranhas dos movimentos sociais, há uma resistência a essa mentalidade teórica e metodológica. Citamos alguns exemplos: o processo de revolução cubana, liderada por Che Guevara e Fidel Castro, a Unidade Popular do Chile, liderada por Salvador Allende, a Revolução Sandinista, inspirada nas concepções de Augusto César Sandino, a Revolução Zapatista. Esses movimentos buscaram fundar uma democracia popular, construir uma cultura popular. Nessa trilha, o que nos parece é que há um aceno para uma nova concepção, que tem como ponto de partida a desconstrução dos modelos teóricos que justificam a exploração e dominação dos povos. Parece óbvio que no centro da filosofia burguesa não existam somente elementos de exploração. Há também de libertação, como descreve Marx no Manifesto comunista e na *Ideologia alemã* (LÖWY, 2005, p.35). O vigor dessas teorias se perdeu no processo. Nesse sentido, como afirma Dussel, a filosofia burguesa é o lugar que contém os elementos originários de uma política de libertação.

Neste primeiro quinto do século XXI, observamos vários questionamentos que impactaram os ideais políticos e educacionais da revolução burguesa em si, bem como a Primavera Árabe, os grupos de combate ao racismo, ao feminicídio, ao extermínio da juventude, à mortalidade infantil, ao negacionismo político (que até hoje impera em nossa sociedade, especialmente no Brasil). Voltando agora aos EUA, especialmente de Donald Trump, à pandemia do Covid 19 e a tantos outros acontecimentos que nos colocam numa rota de aprofundar as nossas reflexões de como as resistências e as rebeliões dos povos latino-americanos e outros vão ganhando dimensões históricas e delineando uma política e uma pedagogia da libertação. Estas manifestações de resistência e rebeliões não se identificam com outras ocorrências dos séculos anteriores na América Latina. A experiência de um povo que se liberta, como a revolução cubana, o bolivarianismo, as lutas dos povos

originários, entre outros, se reorganizam hoje de uma outra maneira, constituída de uma pluralidade social e política.

Cada nova ordem na América Latina questiona concepções teóricas e formas de interpretar os fatos e acontecimentos históricos, de um lado. Por outro aspecto, nas franjas das contradições entre a velha e a nova forma organizativa, vai tecendo uma política e uma pedagogia da libertação, que oferecem as bases para uma pedagogia social. A pedagogia social inclui um projeto societário no qual o Estado precisa ser educado para ser educador. Na mesma direção, todas as instituições. A cidade precisa se colocar como um local educativo, assim como a convivência humana. Essa perspectiva se ancora numa teoria gramsciana, especialmente em sua análise sobre o príncipe. Os novos príncipes (Estado e mídia) têm que ser educadores, porque lutam por uma reforma intelectual e ética que impacta as relações sociais e humanas.

Na América Latina, Estados e Governos costumam ser cruéis e perversos. Não lutam sempre a favor da população em situação de vulnerabilidade, ao contrário, admitem e por vezes até motivam e estimulam os massacres e o extermínio. Haja vista a situação das populações indígena, camponesa, ribeirinha, migrante, dos bolsões de miséria, jovem, carcerária... entre outras. É recorrente na mídia dos últimos anos. (Cf. SOUZA NETO, 1993, 2002, 2016.). A pedagogia social ganha força nessa nova ordem em que a política dos direitos humanos aparece como uma condição para o desenvolvimento humano. Desse modo, os rostos da pedagogia se espelham na realidade social de cada país, assim como as metodologias de tratamento do social em que estão inseridos os indivíduos e as organizações sociais e políticas. As discussões que emergem do campo da educação social, como espaço de intervenção, são amplas, por isso, se faz necessária a busca por pesquisas que referenciam tal área por meio de um recorte temático e temporal. É por compreender essa necessidade que a presente pesquisa objetiva possibilitar o diálogo entre pesquisadores/as que desenvolveram seus estudos vinculados à educação, com ênfase no viés da Pedagogia Social e dos Direitos Humanos.

Em vista disso, o presente trabalho, caracterizado como Estado da Arte, tem o intuito de apresentar as pesquisas selecionadas nas plataformas do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Google Scholar* e Periódicos da CAPES. Para Luna (2009), o objetivo do estado da arte é descrever o estado atual de uma dada

área de pesquisa. Com efeito, neste texto são apresentadas pesquisas vinculadas à formação dos/as educadores/as sociais e sua atuação em instituições de acolhimento.

Para Ferreira (2002), as pesquisas do estado da arte possuem o desafio de mapear e discutir determinada produção acadêmica. Luna (2009) complementa que pesquisas como estas se constituem como uma ampla fonte de atualização para pesquisas e pesquisadores.

Ao buscar por pesquisas que estejam relacionados com o objeto deste estudo, se fez necessário a revisão dos últimos 10 anos (2009-2019), nas plataformas já citadas, visto que o primeiro Projeto de Lei nº 5346, que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social, foi elaborado no ano de 2009 e apensado ao Projeto de Lei 2676/2019, sendo que ambos tratam da criação da profissão do/a educador e educadora social e dá outras providências. Dessa forma, o critério de seleção do recorte temporal compreende o período de tramitação dos projetos que tratam de um mesmo fim, a regulamentação da profissão do/a educador/a social, que em dez anos está em processo de tramitação.

Para organizar o material na presente dissertação, optou-se por não apresentar cada trabalho de maneira individual, mas agrupá-los em cinco (5) eixos norteadores de discussão e análise, organizados em tópicos no presente artigo. Dos cinco eixos, três foram organizados como categorias de análise sendo os artigos selecionados agrupados da seguinte maneira: 1) “A Pedagogia Social como ciência”; 2) “A profissionalização da Educação Social: quem é o/a educador/a social?” e 3) “Legislações e o/a Profissional da educação social”.

No primeiro eixo de discussão são apresentados os encaminhamentos metodológicos, bem como os critérios de inclusão e seleção dos artigos utilizados para a elaboração das análises. Neste tópico é sistematizado o fluxograma das pesquisas selecionadas e o quadro com a tabulação dos artigos encontrados.

O segundo tópico, denominado “Pedagogia Social como Ciência”, evidencia um diálogo entre os autores e as autoras que direcionaram seus estudos para a área da Pedagogia Social, com referência teórica central em Paulo Freire (2018) e Graciani (2014), bem como pesquisadores/as como Santos e Paula (2014), Silva (2016), Paulo, Nachtigall e Goes (2019) que consideram a área da Pedagogia Social como uma ciência que atua e fundamenta as ações dos educadores e as educadoras sociais.

No terceiro eixo de discussões foram agrupadas as pesquisas referentes à profissionalização dos/as educadores/as sociais. Os estudos de Avoglia, Silva e Matos (2012), Azevedo (2019), Barros e Naiff (2015), Cavalcante e Correa (2012) e Pereira (2019) demonstram que há projetos de leis em tramitação, desde o ano de 2009, mas que a regulamentação da profissionalização da educação social é, ainda, uma conquista a ser alcançada.

Essas discussões se fundamentam no quarto tópico intitulado “Legislações e o/a Profissional da educação social”. Por se tratar de uma análise detalhada dos projetos de leis que estão em tramitação, as discussões enfatizam a problemática em relação à formação do/a profissional que atua com crianças e adolescentes em situação de violação de direitos. As pesquisas na área demonstram que o Projeto de Lei n. 5346/2009 de autoria do Deputado Chico Lopes, e, mais recentemente o Projeto de Lei n. 328/2015, proposto pelo Senador Telmário Mota, procuram regulamentar a atividade do educador e da educadora social. Müller e Bauli (2017) assinalam que muitas são as disparidades encontradas na tramitação das propostas normativas, o que ocasionou discussões necessárias entre pesquisadores/as, profissionais e interessados/as na regulamentação da profissionalização dos/as educadores/as sociais.

No quinto e último tópico de discussão da presente dissertação são apresentadas as considerações das análises apresentadas em relação aos estudos acerca da área da formação dos/as profissionais que atuam na pedagogia social, com ênfase nos/as educadores sociais e sua atuação em instituições de acolhimento.

Este trabalho está voltando para a Linha de Pesquisa em Concreção dos Direitos Coletivos e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP.

Utilizamos, para devido tratamento e formulação desta dissertação, o estado da arte sobre a formação dos/as educadores/as.

1.1 Objetivo e Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo e exploratório, qualitativo, que incorpora como uma das qualidades do objeto de estudo a dimensão quantitativa.

Optou-se por uma investigação que abarca quantitativa e qualitativamente o problema. Segundo Alves (2005), o objetivo da pesquisa qualitativa é compreender o fenômeno que se expressa situacionalmente, estudando-o nas suas qualidades essenciais, especificidade e peculiaridade (Alves, 2005, p. 28).

Porém,

(...) entendendo que quantidade e qualidade são dimensões complementares de qualquer objeto de pesquisa (KAHHALE, 2002), ambas formas de trabalhar com os dados coletados serão empregadas na análise. Os aspectos qualitativos trabalham com o conteúdo, a essência, a diversidade dos dados. Os aspectos quantitativos tratam da forma e da distribuição dos dados equivalentes em categorias diversas. Tanto o conteúdo quanto a forma com que este conteúdo se apresenta na realidade são informações importantes e complementares a respeito do processo que se procurou investigar. (ALVES, 2005, p. 57).

Sendo assim, esta pesquisa pretende relacionar os dados qualitativos e quantitativos, podendo oferecer uma melhor compreensão e construção da real dimensão das pesquisas que foram mapeadas no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas plataformas de difusão científica online Scielo e Google Acadêmico (2009 – 2019).

1.2 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa segue a metodologia qualitativa, apesar de aderir uma técnica quantitativa durante a coleta de dados: uma questão bibliográfica / dados obtidos na Scielo.

Segundo Pope e Mays (1995), os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, embora difiram quanto à forma e à ênfase. Eles trazem como contribuições ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Estes são métodos diferentes, mas que podem se complementar a partir de suas finalidades (Pope e Mays, 1995, p.89).

Neste sentido, acredita-se que a escolha por este tipo de metodologia de pesquisa é a mais adequada para se atingir os objetivos esperados, pois os dados

foram obtidos com a realidade investigada, através do uso da pesquisa bibliográfica (trabalhos de qualidade), que possibilitou a aplicação de muitos dados.

1.3 Amostragem

A pesquisa contou com dados de trabalhos publicados, via estado da arte sobre a formação dos/as educadores/as sociais que atuam em instituições de acolhimento, com o recorte temporal de 2009 a 2019.

1.4 Instrumento de coleta de dados

Segundo Ribeiro (2001) o levantamento de dados por meio de referencial teórico e publicável, requer cuidado especial. Deve-se considerar que não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas sim saber como analisá-las estatisticamente para validação dos resultados. O assessoramento estatístico auxilia o pesquisador que desconhece requisitos básicos a serem obedecidos em pesquisas de campo (Ribeiro, 2001, p.75).

2. EDUCAÇÃO SOCIAL (ESTADO DA ARTE)

3. 1 Seleção dos artigos para o Estado da Arte

Realizou-se um mapeamento na base de dados da *SciELO*, Periódicos da CAPES e *Google Acadêmico*, com os descritores “Pedagogia Social” por “Instituições de acolhimento” por “Direitos Humanos” por “Educadores Sociais”. Como critério de seleção foram tabulados os materiais em língua portuguesa e publicados a partir do ano de 2009. Como mencionado, o recorte temporal se justifica pelo ano que o Projeto de Lei nº 5346/2009, que propõe a regulamentação da profissão de educador social, foi apresentado à câmara dos deputados e que após dez anos continua em tramitação como PL 2676/2019 que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências, apensado ao PL 2941/2019 que se encontra pronto para a pauta na Comissão de Educação. O último critério foi a seleção de artigos da área da educação, visto que muitos materiais encontrados pertenciam à área das ciências da saúde.

A *Scientific Electronic Library Online* - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Para a seleção dos artigos, foram utilizados como critérios de inclusão: coleções brasileiras, idioma português, ano de publicação (2009-2019), área temática: educação, tipo de literatura: artigo.

Nesta plataforma, com a palavra-chave “Educadores Sociais” (16) foram localizados dezesseis artigos, enquanto com os jogos de palavras “Educadores Sociais; Instituições de Acolhimento; Direitos Humanos” (0) não foram localizados textos. O mesmo ocorreu com o conjunto de palavras “Educadores Sociais; Instituição de acolhimento” (0). Somente com o termo “Instituição de acolhimento” (4) foram localizados quatro artigos. Já com os jogos de palavras “Instituição de acolhimento; Pedagogia Social” (0) nada foi encontrado. E, por fim, foram mapeados quatro textos com os jogos de palavras “Educador Social; Pedagogia Social” (4) e somente para o termo “Pedagogia Social” (49) foram encontrados quarenta e nove artigos.

O portal de Periódicos da CAPES, com acesso livre e gratuito, foi oficialmente criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fornece conteúdo em formato eletrônico, como publicações

periódicas, nacionais e internacionais; diversas bases de dados que reúnem trabalhos acadêmicos e científicos, além de patentes, teses e dissertações entre outros tipos de materiais.

Neste portal, como pares de palavras-chave foram utilizadas: “Educadores Sociais; Instituições de acolhimento; Direitos Humanos” (7); “Educadores sociais; Instituição de acolhimento” (12); “Pedagogia Social; Educadores Sociais” (68); “Pedagogia Social; Direitos Humanos” (38); “Instituições de acolhimento; Direitos Humanos” (29); “Instituições de acolhimento” (76); “Educadores Sociais” (15).

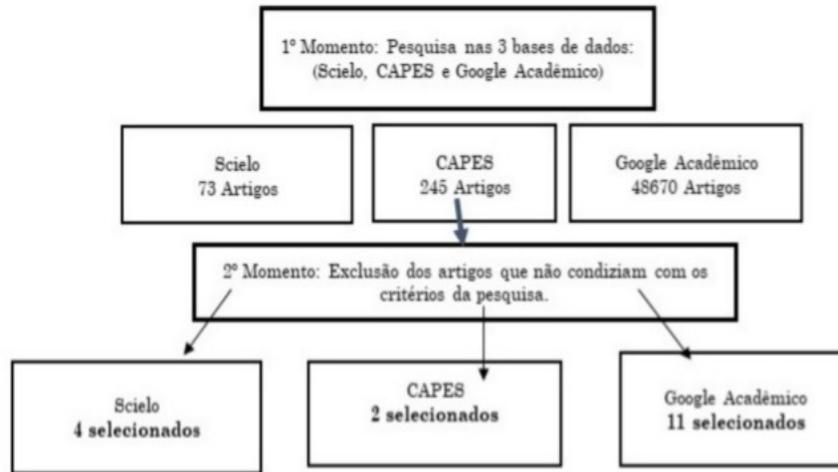
O *Google Acadêmico* ou *Google Scholar* é uma ferramenta de pesquisa da Plataforma *Google* que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Nesta plataforma, pela quantidade de pesquisas encontradas, foi preciso realizar uma análise minuciosa, das vinte (20) primeiras páginas disponíveis.

Os jogos de palavras-chave utilizados foram “Educador Social; Instituição de Acolhimento; Direitos Humanos” (2.400); “Educador Social; Instituição de acolhimento” (2.500); “Educador Social; Direitos Humanos” (1.670); “Educador Social” (8.600); “Instituição de acolhimento” (4.900); “Instituição de Acolhimento; Direitos Humanos” (1.100); “Instituição de acolhimento; Pedagogia Social” (1.600); “Pedagogia Social” (10.200); “Pedagogia Social; Direitos Humanos” (7.200); “Pedagogia Social; Educador social” (8.500).

No *Google Acadêmico*, muitos estudos foram contabilizados, entretanto ao fazer a análise para a seleção, observou-se que as pesquisas encontradas não tinham relação com a formação do/a educador/a social, traziam assuntos específicos na área da saúde, como por exemplo, o trabalho realizado com crianças hospitalizadas e o papel da enfermagem no cuidado de crianças.

Para a elaboração do estado da arte, em um primeiro momento foi realizado o mapeamento e a leitura dos artigos publicados nas plataformas supracitadas, com os critérios já sinalizados. Foram descartadas da tabulação as pesquisas publicadas como trabalho de conclusão de curso, artigos de anais de eventos e pesquisas que se repetiam em mais de uma plataforma. No total, foram selecionados 4 artigos na plataforma *Scielo*, 2 artigos no banco de periódicos da CAPES e 12 artigos na ferramenta *Google Scholar*, totalizando 18 pesquisas a serem analisadas como apresentado no fluxograma abaixo:

FLUXOGRAMA 1: Pesquisas Seleccionadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As pesquisas selecionadas foram tabuladas e organizadas de acordo com o título, autorias, periódicos e ano de publicação. Dos dezessete artigos encontrados, com o recorte temporal de 10 anos (2009-2019), constatou-se que as pesquisas estiveram mais voltadas para a formação dos/as profissionais que atuam na Educação Social, com o viés da Pedagogia Social, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1. Tabulação dos Artigos Seleccionados

N.	Título	Autorias	Periódico	Ano
1	Contextos de formação do educador social no Brasil	UJIIE, N. T.; NATALI, P. M.; MACHADO, E. R.	Educação Unisinos, v. 13, p. 117-124.	2009
2	Institucionalização de crianças: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento	CINTRA, A.L. ; SOUZA, M.	Revista Mal-Estar e Subjetividade (Impresso), v. X, p. 809-833.	2010
3	Educador social: imagem e relações com crianças em	AVOGLIA, Hilda Rosa Capelão;	Revista Mal-Estar e Subjetividade	2012

	situação de acolhimento institucional	SILVA, A. M.; MATOS, P. M.	(versão eletrônica), v. XII, p. 265-292.	
4	Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil	CAVALCANTE, L. I.C.; CORRÊA, L.S.	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 494-517.	2012
5	A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social.	SANTOS, K.; PAULA, E. M. A. T.	Interfaces Científicas – Educação, v. 3, p. 33-44.	2014
6	Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: identificando representações sociais	BARROS, N. S.; NAIFF, L. A. M.	Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online), v. 15, p. 240-259.	2015
7	Acolhimento institucional: considerações sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresenta no cotidiano de trabalho dos educadores sociais	FAVERO, C.; RAZERA, J.; HAACK, K. R.; FALCKE, D.	ALETHEIA (ULBRA), v. 47-48, p. 51-63.	2015
8	A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do Projeto de Lei 5346/2009	PEREIRA, A.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, p. 1294-1317.	2016
9	Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil.	SILVA, R.	Revista Interuniversitaria,	2016

			núm. 27, enero-junio, p. 179-198.	
10	A importância do educador social no desenvolvimento psicossocial da criança institucionalizada	SANCHEZ, M. B. L. M.; SOUZA, C. B.	CIPPUS - REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNILASALLE, v. 05, p. 11-28, 2017.	2017
11	Crianças como sujeitos de direitos: uma revisão de literatura sobre crianças em situação de acolhimento institucional	EPIFÂNIO, T. P.; GONÇALVES, M. V.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 25, p. 373-386.	2017
12	Normatização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas.	MÜLLER, V. R.; BAULI, REGIS ALAN	ENSINO & PESQUISA, v. 15, n. 02, p. 28-42.	2017
13	Terceiro Setor, Instituições de Ensino e Educadores Sociais: formação e práticas pedagógicas	SOUZA, J. A	REPATS, Brasília, v.6, n.1, p. 358-377.	2019
14	Educação social: a legitimação de uma profissão com autoridade interventiva	AZEVEDO, S	Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.2, p. 36-41.	2019
15	O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da Educação pela LDBEN n.º 9.394/96?	PEREIRA, A.	DEBATES EM EDUCAÇÃO, v. 11, p. 311-332.	2019
16	Educação Popular e Educação Social a partir de	PAULO, F. D. S.; NACHTIGALL, N.	Revista Pedagógica	2019

	Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares?	R. G.; GOES, T. P.	(Chapecó. Online), v. 21, p. 43-62.	
17	Evolução e perspectivas da normatização da profissão de educador social no Brasil	BAULI, REGIS ALAN; MÜLLER, V. R.	Convergencias. Revista de Educación., v. 02, p. 153-171.	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os materiais selecionados, por terem relações temáticas e teóricas, foram agrupados em três categorias de análise. Na primeira, “A Pedagogia Social como ciência”, os estudos de Pereira (2016), Azevedo (2019), Santos e Paula (2014) e Silva (2016) discutem formação do educador social pelo viés teórico de Paulo Freire (2018).

Na segunda categoria, “A profissionalização da Educação Social: quem é o/a educador/a social?”, as pesquisas de Müller e Bauli (2017), Ujje, Natali e Machado (2009), Souza e Sanchez (2017), Avoglia, Silva e Mattos (2012), Barros e Naiff (2015), Pereira (2019), Paulo, Nachtigall e Gões (2019), e Epifânio e Gonçalves (2017) enfatizam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e sua relação com o/a educador/a social.

Na última categoria, “Legislações e o/a Profissional da educação social”, os estudos de Pereira (2016; 2019), Cavalcante e Correa (2012); Carvalho et al. (2015), Avoglia, Silva e Mattos (2012), Cintra e Souza (2010), Araujo (2019) e Müller e Bauli (2019) são agrupados devido às análises dos projetos de lei em tramitação desde o ano de 2009 que propõe a profissionalização dos educadores sociais e educadoras sociais. Para a análise e discussão dos dados foram explorados como aporte teórico as autorias mais recorrentes nos textos: Freire (2018) seguido de Gracianini (2009).

Na sequência serão apresentadas as discussões de cada categoria e as análises dos trabalhos reunidos em torno das temáticas em foco.

2.2 A Pedagogia Social como ciência

Nesta primeira categoria contempla-se o diálogo das pesquisas sobre a formação do educador social que atua em instituições de acolhimento e a necessidade de compreender o contexto da educação social e como se constituiu como ciência.

Pereira (2016) pontua que a educação social é um campo de conhecimento “teórico-prático, multirreferencial”, que atua em diferentes contextos sociais, como por exemplo, em instituições de acolhimento. A ciência dessa educação é chamada de Pedagogia Social. O autor explica que a Pedagogia Social “é uma educação que procura atender todos aqueles que estão ou se encontram em processo de exclusão social, conhecidos como vulneráveis, assistidos, desfiliaados” (PEREIRA, 2016, p. 1296).

De acordo com Azevedo (2019), a pedagogia age como ciência, pois trata de critérios e paradigmas das teorias e metodologias da educação. No Brasil, a Pedagogia Social começou a ter destaque a partir da década de 1960, com Paulo Freire (1921-1997), que discutiu em seu livro Pedagogia do Oprimido (1975) teorias de educação popular. De acordo com Freire (2018, p.11),

[...] a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

A educação libertadora é retratada na atuação da Pedagogia Social e, para Santos e Paula (2014), se faz necessário destacar que esta área da educação propõe discutir o atendimento a todas as pessoas em condição de vulnerabilidade social, independente de classe social e condições financeiras. O que é fundamentado por Silva (2016), ao conceituar a Pedagogia Social e sua relação com o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

A concepção de uma Pedagogia Social fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma importante contribuição para a pesquisa, análise e reflexão das ricas e diversificadas práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares, por vezes fragilizadas por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de

formação e com produção completamente fragmentada, sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual (SILVA, 2016, p. 188-189).

Santos e Paula (2014) ainda complementam que a Pedagogia Social não é apenas um processo de escolarização, “mas um processo político que contribui para a existência humana” (SANTOS; PAULA, 2014, p. 37). Nessa perspectiva, Pereira (2016, p. 1296-1297) afirma:

[...] a educação social se define como uma prática educativa que busca a integração dos diversos indivíduos e grupos marginalizados, lutando para que estes sejam considerados como sujeitos de direitos; portanto, uma educação que está, concomitantemente, dentro e fora dos muros da escola, que pertence tanto ao campo das práticas pedagógicas formais, sem deixar de sensibilizar-se pelas informais.

O conjunto de artigos que compõe esta categoria de análise tem como ênfase a Pedagogia proposta por Paulo Freire e sua contribuição social aos grupos sociais menos favorecidos economicamente. Evidenciam ainda uma preocupação com uma formação, tanto do educador/a quanto do educando/a, que seja humanizadora e libertadora.

É por discutir sobre esta prática educativa e humanizadora, que se faz necessário pensar na profissionalização dos/as educadores/as sociais que trabalham em instituições de acolhimento, que atuam na educação social. Pois, são estes/as profissionais que estarão junto com as crianças e adolescentes que se encontram em situação de violação de direitos, o que é fundamentado no tópico abaixo ao propor uma análise acerca dos/as profissionais da Educação Social.

2.3 A profissionalização da Educação Social: quem é o/a educador/a social?

Essa categoria de análise evidencia o processo de institucionalização das instituições de acolhimento de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Compreender tal processo se faz necessário, pois com a fundação das instituições de acolhimento é urgente a contratação de profissionais que atuem nesses locais, profissionais estes denominados de educadores e educadoras sociais.

Ujiie, Natali e Machado (2009), sobre este processo histórico, argumentam que no Brasil, os espaços de educação não formal emergiram no final da década de

1980 e no início da década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É com o ECA que o acolhimento institucional passa a ser uma das medidas de proteção previstas aplicáveis para crianças e adolescentes que tiverem seus direitos ameaçados ou violados. Sobre os direitos da criança e do adolescente, o Art. 3º do ECA, estabelece que:

A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Conforme argumentam Epifânio e Gonçalves (2017), o abrigo de acordo com o ECA, é uma medida provisória e excepcional, utilizado apenas em casos de grave risco à integridade da criança e do adolescente. É neste contexto que atualmente há diferentes instituições de atendimento à criança e adolescente que se encontram em vulnerabilidade. Para Souza e Sanchez (2017), o abrigo, a casa de passagem ou casa transitória, a casa lar, repúblicas ou pensões têm cumprido o papel de cuidar desses indivíduos. Como sujeito responsável por garantir esse cuidado, o/a educador/a social é o/a profissional que estará à frente das instituições de acolhimento, promovendo o zelo diário das crianças e adolescentes institucionalizados.

A figura do educador é fundamental, pois ele é o responsável pela rotina que as crianças terão dentro e fora da instituição, ao se responsabilizar por tarefas que visam promover a saúde, alimentação e educação dessas crianças (SOUZA; SANCHEZ, 2017, p.14).

Avoglia, Silva e Mattos (2012) explicam que o educador social é a referência mais próxima de adulto, após o afastamento da criança e do adolescente de sua família. As autoras ainda ressaltam a importância da relação entre educador ou educadora com os sujeitos institucionalizados, entretanto, enfatizam a necessidade da formação continuada para os/as educadores/as sociais. “[...] o abrigo e seus profissionais não devem jamais pretender competir com a família” (BARROS; NAIFF, 2015, p. 244). Cabe ao educador social possibilitar um ambiente favorável que garanta os direitos das crianças e adolescentes e seu pleno desenvolvimento.

A formação do educador social é um desafio a ser enfrentado, pois desde os anos de 1980-1990 o profissional social começou a ter maior visibilidade perante a educação, todavia, sua atuação não exigia uma formação ampla.

A formação do educador social é um aspecto que merece reflexão mais cuidadosa, visto que, como lembramos, sua formação não é um pré-requisito para a atuação. Compreendemos que a formação do educador social deve ser ampla e precisa contemplar conhecimentos específicos sobre educação não formal, além de uma sólida e crítica formação política (UJIE; NATALI; MACHADO, 2009, p. 121).

Nesse sentido, Pereira (2016) menciona que para ser um educador social é necessário apenas um desejo de mudança e emancipação das crianças e adolescentes que eram abandonados ou retirados da sua família de origem e encaminhadas para os abrigos sociais. Em sua pesquisa, “O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela LDBEN Nº 9394/96?”, apresenta que a luta é ver regulamentada sua profissão.

No entanto, esse profissional também enfrenta outra luta que é a de ver regulamentada a sua profissão para que goze de todos os direitos inerentes seu trabalho. Um dos principais enfrentamentos está na definição do campo de atuação profissional: educação ou trabalho social? A sua atuação tem demonstrado um pertencimento educativo, indicando que se trata de um (a) trabalhador (a) da educação, embora, em tese, não seja contemplado na LDBEN 9394/96 (PEREIRA, 2019, p. 317).

As pesquisas que compõem esta categoria de análise sinalizam que o trabalho do/a educador/a social é significativo para a vida do sujeito institucionalizado. Em vista disso, o estudo de Paulo, Nachtigall e Gões (2019, p. 58) considera “a necessidade, importância e urgência de pesquisas que discutam a relação entre os conceitos educação popular e educação social e o uso de Paulo Freire”.

As pesquisas que fazem parte da categoria seguinte, se fundamentam em aportes legislativos e documentos normativos para compor as discussões. É válido ressaltar que abordar estes documentos e legislações, se torna viável para analisar as próprias diretrizes e propiciar maior diálogo em torno da profissionalização dos educadores/as sociais e outras providências que são propostas nos projetos de Leis já mencionados.

2.4 Legislações e o/a Profissional da educação social

Essa categoria de análise engloba as pesquisas sobre a profissionalização do educador social. Verifica-se, por meio dos artigos mapeados, que passam dos dez anos a tramitação do processo de regulamentação da profissão do/a educador/a social. Atualmente com as transformações ocorridas no trabalho social, torna-se imprescindível profissionalizar o/a educador/a social. É por esse viés, que nas pesquisas de Pereira (2016; 2019) há uma ênfase no Projeto de Lei da Câmara Federal nº 5346/2009 e no Projeto de Lei do Senado Federal nº 328/2015 que propõe regulamentar a profissão de Educador Social.

Nesse contexto, a regulamentação da profissão de educação social vai impactar diretamente no mercado de trabalho e na valorização desse trabalhador, quando da obrigatoriedade da aquisição de conhecimentos e saberes que potencializará as habilidades e competências para o trabalho social, aumentando o nível de exigência na contratação desse profissional e os ganhos salariais (PEREIRA, 2016, p. 1304).

Nos Projetos de Lei mencionados ficam explícitos os atributos individuais necessários ao trabalho do educador social, entretanto é no Projeto de Lei do Senado que são tratadas as competências fundamentais para atuar na área da pedagogia social.

Art. 3º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura, nacionalidade, dentre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica (BRASIL, 2015).

Vale ressaltar, que mesmo com a implementação da legislação que dispõe sobre a profissão de educador e educadora social, ainda se faz necessário analisar alguns apontamentos, como mencionados na pesquisa de Cavalcante e Correa (2012). As autoras, ao realizarem um estudo qualitativo com educadores/as sociais de um abrigo, elencaram nos resultados a frustração mencionada pelos/as educadores/as entrevistados/as. Nesse estudo, as/os educadores/as sociais

[...] atribuíram o sentimento de frustração a problemas cronicamente presentes na instituição: a falta de respeito e de apoio institucional à figura do funcionário que lida diretamente com crianças que possuem características e condições biopsicossociais distintas entre si (CAVALCANTE; CORREA, 2012, p. 507).

As pesquisas que compõe esta categoria evidenciam que, para muitos/as educadores/as, iniciar o trabalho em uma instituição de acolhimento é ter a função de educar, todavia, acabam perdendo seu objetivo pedagógico e atuam como cuidadores/as. Nessa acepção, Avoglia, Silva e Mattos (2012, p. 277) consideram que os educadores sociais além da educação, valores que destinarão às crianças e adolescentes institucionalizados, também deverão suprir algumas de suas necessidades afetivas, “oferecendo não só uma visão de família como também a representação de papéis familiares”.

É neste contexto, que os/as autores/as têm mostrado a dicotomia que os profissionais da Pedagogia Social ainda denunciam entre cuidar e educar, como se ambas as palavras não estivessem correlacionadas com a construção e formação da identidade do sujeito. Para Hall (2019, p. 11-12), “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Se as identidades são formadas pelos mundos culturais que os sujeitos habitam, como é exposto por Hall (2019), e assim transformadas, a criança e ao adolescente institucionalizados constroem suas identidades antes e depois do acolhimento social. Eis a importância dos processos de identificação, conforme apontam Cintra e Souza (2010). Segundo as autoras,

[...] a existência de um outro que se oferece como lugar de escuta e realiza investimentos que vão além de interesses funcionalistas é indispensável para que crianças que estão em instituições tenham chance de ressignificar suas experiências, evitando, assim intervenções que visem simplesmente esconder, apagar a imagem da miséria humana, que tende a ser tomada como inerente aos excluídos pela ordem social (CINTRA; SOUZA, 2010, p. 826).

Para crianças institucionalizadas, o outro exteriorizado da cultura e da sociedade é o/a educador/a social, e é por isso, que é fundamental que este profissional tenha uma formação ampla para assumir determinada função, o que não é proposto no Projeto de Lei 5346/2009, aprovado no ano de 2017. Porém, é no

Projeto de Lei nº 328/2015, aprovado em 2019, que a formação do educador ou educadora social se coloca como necessária a especialização em nível superior.

Ao definir o campo de atuação dos educadores sociais, uma das emendas procurou deixar claro que os profissionais devem exercer ações de educação e mediação no campo dos direitos e deveres humanos, da justiça social e do exercício da cidadania. [...] Outra emenda apresentada por Paim exige nível superior para quem ingressar na carreira após a transformação do projeto em lei. Mas admite nível médio como escolaridade mínima para os educadores que já estiverem em atuação na data de publicação da norma. (ARAÚJO, 2019, p. 01).

Em janeiro do mesmo ano que o Projeto de Lei 5346/2009 foi sancionado, os educadores e educadoras sociais foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Para Bauli e Müller (2019, p. 158), a CBO é de fácil acesso, pois está inserida no site do Ministério do Trabalho, no qual “[...] é possível obter um relatório por família ocupacional, que aponta a relação de todas as atividades que o Educador Social e os demais profissionais têm por incumbência desenvolver”. Para o educador social são definidas as seguintes funções de acordo com o CBO 5153-05:

5153-05- Educador Social. Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social, procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento (BRASIL, 2015).

Para os deputados que participaram da construção do Projeto de Lei, este foi para os educadores sociais “sua mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista” (BRASIL, 2015, p. 8).

Pereira (2019) argumenta que o/a educador social é um trabalhador do âmbito educacional, porém, é essencial que haja critérios mais rigorosos na contratação desses profissionais, aliás, serão estes responsáveis pela promoção dos direitos humanos na instituição que atuará.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Carvalho et al. (2010), revelam que com a contratação de profissionais exclusivamente da área da educação, há uma melhora significativa na compreensão dos fenômenos comuns da instituição de acolhimento. Destarte de que os/as educadores/as que possuíam formação superior

mostraram maior compreensão do sujeito institucionalizado, além de apresentar propostas de trabalho adequadas.

Os autores ainda afirmam que há uma problemática em questão, pois quando a perspectiva técnica está somente centralizada na educação, perde-se a oportunidade de compreender a criança e ao adolescente institucionalizados sob outras dimensões importantes.

A formação continuada está prevista por Lei. [...] Esse investimento deficitário para partir inclusive dos profissionais, quando remetem que não há um ganho secundário em participar dos treinamentos que são convidados. Esse dado pode estar ligado, inclusive, a uma certa falta de esperança e de credibilidade no trabalho que vem sendo realizado, por depararem-se diariamente com o reflexo dos problemas sociais e emocionais os quais são acometidas essas crianças e adolescentes (CARVALHO; et al, 2010, p. 60).

O Projeto de Lei do Senado nº 328/2015 originou o Projeto de Lei 2676//2019 que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Nesse sentido, o

[...] PL nº 2.676, de 2019, de autoria da ilustre Deputada Luizianne Lins, exige a formação de nível médio e o PL nº 2.941, de 2019, de iniciativa do Senador Telmário Mota exige a formação, de nível superior, embora admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que estiverem no exercício da profissão quando da entrada em vigor da Lei (BRASIL, 2019).

A Comissão de Educação, aprovou no ano de 2019 o Projeto de Lei nº 2941, de 2019 e rejeitou o Projeto de Lei 2676, de 2019. Porém, foram anexadas emendas que estabeleceram escolaridade mínima de nível médio para o exercer a profissão de educador ou educadora social e observar a escolaridade do profissional se este atuar na elaboração de planos de cargos, carreiras e salários.

Infelizmente após as análises aqui apresentadas, das pesquisas que fazem parte dessa categoria e abordam os projetos de leis que tratam da profissionalização da educação social, ainda não há a promulgação da Lei que regulamenta a profissionalização do/a educador ou educadora social.

Graciani (2009), pesquisadora da Pedagogia Social, afirma que é fundamental analisar a prática educativa dos profissionais que atuam nas instituições de acolhimento, entretanto, aqueles profissionais que privilegiarem a vida, o ser

humano como sujeito, enxergando a possibilidade de construção de uma nova história social, são os que contribuirão para a uma prática educativa, emancipadora e como proposto por Paulo Freire (2018): “uma educação libertadora”.

4. EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

A educação, em nossa atualidade, em sua grande maioria não abre espaço para que o ser humano se conheça e trabalhe sua existência, dentro de toda sua riqueza, contextualizando-se ao mundo; pelo contrário, ela prepara a todos nós para que crescamos como “filhos de um pátria amada” onde o autoconhecimento é apostilado, valorizando uma simetria de ideias e certificando para que sempre encontremos conforto em nossa sociedade, nos moldes da caverna de Platão.

Segundo Chauí (2000), para o filósofo Platão, no Capítulo VII do livro *República*, todos nós estamos condenados a ver sombras a nossa frente e tomá-las como verdadeiras. Esta é uma poderosa crítica à condição humana, que conta a respeito de uma sociedade onde todos estariam presos desde a infância no fundo de uma caverna, imobilizados, obrigados pelas correntes que os atavam a olharem sempre a parede em frente, permitindo que estes vissem apenas o reflexo das sombras que a luz de uma fogueira ao exterior da caverna trazia, de modo que eles pudessem, na semiobscuridade, enxergar o que se passava no interior desta.

Platão então questiona: e se um destes prisioneiros, que sempre viveu dentro da caverna e está habituado a apenas aquela intensidade de luz, acreditando esta ser a única intensidade, fosse libertado?

Fazendo um paralelo entre o modelo educacional vigente e o mito da Caverna de Platão, pode-se dizer que atualmente a educação, apesar de promover o desenvolvimento do ser humano em diversos aspectos de forma satisfatória, não permite que este se conheça, pelo contrário, desde cedo é estimulado um padrão comportamental, que através de um sistema de reforços e punição, estabelece um modelo pelo qual o ser humano vai passar a vida inteira buscando enquadrar-se e, assim, adquirir aprovação da sociedade.

Sendo assim, o homem passa boa parte de sua existência lutando para adquirir os sinônimos que a ele é passado culturalmente, como o sinônimo de sucesso e felicidade, que é a posse de bens materiais, diretamente ligados ao consumo estimulado pelo sistema capitalista. Logo, o ser humano deixa de questionar e refletir o que para ele significaria o conceito de felicidade e buscará apenas o que a mídia traz como precursora desta. Sendo assim, as pessoas só podem ser felizes à medida que utilizam determinados produtos que lhes proporcionarão felicidade pelo simples

fato de tê-los. Em outras palavras, o humano busca aquilo que lhe é empregado não mais reconhecendo seu caráter de individualidade e buscando apenas aquilo que lhe é pertinente.

Este panorama revela uma perspectiva de agravamento das condições de vida para humanidade, pois o contentamento do indivíduo passa a ser momentâneo. O mercado sempre traz produtos renovados e, para manter a autoestima estável e gerar a “satisfação” (que na verdade é o conceito que o homem possui do que o irá satisfazer), ele estará, constantemente, trocando seus utensílios e informações, o que movimenta o mercado e reflete positivamente no sistema capitalista. Ou seja, ele estará constantemente renovando-se de forma que permaneça dentro do enquadre que lhe foi dado, mas acaba por desmerecer e não tirar todo proveito que poderia ter das coisas que lhe passam a serem vistas como “velhas e ultrapassadas”.

Este indicador se reflete não só em posses materiais, mas também em informações promovidas por jornais e cursos. Estar atualizado deixou de ser sinônimo de sabedoria, pelo contrário, atualmente encontramos pessoas que possuem informações, mas que não as entendem. Ninguém quer ser considerado ultrapassado, mas poucos realmente sabem o que fazer com a informação que recebem. Estes valores se enraízam de tal forma em nossa conduta que mesmo o envelhecer passa a causar uma sensação de pânico e o idoso acama se tornando uma figura marginalizada em nossa sociedade.

Conforme decorrido, logo cedo somos preenchidos por uma visão que cria uma ligação dependente entre nossa autoestima, autoimagem e a mídia. Não basta que sejamos algo, precisamos ser reconhecidos pelo outro. Cria-se então uma eterna busca de provar ao outro algo que muitas vezes não somos, mas que se aparentarmos ser, isso refletirá diretamente em nosso ego. Quando não há reconhecimento, ocorre, muitas vezes, o adoecimento do ser.

O ser que se percebe fora do padrão, irá sentir-se descontextualizado, o que irá implicar diretamente em sua autoestima e autoimagem, como já foi dito acima. Este irá ser rotulado pela sociedade como fracassado, impotente, infeliz e incapaz; promovendo, assim, este adoecimento à medida que o indivíduo em questão passa a sofrer as consequências desta avaliação social. Este é um contexto que pode ser percebido desde cedo em escolas pelo sistema de classificação do aluno, conduta dos professores e colegas diante deste e que começa a promover no indivíduo a necessidade de ser aceito.

Na medida em que se busca a aceitação, acabamos por nos desconhecer, e nos identificar naquilo que poderia auxiliar em nossa aceitação pelo outro, auxiliando diretamente na construção de nossa imagem social, que atualmente é determinante para, por sua vez, construção de nossa autoestima e autoimagem.

Desde cedo, o modelo de educação padronizado, estipula e distribui as crianças em fileiras onde todas devem permanecer em silêncio para que o ensino “penetre” nas suas mentes e dissolva tudo aquilo que lhes torna único. Mesmo na simples tarefa de desenhar, existe um formato esperado a ser alcançado, como, por exemplo, uma criança que não pinta dentro da linha passa a ser dita como não caprichosa ou simplesmente um indivíduo que “não sabe pintar”.

Neste sentido, encontramos muitos professores que reagem a estas situações categorizando as crianças com afirmativas como “Ela não sabe”. Porém, como podemos dizer que um indivíduo que se encontra em seus primeiros anos de vida “jamais” irá conseguir pintar? Claro, como muitos teóricos trazem, caso a criança atenha-se aquele conceito de si mesmo que lhe foi empregado, isso irá se tornar, muitas vezes, determinante por toda sua vida. Desde cedo acreditamos que apenas nos reconhecemos dentro daquilo que aparentamos ser, descarta-se as potencialidades que o indivíduo traz e emprega-se o conceito de identidade a partir daquilo que se demonstra.

A Pedagogia Social é a ciência que investiga a educação social, de modo a interpretar a ontologia do ser social e seus processos de educabilidade, de modo a sistematizar o conjunto de práticas sob a perspectiva dos domínios sociopedagógicos, sociopolíticos, socioculturais e sociopastorais, além dos aspectos que cercam o planejamento e avaliação dessas práticas e a formação do educador social.

Essa pedagogia tem como fundamento teorias e práticas de caráter decolonial, que vem sendo desenvolvido sob a perspectiva libertária, transcrita na América Latina através das leituras e interpretações de Dussel, Martín-Baró, Freire, Bartolomeu de Las Casas, entre outros.

A Pedagogia Social se estabeleceu com novo vigor no Estado Democrático de Direitos, essa afirmação se constata nos debates e publicações dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social que envolveu pesquisadores de diversas universidades. Pois no Estado Democrático se reúne as condições necessárias para formar novos sujeitos para romper com a velha ordem social, os quais homens e mulheres irão pactuar e estabelecer, para além do campo teórico, novas relações

civilizatórias, um novo projeto societário mais ético, constituindo outros paradigmas a partir da cultura do direito e do exercício de novas cidadanias.

O Estado Democrático se constitui por poderes complementares (executivo, legislativo e judiciário) com medidas de peso e contrapeso de poder, identifica-se ainda a segurança do exercício ininterrupto do poder de escolha dos cidadãos, da justiça e da dignidade humana, dos acessos aos espaços participativos de caráter deliberativo ou consultivo e reivindicar direitos. Segundo o preâmbulo da CF 88, o Estado destina-se a

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988, p. 09).

E ainda no parágrafo único do artigo primeiro desta constituição destaca-se que: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos diretamente ou indiretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 09)”. Portanto, a soberania é popular, exercida de forma democrática, participativa e representativa, em um regime que respeite e pratique os Direitos Humanos, o que exige a formulação de novas pedagogias da qual, destaque-se a Pedagogia Social, primorosa contribuição de uma práxis para que os sujeitos possam se colocar frente aos paradigmas conflitantes, a cultura do direito e democracia, estabelecendo uma nova relação cotidiana.

Já que de acordo com Lopes (2019; 2020), nas entranhas do Estado Democrático de direito no Brasil, ocorreram tensões, roturas e resistências de curta, média e longa permanência, caracterizados por uma histórica exploração advinda da colonização europeia e de elites oligárquicas brasileiras que fomentaram a sociedade estamental.

O Estado não é conhecido a olho nu, mas representa uma das instituições humanas, formada, portanto, por homens e mulheres, logo é passível de desvios éticos, cedendo ao sistema capitalista, que ao afetar as instituições, afeta primeiro os homens e mulheres que a compõe e o reifica, petrifica e aliena. Já que “[...] no decurso da evolução do capitalismo, a estrutura da reificação penetra cada vez mais

profundamente, fatalmente, constitutivamente, na consciência dos homens.” (LUKÁCS, 1989, p.108).

As relações sociais capitalistas geram três formas específicas de desigualdade: a desigualdade política, que se traduz no conceito de dominação; a desigualdade socioeconômica, que se traduz no conceito de exploração; e a desigualdade simbólico-cultural, que se traduz no conceito de alienação. As lutas sociais se encontram na dimensão simbólico-cultural das desigualdades, isto é, a alienação prevalece o valor democrático a autonomia e a subjetividade. (SANTOS, 1989, p. 4).

A mudanças dessas estruturas leva tempo e esforço coletivo na construção e modificação de um novo patamar civilizatório, pois sob este atual paradigma neoliberal, estabelecem-se duas classes os opressores – aqueles historicamente capazes de sugar do processo de trabalho escravo, colonização, extrativismo, exploração de mão de obra – e os oprimidos – isto é, mais de três quartos da humanidade que não obtêm os meios de produção ou patentes do conhecimento –.

Com tudo isso, diversos grupos se mobilizam na busca pela dignidade e promovem ações que visam romper com ciclos fatalistas. Esse movimento é compreendido como um dos exercícios das novas práticas de cidadania, que assim como os conceitos de Estado e Direito foi se modificando no decurso histórico.

A cidadania é um conceito e uma prática em expansão, pois “[...] entre a idealização de uma cidadania plena e a de uma cidadania mais esvaziada existem muitos tipos de cidadania em construção” (MANZINI-COVRE, 1991, p. 41). Sendo assim, a cidadania é produto das manifestações sócio-históricas, protagonizadas por diferentes grupos, alguns unidos pelos sofrimentos e dramas que os identificam, e sob a mesma bandeira carregam utopias, esperanças e sonhos, tomando o exercício da cidadania o ato de reivindicar, de transformar positivamente a comunidade e os espaços públicos, comprometendo-se com a defesa da vida (Cf. LOPES; SOUZA NETO, 2018). Porém a cidadania do tipo ideal de acordo com Max Weber se distanciou do cotidiano e dos pobres.

De acordo com Marx (1843), cidadania viria a ser um artifício do capitalismo para administrar a mais – valia deturpando a luta de classes e fragmentando a organização política. Para Marshall (1950), a própria ideia de cidadania se dá com um Estado forte, que é instrumento para a conquista dos direitos econômicos e sociais. Já Arendt (1993), define cidadania como potencial de um grupo estar disposto a lutar

pelo “direito de ter direitos”, isso é, as pessoas afetadas por uma determinada questão se unirem e reivindicarem melhores condições de vida.

A existência de diversos tipos e níveis de cidadania pode ser sistematizado de acordo com Gadotti em cidadania política, cidadania social, cidadania econômica, cidadania civil e cidadania intercultural (GADOTTI, 2000, p. 1), que se complementam e constituem uma cidadania plena, sendo a

[...] cidadania política: direito de participação numa comunidade política; cidadania social: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade do bem viver; cidadania econômica: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; cidadania civil: afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; cidadania intercultural: afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo. (GADOTTI, 2000, p. 1 e 2).

Contudo, Lopes (2020), nos chama a atenção ao apontar que tais definições ainda não dão conta de abarcar todas as pessoas, como é o caso dos que ficam à ‘margem’ da sociedade, aqueles que não produzem nem consomem, os resíduos de um sistema capitalista desumanizador do ser e das relações que gera as crianças órfãs, pessoas em situação de rua, idosos desamparados, famílias sem trabalho e ou moradia, migrantes, refugiados, vítimas de abuso e exploração sexual, dependentes químicos, encarcerados, dentre outros. Eles existem, resistem e sobrevivem neste Estado Democrático, onde o ordenamento jurídico lhes atribui a condição de sujeito de direito e cidadãos, porém muitos são desamparados, desassistidos de políticas que respondam às suas mazelas.

Isso representa o que para esses sujeitos oprimidos? Nossa experiência junto a esses grupos nos permite dizer que subjetivamente e objetivamente representa pouco ou a ilusão de uma vida que virá a ser.

Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão 1789, ao qual a revolução define a cidadania moderna, o conceito se distanciou e se tornou efêmero, o que temos de fato nesta construção da cidadania seria, ao nosso ver, três grupos de homens e mulheres. Para Lopes (2020), o primeiro o cidadão sob a ótica burguesa, que tem acesso aos bens materiais e culturais, o segundo grupo diz respeito ao ‘subcidadão’, alienados e reificados na lógica consumista, os que produzem e consomem a partir dos fetiches, mas não detêm os meios de produção e o terceiro grupo os ‘não-cidadãos’ ou os que por ventura ‘podem vir a serem cidadãos’, seres

humanos como todos os outros, porém vítimas do processo de desumanização, indiferença e descartáveis, onde nem mesmo o Estado Democrático por meio das políticas públicas são capazes de recolocá-los na rota da dignidade, cabendo-lhe apenas o buscar pela ajuda assistencial ou a morte desta política econômica neoliberal.

No vai e vem das mudanças sociais e individuais, às vezes aprisionados e instrumentalizados por certos grupos, os direitos trazem o próprio sujeito e a história. Na tradição brasileira, direitos humanos, passam a ser utilizados como instrumentos de defesa de pessoas, classes e elites dominantes, numa inversão de sua lógica. Parte dos intelectuais e juristas, ainda hoje, trabalham para reverter o princípio democrático da lei e da vida.

Nossas pesquisas nos fazem concluir que os exercícios de cidadania possíveis no Estado Democrático, vem sendo experienciando e sistematizado também nos domínios da Pedagogia Social, e essa relação tem gerado em diversos territórios e grupos vulneráveis processos de conscientização e mobilização.

Esse andamento mobilizador é um bom exemplo de criação na ação, explorando e fortalecendo a cultura do direito. Onde o sujeito reconhece a si, o outro e os problemas que os cercam, de maneira consciente agem e refletem em uma perspectiva freiriana de ação-reflexão-ação.

Interpretamos que só no Estado Democrático a cultura do direito se torna o regulador da tensão entre os que têm – cidadãos –, os que buscam ter – subcidadãos – e os renegados –não cidadãos –, é só por meio da cultura do direito a possibilidade de consolidar a nova ordem social. Sendo a cultura uma chave interpretativa para compreender o sistema de interrelações, que conecta os sujeitos. Desencadeia a práxis da cultura do direito, que foi ganhando contornos e formas com a criação de Conselhos e Fóruns de Direitos, que propícia a participação e formação da sociedade civil. Outra materialização da práxis da cultura do direito são os Sistemas de Garantia de Direitos, que possui um papel fundamental na ‘promoção’ de políticas públicas, no ‘controle’ do orçamento público e sua administração e na ‘defensa’ dos sujeitos de direitos, o que o torna também um limitador dos poderes arbitrários do Estado.

Nossa perspectiva, contudo, procura ir além, uma vez que vemos o sistema de garantia de direitos como um conjunto de ações justapostas, sobrepostas e articuladas, que abrangem as políticas, a construção da subjetividade e as relações intersubjetivas. Nessa correlação, as pessoas se apropriam dos diferentes territórios

no cotidiano, assimilam e modificam conteúdos e encontram formas de reagir à dominação e à opressão, mas para isso, é urgente uma formação para o exercício da cidadania.

E por isso, são crescentes as tentativas de desqualificação e desarticulação dessa práxis, já que as forças da velha ordem social coexistem no Estado Democrático, sendo imperativo que os sujeitos que compõem os espaços públicos e as organizações da sociedade civil estejam implicados, comprometidos de forma ética para promover a defesa da vida.

Para que isso se dê, faz-se necessário, e ainda faz, um processo de formação desse novo cidadão, um processo formativo que o leve à conscientização, passando pela compreensão do que é: controle social, poder disciplinador dos corpos, racionalidade burocrática, sociedade estamental, colonização do mundo da vida, ética libertadora etc.

Nesse sentido, é imperativo que “[...] os trabalhadores [e seus filhos] possam ser educados sobre a existência desses direitos, para que saibam o que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor”. (MANZINI-COVRE, 1991, p. 41). Uma nova formação que ajuda homens e mulheres oprimidos a tomarem para si os conceitos, reinterpretando-os ou criando outros, de modo a colocá-los em prática, estabelecendo assim, a partir da nova ordem social, o novo modelo societário, onde não exista mais ‘subcidadãos’ e o ‘não cidadãos’.

Se a práxis da cultura dos direitos é exercida pelo educador social e de certo modo ensinado através dos domínios sociopedagógicos, socioculturais, sociopolíticos e sociopastorais, de modo a fortalecer o Estado Democrático dos Direitos. A prática do educador social contribui no processo de convivências e fortalecimento de vínculos comunitários e familiares estabelecendo assim uma nova prática cotidiana mais humanizadora.

Mas o que é Direitos Humanos? Autores, como Santos (1989), Arendt (1993) e Candau (2008), defendem que os direitos humanos são um projeto inerente e inevitável da modernidade, pois as sociedades almejavam gozar de uma vida para si e para os seus com saúde, alimentação, trabalho, salário justo, habitação, lazer, educação e assistência social e previdenciária.

Muitos são os pensadores de matrizes ideológicas distintas que vão dar base para o entendimento dos direitos humanos, tal qual os conhecemos hoje. Entre eles, destacamos os contratualistas, Thomas Hobbes com direito à liberdade natural,

John Locke com a formulação dos direitos naturais do ser humano – à vida, à liberdade e à propriedade –, e Jean-Jacques Rousseau com seus ideais de soberania do povo, que viriam a ser base para a Revolução Francesa, inspirando o direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade.

As guerras mundiais significaram a ruptura com os direitos humanos; com seu término, uma resposta mundial aos povos se fazia necessária frente às atrocidades e aos horrores cometidos. O pós-guerra deveria representar, tanto no campo simbólico como no campo prático, a reconstrução da humanidade. Ao menos essa foi a utopia ao se constituir em 24 de outubro de 1945, com 51 estados-membros, a Organização das Nações Unidas (ONU). A Carta das Nações Unidas – documento de fundação da Organização – expressa em seu preâmbulo¹ os ideais e os propósitos dos povos cujos governos se uniram para constituir a ONU:

Nós, os povos das Nações Unidas, resolvimos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla².

Atualmente compõem a ONU 193 países, todos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, após 70 anos de sua promulgação, um dos maiores desafios ainda é priorizar os Direitos Humanos como uma responsabilidade da comunidade internacional.

Muitos juristas, sociólogos, filósofos e cientistas políticos consideraram os Direitos Humanos uma das promessas para um projeto de nova sociedade; o pós-guerra abandonaria a barbárie para reconstituir as relações humanizadoras; decerto que estabelecer um novo paradigma leva tempo, esforço e tomada de consciência, porém, o que ocorreu foram conflitos indiretos como por exemplo, entre os Estados Unidos e a União Soviética, ficando essa disputa conhecida como Guerra Fria, que compreendeu o período entre o final da Segunda Guerra Mundial 1945, e a extinção

¹ Fonte: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

² <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

da União Soviética em 1991 –. Além disso, outros conflitos bélicos que ainda ocorrem, por disputas de territórios, entre grupos extremados, milicianos, confronto entre o crime organizado, dentre outros grupos de extermínio que tem ceifado vidas, causando danos irreparáveis.

A partir de 1990, a ONU organizou diversas Conferências sobre os Direitos Humanos, pautando junto aos países membros a reflexão e tratados acerca de temáticas vitais para mudança de paradigma, na esperança de que, com o fim da guerra-fria, o sonho de resolução dos problemas históricos global estruturante pudesse ser alcançado.

Cada conferência tem sua importância e paulatinamente, na medida em que os países, isso é, os homens e mulheres, se comprometem de forma globalizante conectados de modo intersubjetivamente, movendo a reflexão para a dialética, conjugando a ética e a política. Segundo Santos, os Direitos Humanos são regidos sob os pilares da regulação social e da emancipação social, sendo o primeiro,

[...] constituído pelo princípio do Estado, pelo princípio do mercado e pelo princípio da comunidade. O pilar da emancipação é constituído de três tipos de racionalidade: estético-expressiva da arte e da literatura, moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitiva-instrumental da ciência e da técnica. [...] Essa dupla vinculação visa assegurar o desenvolvimento harmonioso de valores tendencialmente contraditórios, da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjetividade, da igualdade e da liberdade. (SANTOS, 1988, p. 5)

Desde o fim da Guerra Fria a comunidade internacional tem se esforçado para garantir os Direitos Humanos. Poucos são os indivíduos, grupos, empresas que declaradamente se opõem aos Direitos Humanos. Porém grupos extremados, que através de discursos fascistas, antidemocráticos, anti-direitos humanos, antipoliticamente correto, estão constantemente manipulando, alienando, se aproveitando de questões de apelo popular para atacar os direitos, distorcendo-os ou negligenciando-os. Além disso, muitas são as causas que tentam inviabilizar os avanços sociais: históricas, circunstanciais, de longa ou curta permanência.

De acordo com Hannah Arendt (1950), esse movimento inviabilizador não denota a perda de direitos, mas a perda de uma comunidade disposta a garantir ou lutar por quaisquer direitos, devido às ferramentas de alienação e reificação do ser humano e do cotidiano.

Para Alves (2013), a perda dos direitos em escala global tem produzido fenômenos como imigração, tráfico de pessoas, formas contemporâneas de escravidão, abuso e exploração sexual infantil, racismo envolvendo o reaparecimento de grupos nazifascistas e a consolidação de partidos ultranacionalistas, genocídio de coabitantes de uma mesma região, refugiados, expansão de grupos fundamentalistas, novas formas de terrorismo, dentre outros.

O que está implicado nessa perda substancial de direitos ou perda da capacidade de uma comunidade estar disposta a garantir ou lutar por quaisquer direitos é reflexo da crise da modernidade, e seus efeitos são perceptíveis em quatro dilemas, de acordo com Santos:

[...] em primeiro lugar, os valores da modernidade tais como a autonomia e a subjetividade parecem cada vez mais divorciados, tanto das práticas políticas, como do nosso cotidiano, apesar de infinitas escolhas parecerem estar ao nosso alcance; em segundo lugar, a regulação jurídica da vida social alimenta-se de si própria (uma negação dando sempre origem a outra) ao mesmo tempo em que o cidadão, esmagado por um conhecimento jurídico especializado e hermético e pela sobrejuridificação da sua vida, parece desarmado do seu bom senso comum, a forma de conhecimento de que se socorreu a burguesia no séc. XVIII para demonstrar à aristocracia que também sabia pensar. Em terceiro lugar, e como bem aponta Karl-Otto Apel, a modernidade confinou-nos numa ética individualista, uma microética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades por acontecimentos globais, com a catástrofe nuclear ou ecológica, em que todos, mas ninguém individualizadamente parece poder ser responsabilizado (APEL, 1984). Finalmente, e em quarto lugar a lógica concentracionária e exclusivista da modernidade torna possível negar os valores fundamentais da modernidade através de processos de racionalização legitimados em função da afirmação desses valores e acionados ao seu serviço. (SANTOS, 1988, p. 22).

Entretanto, tem-se sempre como fio condutor as tramas do capitalismo com políticas ditas desenvolvimentistas em decorrência das políticas que coloque os sujeitos na rota da cidadania e, assim, alimentandas crises econômicas, podendo variar na intensidade e na forma com que se manifestam, mas o que é possível constatar são desemprego, subemprego, trabalho infantil etc.

Acreditamos que a dialética relação entre democracia e direitos humanos vem constituir um novo processo de cidadania, a formação do novo homem e nova mulher agentes públicos que estavam até então sobre os paradigmas da doutrina de

situação irregular. Com o advento da CF 88 no Brasil, passa a prevalecer, ao menos no campo teórico, o paradigma da proteção integral.

Mas, como dito anteriormente, a mudança de paradigma não ocorre de uma hora para outra, leva tempo. O que podemos afirmar é que os dois paradigmas coexistem, e cabe ao novo cidadão consolidar o paradigma da proteção integral, por meio de uma matriz libertária latino-americana, voltada à dignidade humana e à prevenção ao sofrimento humano. Para Arendt (1993), os Direitos Humanos não são dados, mas são construídos, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. No mesmo sentido, afirma Ignacy Sachs:

Não se insistirá nunca o bastante sobre o fato de que a ascensão dos direitos é fruto de lutas, que os direitos são conquistados, às vezes, com barricadas, em um processo histórico cheio de eventualidades, por meio do qual as necessidades e as aspirações se articulam em reivindicações e em estandartes de luta antes de serem reconhecidos como direitos. (SACHS, 1998, p. 156).

Assim é necessário ressignificar o conceito de Direitos Humanos sem negar suas raízes históricas, filosóficas e jurídicas, bem como a relação prática de aplicabilidade nas relações cotidianas, pois,

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441-442)

Para isso, cabe a teorização emergir da prática de forma ética, que leve em conta as necessidades do desenvolvimento humano e o respeito à natureza. Essa articulação deve ser a base para a construção de um novo processo civilizatório (Cf. SOUZA NETO; SCHWARTZ; MACHADO, 2019), com base no realismo utópico (WANDERLEY, 2010).

Não queremos relativizar ou sermos fatalistas, o que queremos é evidenciar que para se atingir a nova ordem social se faz necessário a retomada dos conceitos a partir da prática, do cotidiano, do sofrimento de homens e mulheres que tentam diariamente sobreviver neste sistema opressor. Não queremos repetir ou reforçar os

erros cometidos na história recente da América Latina que a partir da década de 1950, sofreu com os golpes de Estado sob o discurso da Doutrina de Segurança Nacional.

Conjeturar novas estruturas, como menciona Souza Neto (2010), tem espaço, na América Latina, a partir da hermenêutica da libertação, pensadores desenvolveram notórias reflexões ao se empenharem em sistematizar as lutas contra-hegemônicas, a partir da década de 1960.

Para esses autores a libertação tem o foco central nos campos da Pedagogia, da Filosofia, da Psicologia e da Teologia, atribuindo a esses campos do saber a adjetivação “de libertação” (pedagogia da libertação, filosofia da libertação, psicologia da libertação e teologia da libertação), com o intuito de ecoar as vozes dos excluídos. E é nesse contexto, que os movimentos populares construíram, por meio da práxis da libertação, formas de resistir e combater a ditadura, de construir um novo marco legal, pautado no Estado Democrático de direito e na doutrina de proteção integral. (LOPES, 2019).

Essas reflexões geradas por uma inquietude frente às condições de desigualdade social e exploração os levaram a construir, junto com os grupos populares, um novo agir. Destacam-se nesses pensadores o envolvimento e o compromisso com a libertação, logo, poderíamos chamá-los de intelectuais orgânicos, na perspectiva gramsciana.

Nesse tear entre cidadania, direitos e a construção do Estado Democrático para superação da desigualdade precisamos pensar em uma educação que dê resposta a esse contexto de globalização, de modernidade, em uma sociedade urbana e digital, onde somos vítimas de um processo de desordem social, causado pelo sistema capitalista, onde as pessoas sofrem com a desumanização, reagindo por vezes de forma brutal, se faz imperativo e urgente.

Para concretização dessa nova ordem social, reconhecemos que constituir políticas de Direitos Humanos, não são suficientes para abolir a velha ordem, sendo assim, são necessárias práticas pedagógicas norteadas pela Educação Social que visam a superação do agir humano imbuído sob a ótica da velha ordem social, além de influenciar as relações sociais e constituir novos sujeitos a partir da doutrina de proteção integral, com políticas que assegurem os direitos humanos.

É nesse campo que a Pedagogia Social parte da necessidade de integrar os sujeitos que assimilaram a cultura da velha ordem social com os nascidos já sob a perspectiva da nova ordem social. Para isso, foi sendo sistematizado práticas

que parte do agir humano, pois é no agir humano que se dá o ‘afetamento’ – eu sou afetado e afeto –. Trata-se de uma perspectiva dialética, no campo situacional, ou seja, no campo das relações humanas; então, todo sujeito afeta e é afetado.

Na próxima seção tomaremos como reflexão a percepção de educadores sobre as práticas sociopedagógicas, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral como auxílio na formação deste novo sujeito capaz de consolidar a nova ordem social.

No Brasil a Educação Social tem sido difundida através da Pedagogia Social que organiza as práticas cotidianas de educadores, que em geral atua nas organizações públicas não-estatais. Tais práticas foram se organizando após muitos debates e reflexões em domínios, do qual destacamos: sociopedagógico, sociocultural, sociopolítica e o epistemológico.

Essas práticas partem da categoria social, pois toma dialeticamente o exercício do fazer relacional, criativo, cuidador e a reflexão crítica, onde a dinâmica social a partir da realidade, dos territórios do cotidiano vai concebendo também novas educabilidades. O que pressupõe a relação dialógicas com o outro, de modo ético, solidário e fraterno, isso é, o eu e o tu interagindo.

Destacamos ainda, que a “[...] educação social não se opõe à educação escolar e nem mesmo à educação não formal. Ela supera essa ambivalência, em vista de oferecer respostas às novas exigências sociais e descobertas.” (SOUZA NETO, 2010, p. 35).

As atividades exercidas pelos educadores sociais são de processos de mediação para ajudar as pessoas a refletir e a tomar consciência para a ação, para a convivência com o diferente, para a busca pela dignidade e justiça social.

Daí as conexões entre a Pedagogia Social, os Direitos Humanos e o exercício de cidadania, uma vez que as propostas pedagógicas repousam sobre os campos da prática e do ordenamento jurídico. Essa interface, pode ser observada na CF 88 e na Lei de Diretrizes e Base, cujo artigo 1º diz que “a educação abrange todos os processos formativos que ocorrem na família, no trabalho, no cotidiano, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8.), portanto, em todos os espaços de convivência humana. Diante das políticas de direito humano, a educação social e a Pedagogia Social têm um caráter transversal, interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, perpassa todas as políticas e instituições. Em todos os

lugares, deve haver ações pedagógicas que interfiram no jeito de pensar e agir das pessoas, e de reler suas biografias.

Assim sendo, a Pedagogia Social, articulada com políticas governamentais, pode contribuir para o rompimento do ciclo de exclusão e marginalização, além de ajudar no desenvolvimento integral e integrador do sujeito, do seu meio e da sociedade. Ela procura

[...] oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana. (SOUZA NETO, 2010, p. 35)

A Pedagogia Social, enquanto ciência da Educação, tem caráter teórico-prático de socialização, educação e assistência do sujeito, partindo do conhecimento da realidade social e seus reflexos na vida cotidiana dos educandos, tendo como uma das suas principais estratégias o trabalho dialógico. É uma ciência de caráter normativo, prescritivo, que orienta as intervenções práticas objetivando a melhoria e a transformação da realidade social nos diversos âmbitos. Para tanto, exige do profissional que realiza esta prática, atenção à própria prática e reflexão contínua desta em relação ao contexto social em que atua.

Para Antonio Petrus (1997), Educação Social, hoje, refere-se à prática educativa cotidiana que analisa a realidade existente e promove sistematicamente reflexões sobre o que a realidade é (suas ideologias e implicações) e o que deve ser (enquanto propósito ou aspiração social). Como toda Educação, a Educação Social está sujeita às variações de acordo com a ideologia, a filosofia e a visão antropológica em que está embasada. É, por isso mesmo, uma terminologia de difícil precisão em sua conceituação.

José Antonio Caride (2002, p. 86) argumenta que muitas dessas dificuldades está, ainda, associada à elaboração de uma definição formal da Pedagogia Social que seja compreendida e aceita academicamente, ao mesmo tempo em que seja uma definição fidedigna e coerente com as práticas e atenda às mudanças sociais emergentes e suas exigências cada vez mais complexas da atualidade. Caride considera, ainda, que a Educação Social é o objeto material da

Pedagogia Social. Ou seja, a Educação Social é a ação educativa prática e direta e a Pedagogia Social é a sistematização teórica desses espaços e atuações educativas. Assim sendo, é essa ação social que, uma vez imersa na realidade social reflete seus conflitos e a constante necessidades de transformações.

Daí, também, o fato da Educação Social e, conseqüentemente, da Pedagogia Social, apresentar nos diversos contextos e realidades sociais diferentes perspectivas teóricas, criadas e reelaboradas a partir das necessidades e leituras de mundo, que se faça, tendo como referência o tempo, o espaço e a realidade que organiza a existência de cada grupo social. Assim, as transformações sociais traçam diferentes perspectivas da Pedagogia Social, contextualizadas social, cultural e nacionalmente.

A cada nova reelaboração social, percebe-se novas buscas e configurações em termos de sua atuação prática: da promoção cultural ao trabalho com marginalizados ou não adaptados social, dos trabalhos desenvolvidos para “ocupar o tempo livre” à atuação perante os movimentos de ordem ambiental, éticos, ou até mesmo de formação para o trabalho.

Tendo em vista a realidade social brasileira, a profunda desigualdade e suas origens na Educação Popular proposta por Paulo R. Freire, no Brasil, a Pedagogia Social assume o caráter crítico – como destaca Sanna Ryyänen (2014).

[...] a pedagogia social crítica carrega fundamentos políticos e ideológicos que lhe orienta para a transformação social rumo a uma sociedade mais justa e mais igualitária. Os processos educacionais necessitam ser dialógicos e anti-hierárquicos e basearem-se nos ideais do encontro igualitário entre os sujeitos e da reflexão crítica (RYYNÄNEN, 2014, p. 53).

Assim, Pedagogia Social no Brasil surge proporcionando soluções educativas por meio da tomada de consciência, da apropriação de valores, de conceitos, percepções e experiências - aspectos estes que capacitam o educando e o educador à emancipação e ao encontro de soluções e superações as questões postas em sua existência cotidiana.

O educador social é um profissional que necessita ter consciência das próprias limitações, consciência da realidade social que permeia a vida e a existência de seus educandos, a sua e de seus pares, bem como a percepção das mazelas delas resultantes, para poder agir e atuar como mediador. O educador social por força de

sua formação de seu papel político-social na atividade socioeducativa acaba sendo um mediador e articulador de uma proposta pedagógica pautada no contexto social e cultural em que atua.

Conforme Silva (2011), a Pedagogia Social no Brasil busca elaborar uma teoria geral de Educação Social:

[...] traça uma reflexão acerca da prática de educadores populares sociais e comunitários de modo a integrar quais saberes e fazeres para que as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas se utilizam para promover e dar significado a sua existência conforme (SOUZA NETO, SILVA E MOURA, 2009, p. 10).

Parte do pensamento pedagógico e da obra de Paulo R. Freire, considerando-se o propósito de superação dos educandos das situações que os levam a sentir-se “ser menos” como pontua Freire (1982, p. 30). Assim, busca refletir sobre as situações e contextos limitantes em busca de soluções pedagógicas para “desenvolver no ser humano a vocação de “ser mais”, tendo como pressuposto teórico e prático para transformação social, a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si e do outro e seu lugar no mundo” (SILVA, 2016, p.189).

O respeito à diversidade, nesse contexto, é a mola mestra para o aspecto essencial da Pedagogia Social e da Educação Social, que é a *dialogicidade*. Assim, as valorizações das expressões culturais dos grupos de origem devem ser consideradas a cada passo da ação Educativa. Outro aspecto é a potência para a problematização da construção coletiva de perspectivas à atuação educativa, enquanto promove princípios e anima as ações educacionais.

O Educando, por sua vez, na medida de seu desenvolvimento e sob a mediação do educador, é visto como sujeito e participante ativo do processo educativo. A visão deste pauta-se por uma compreensão da criança como ser possuidor de capacidades enquanto sujeitos históricos, como pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. É sujeito de direito, em condição peculiar de desenvolvimento conforme proposto na Constituição Federal Brasileira (1988) e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990). Um ser humano com identidade ainda em formação, que tem pertencimentos (familiar, comunitário, de classe/ sociedade) contextualizado social, econômica e politicamente.

Dentro dos equipamentos educacionais, a rotina diária é cercada e recheada de experiências, nem sempre previsíveis, mas que necessitam de reflexão tanto do profissional, quanto de seu coletivo imediato de pares. Daí a sugestão pela formação de comunidades investigativas, que podem ser compreendidas por espaços em que professores/educadores estão engajados em compreender, conhecer e atuar nas comunidades escolares (compreendendo aqui professores, gestores, funcionários, crianças, pais e entorno escolar).

Trabalhamos, aqui, com o conceito de comunidades investigativas de Cochran-Smith e Lytle (*apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 512-513). A partir da prática docente, buscam conhecer e compreender o contexto ao qual exercem a docência, dispostos a discuti-los para melhorar a sua atuação e o desenvolvimento das crianças. A finalidade das comunidades investigativas é ofertar contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor. Para que este possa teorizar e construir o seu trabalho, dando conta não apenas dos conteúdos do currículo, mas de conectá-los às questões sociais, culturais, políticas mais amplas, que atendem para as necessidades de suas crianças e ao mesmo tempo, tornando-o um professor pesquisador.

O âmbito social da Educação adquire uma dimensão ampliada, uma vez que toda ação educativa deve contemplar sua repercussão social. As questões postas na sociedade moderna no século XXI trazem consigo exigências sociais que demandam a formação de profissionais sensíveis e preparados para lidar com e atuar ante a realidade social.

Assim, é importante ao profissional ter conhecimento das características e peculiaridades das Comunidades atendidas, buscar ampliar sua formação, de modo a torná-la flexível e o capacite adaptar-se a situações de mudanças, imprevisibilidade, que se apresentam no dia a dia das atividades educativas. Outro aspecto é a formação metodológica adequada que dialogue com as diferentes tendências existentes em sua atuação, bem como a planificação sistemática das ações, para não cair na “fazeção”³, e, assim, ampliar sistematicamente a formação teórico-prática, o domínio técnico instrumental e a produção de conhecimentos.

Essas contribuições poderiam ser mais bem contempladas com a inclusão da Pedagogia Social, tanto nos cursos de formação inicial dos professores, quanto

³ Conforme Machado, 2010, p. 226.

para subsidiar a sua formação continuada e no seu desenvolvimento profissional, particularmente aos professores da rede pública de ensino, na Educação Básica.

Para dar conta da temática proposta, trazemos para o centro da discussão dois exemplos reais do dia a dia da creche pública, vividas por meninos e meninas, professores, gestores, funcionários com suas biografias permeadas de dramas, alegrias, sonhos, incompreensões entre outros. Pautadas por um contexto social, datado historicamente, porque, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, como aponta Freire (2001, p .43).

Essas experiências fazem parte da nossa vida profissional de quatorze anos na Educação Infantil, como docente de creche pública e formadora de professores pela Secretaria de Educação “X” (modo como será apresentado tanto à Secretaria como a escola e as crianças) e 18 anos de Educação Social nos mais diversos pontos da região metropolitana de São Paulo, Brasil.

Esse trabalho pauta-se em uma compreensão de **criança** em consonância ao apontado pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e pela Pedagogia Social, ou seja, um ser humano competente, ator social, porque esta já nasce como ser social, possuindo capacidades de interagir e formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprio ao longo de seu desenvolvimento e de dar sentido às suas próprias ações (SARMENTO, 2005, p. 373; SARMENTO; PINTO, 2013, p.n), sendo ao mesmo tempo sujeito histórico de direito e produtor de cultura, conforme nos apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12).

Atualmente vivemos em um cenário como o proposto por Bauman (2001), em que tudo o que era *sólido* está se tornando *líquido* ou fluido, isto porque a sociedade se ajusta de acordo com as circunstâncias e é permeada pelos cenários e ambientes em que vivem.

Tal fato resultou em inúmeras e rápidas transformações, quebras e alterações de conceitos, valores, hábitos e costumes aceitos culturalmente, pela perda e questionamento da autoridade, desaparecimento e mudanças de instituições que garantiam uma ordem socialmente aceita.

Nesta perspectiva, Giddens (1991) também aponta para a rapidez com que o conhecimento é construído e desconstruído, provocando uma conexão e desconexão, ora causando otimismo, pela inovação e solução de problemas, ora causando desconforto e incerteza, pela perda do que era considerado como

verdadeiro. Isto, graças à velocidade com que as informações são veiculadas pela tecnologia, pela diminuição e ruptura de fronteiras propostas pela globalização. Outro ponto que nos chama a atenção são as mudanças nas inter-relações pessoais na sociedade que trazem à tona novos temas para debate como os: de gêneros, éticos, religiosos e outros.

É diante desta realidade posta que a escola, enquanto instituição do Estado, se posiciona – nem sempre como deveria, ao nosso ver. As ações governamentais, criam (ou descreiam) políticas que dão o tom da atuação possível nas unidades educativas. Esta, por sua vez, segue marcada, ainda, por questões como: formação de seus professores, crise do sistema educacional, novo perfil de alunos demandados pela sociedade moderna.

A escola dos dias atuais não deveria limitar à sua função social à transmissão e perpetuação dos conhecimentos construídos historicamente por uma sociedade (ocidental), mas precisa dar conta de questões maiores, como a socialização primária de suas crianças, desenvolvimento pleno de seus potenciais, rumo à liberdade e à emancipação.

Assim, na atualidade, a escola se vê forçada a dividir responsabilidades com a família, além das funções de educar, cuidar e proteger suas crianças. O que nos cabe questionar diante disto, e que está posto é – Como formar professores da Educação Infantil que deem conta dessas demandas? Entende-se que parte dessa questão, poderia ter como aliado uma formação inicial e continuada que incluíssem uma concepção de Educação mais ampla, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 1º:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Torna-se fundamental que o professor receba e mantenha em sua formação uma concepção de Educação mais alargada, porque o ser humano que estará diante dele em sala de aula é um ser integral, permeado pelo contexto ao qual pertence.

Isto porque a Educação tem como premissa preparar os sujeitos para dialogar com a realidade, entendê-la, transformá-la, com capacidade para

negociações e para agir de forma autônoma e responsável nela. E, segundo Azevedo e Souza Neto (2015, p. 111), “a importância da dinâmica da educação está em ajudar as pessoas a assimilar conteúdos estabelecidos sobre os pilares do saber fazer, saber ser, saber aprender, saber cuidar, saber conviver e saber crer”.

Desta forma, a escola tem como responsabilidade, ofertar uma educação que corresponda às exigências éticas do momento, buscando a construção de um mundo mais humano, mais justo e acolhedor. Porque, como nos indica as palavras de Freire (2001, p. 104): “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Atualmente, com todo conhecimento que possuímos pela prática do dia a dia na escola e pelos resultados das pesquisas, não podemos mais fechar os olhos, aceitar e acomodarmos passivamente com os discursos que afirmam que “os cursos de pedagogia não contemplam a formação do professor” ou que “a escola pública está sucateada”, que “as verbas da Educação estão sendo desviadas para outras áreas” e tantas outras mazelas reais, que nos roubam o sonho e, por vezes, nos fazem esquecer nossa vocação para a humanização. As coisas podem ser diferentes – melhores e diferentes. O que nos compete diante disto tudo é pensar na criança que está diante de nós, que necessita ser ouvida, vista, assistida, ter suas necessidades atendidas. Com este pensamento não estamos retirando das políticas públicas e dos órgãos competentes suas responsabilidades sociais, porém, o que não podemos é ficar amarrados e paralisados diante dos entraves e deixar de fazer o que é possível e o que nos compete, porque:

o que não podemos como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1992, p. 50).

Nos moldes em que se configura a Educação Escolar, hoje no Brasil, não é possível que esta consiga dar conta das questões que extrapolam o ensino e a aprendizagem; para avançar em direção a formação do ser integral, ela poderia contar com as contribuições da Pedagogia Social que, enquanto campo de conhecimento, define-se ainda “como prática, que tem como foco o processo de conscientização do

sujeito para a convivência humana” (SOUZA NETO, 2018). Por meio de sua práxis contempla a criança como um ser completo, repleto de potencialidades, conectado com a realidade, influenciado e sendo influenciado por ela e historicamente inserido em seu meio social.

Para a Pedagogia Social não há “o outro”. Há o sujeito educando que compartilha da experiência educativa com o sujeito educador. Ele não é objeto nem um estranho. É um parceiro, em estado diferenciado de desenvolvimento e detém voz. Isto porque compreende que o sujeito está vocacionado para o conviver, dialogar, ser livre, criativo e a aprender a lidar com as demandas do seu contexto. A Pedagogia Social em seu modo de atuar, reconhece a história e o saber do outro, buscando deste modo, a construção de um sentido ético para lidar com o conhecimento, com os temas da vida: esperanças, decepções, sofrimentos e para criação de condições que busquem saídas que possibilitem o convívio humano (SOUZA NETO, 2018).

Desta forma, não “[...] se trata mais de diagnosticar uma suposta defasagem entre os sistemas educacionais e os sociais, mas justamente de identificar os seus vínculos e correspondências” (TRILLA, 2008 *apud* SOUZA NETO, 2010, p. 42).

Em sua busca por formar integralmente o sujeito e na sua responsabilidade ética com o humano, a Educação Social tem como finalidade “ajudar a compreender a realidade social e humana, a fim de melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (SOUZA NETO, 2010, p. 32).

Esta perspectiva permeando a formação inicial do professor, o seu desenvolvimento profissional, a Educação Infantil, “primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1996, art. 29) onde se formam as bases e os alicerces humanos, nos conecta novamente no “inédito viável” na perspectiva do sonho, do possível, porque enquanto professores não podemos perder a dimensão do sonho, pois ele é instrumento para a mudança e nas palavras de Freire (1992, p. 51) “o sonho é uma exigência, condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”.

A inserção da Pedagogia Social nas formações iniciais do Pedagogo/Educador poderia selar o compromisso com o humano e com a sua formação integral.

Sua inserção poderia ampliar sua capacitação para refletir a questão social, sensibilizá-los e, ao mesmo tempo, baixar-lhes as angústias e temores da profissão,

fornecendo às crianças que frequentam as escolas um aprendizado e um ambiente mais humano e acolhedor.

4 FAMILÍA, DEFICIÊNCIA E RESILIÊNCIA

Ao chegar à escola, a criança traz consigo em sua conduta sua história e seus valores culturais que lhes foram passados. Através da forma como a criança se porta podemos perceber traços de sua personalidade e seu desenvolvimento diante daquilo que sua família lhe proporcionou. Os conhecimentos acumulados pela psicologia social e do desenvolvimento, pode-se afirmar que ser humano é um produto inacabado, estará sempre em construção ao decorrer de sua vida.

Durante a pesquisa *Educação Inclusiva: um olhar para inclusão nas escolas de Franca-SP* (SILVEIRA, 2011), dentre as categorias apresentadas, levantou-se dados a respeito do processo de aceitação dos pais, da família, da comunidade quanto o nascimento de uma criança com deficiência e como isso é um fator determinante para a forma como a criança irá entender sua deficiência e se motivará diante desta. Os pais possuem um valor primordial sobre o desenvolvimento de seus filhos. É essencial que, para um desenvolvimento saudável, a criança sintasse aceita e amada pelos pais.

Em todos os casos apresentados na pesquisa, não se pode descartar o choque diante do diagnóstico. Quando os pais recebem a notícia de que seu filho possui uma deficiência, isso lhes reflete questões emocionais ligadas ao luto pelo filho ideal; medo do novo, do inesperado, refletindo no despreparo para lidar com a criança, acompanhado, por sua vez de dúvidas a respeito do desenvolvimento de seu filho e quais as possíveis possibilidades que ele possui (AMIRALIAN, 2003).

Além de todo esse processo interno, os pais também lidam com o externo, com o restante e os amigos de família, vizinhos, comunidade direcionando-os um olhar de misericórdia, pena, reduzindo-lhes diante da situação de receberem uma criança deficiente. Afinal, a sociedade ainda carrega um olhar distorcido e despreparado diante do indivíduo deficiente.

Os pais tendem a enxergar a criança através de suas expectativas, guiadas, em sua raiz, pelos padrões culturais da sociedade. Entretanto, estes, devem se perguntar se essas expectativas estão adequadas à realidade dos filhos que têm e, além disso, entender que cada indivíduo nasce com sua individualidade, com suas características próprias e atender as expectativas não significa ser saudável.

É importante refletir neste processo pelo qual os cuidadores de uma criança com deficiência passam, pois tratando do desenvolvimento humano, a criança assimila valores culturais e sociais de seus cuidadores. Afinal, todo ser humano, em geral, nasce como membro de uma família e a interação entre ambos irá influenciar a criança em sua construção como indivíduo e a forma como irá abordar suas emoções diante do mundo externo.

A formação da identidade/ personalidade é um processo que acontece naturalmente, através do qual a criança irá incorporar ativamente (selecionando e fazendo as suas próprias interpretações) do adulto sua forma de conduta e cultura. Inicialmente, esses processos são intrapsíquicos, isto é, são estimulados durante a interação social das crianças: com grupos de pessoas próprios da socialização primária e da socialização secundária (LISBOA, 2004). Conforme a criança cresce, os processos acabam por serem executados dentro da própria criança, tornando-se intrapsíquicos; ou seja, ela adquire os conceitos passados pelos pais, não necessitando mais da mediação destes.

À medida que vai vivendo, passa a pertencer a outros, como grupos profissionais, expandindo assim seu mundo individual. É o que Winnicott (2005), um psiquiatra inglês, nos fala:

A família tem seu próprio crescimento e a pequena criança experimenta mudanças que advêm da gradual expansão e das tribulações familiares. A família protege a criança do mundo; este, porém, aos poucos vai se introduzindo: as tias e aos tios, aos vizinhos, os primeiros grupinhos de crianças, e pôr fim a escola. Essa introdução gradual do ambiente externo é a melhor maneira de levar uma criança a entrar em bons termos com o mundo mais vasto, e segue de modo exato o padrão pelo qual a mãe apresenta à criança a realidade externa (WINNICOTT, 2005, p. 60).

Seguindo a linha de raciocínio de Winnicott, surge a necessidade de abordar o comportamento familiar diante da deficiência. O nascimento de uma criança deficiente traz nova realidade à família, as reações, frente a esta nova realidade devem ser acompanhadas através de explicações, desmistificações e auxílio na elaboração dos sentimentos e expectativas dos pais diante da aceitação da criança com deficiência. Abordamos a capacidade de se adaptar às novas exigências da realidade como um processo de resiliência.

A palavra *resiliência* tem origem na física e engenharia, um termo cunhado pelo cientista inglês Thomas Young em 1807, o qual fazia referência ao estresse sofrido e a capacidade de corpos reagirem a choques, golpes ou pressão, comprovando a resistência do material frente ao impacto. Este termo refere-se à capacidade do corpo em recuperar-se, retroceder e reassumir sua forma e tamanho original depois de ser comprimido, apertado, dobrado ou esticado.

Há poucos anos, este termo passou a ser utilizado, também nas ciências humanas como sociologia, psicologia e antropologia. Quando nos referimos a este termo, utilizando-o de forma análoga ao comportamento humano, ele faz referência a processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (YUNES & SZYMANSKI, 2001, YUNES, 2001, TAVARES, 2001).

O Projeto Internacional de Resiliência apresenta por definição: “Resiliência é uma capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades”. (GROTBERG, 1995, p. 7).

Para Vash (1988), a princípio, todos vivenciam com certa dificuldade a deficiência. O reconhecimento da deficiência é um processo que se inicia pelo choque e ansiedade ao imaginar quais serão as implicações futuras para as pessoas envolvidas. Para o autor, não há exceção, todos vivenciam a experiência da perda, desapontamento e frustração.

Muitos pais de crianças deficientes não só experimentam sentimento de culpa e vergonha, mas sentem-se responsáveis e envergonhados por experimentá-los, ou seja, se sentem culpados por reagirem desta forma. (TELFORD, 1976).

Uma das formas clássicas de defesa discutidas pela literatura é a negação da deficiência. Miller (1995) reflete que esta negação pode aparecer de duas formas: a negação escolhida e caracterizada pelo comportamento de ignorar a deficiência do indivíduo; e a negação inconsciente, onde as características da deficiência passam despercebidas aos olhos dos pais como forma de defesa.

Esse processo de resiliência, pelo qual passam os pais, vai interferir diretamente na aceitação da criança. Sobre isto, vale destacar a definição adotada por Luthar (2000), o qual entende por resiliência como “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade” (p. 543).

Segundo Luthar (2000), essa mesma definição, distingue três componentes essenciais, presentes no fenômeno da resiliência: 1) a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; 2) a adaptação positiva ou superação da adversidade; 3) o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano.

Esse primeiro componente, *a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano*, se dá neste processo de elaboração da perda do filho idealizado, que atenda as expectativas desejadas pelos pais podem, que é vivenciado como um verdadeiro luto. É preciso que este momento seja bem elaborado, pois apenas desta forma estes poderão estabelecer um vínculo saudável com o a criança, não direcionando o olhar apenas para deficiência, mas para o ser como um todo.

Uma vez que os pais carreguem a visão construída pela sociedade, é compreensível que estes esperem um padrão de comportamento, é esperado que o casal questione, mesmo que seja um de seus filhos, quando um indivíduo contesta ou foge do “padrão estabelecido” pela sociedade. Uma pessoa que apresenta particularidades que rompem com a percepção usual, muitas vezes é rejeitada através de um valor preconcebido, passando a ser colocada como inferior, sendo levada, em algumas vezes à ideia fascista de eliminá-la, antes que “contagie” o resto da população. Sobre isso, Crochik complementa:

O agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém, marca o preconceito, que sendo, a priori, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário. A reação presente naquele que porta o preconceito pode ser denominado de mimética, que consiste em fingir-se de morto frente ao objeto que gera estranheza. É uma reação análoga à do animal que imita a natureza para se defender do predador; mostra um olhar fixo que vendo além de alguém não consegue vê-lo. (1996, p.16)

Durante muito tempo, era unanimidade na sociedade a aceitação do paradigma reducionista, segundo o qual a deficiência era entendida como um defeito ou anomalia, decorrente de uma patologia, o que tornava as pessoas “anormais”.

Ao longo da história foram utilizados vários conceitos para referir-se às pessoas com deficiência, sendo que as mudanças terminológicas expressaram

mudanças dos conceitos, tais como: a utilização de termos anormal, idiota, retardado, imbecil, débil, para designar indivíduos com deficiência. Esta visão foi superada, num primeiro momento histórico, pelo termo excepcional. A mudança considerava dois avanços: diminuição da visão da excepcionalidade como algo estigmatizante e pejorativo.

Bueno (1993) relata que no contexto do renascimento cultural surge uma nova concepção de ciência, onde o trabalho científico só é reconhecido como tal quando o objeto de estudo pode ser objetivado. Assim, o que é ciência deve se orientar por paradigmas acolhidos sob o manto dos princípios epistemológicos positivos. Logo, o pensamento positivista influencia o conhecimento da relação saúde-doença que serve de referência para as concepções sobre normalidade e patologia e os instrumentos para definir aquilo que pode ser considerado "normal" são fornecidos pela estatística. Passa-se a tomar como referência as características ou comportamentos mais frequentes para a espécie humana. Isto se dava por meio de cálculos que definiam uma média, estabelecendo os comportamentos desviantes. Posteriormente, começa-se a utilizar a fórmula do desvio-padrão como fonte medida e delimitação. Está dado, portanto, um passo fundamental para o conceito de deficiente, que não se limita mais a uma constatação aparente, mas se estende à comprovação científica (Bueno, 1993, p.15).

Bueno (1993) alerta e vale lembrar que a categorização das pessoas ou sua tipificação não deve ser entendida como um fenômeno pré-determinado, mas sim, como decorrente das relações sociais estabelecidas, construídas pelo próprio homem e carregadas de sentido ideológico. Devemos utilizar termos que contenham menor carga de estigmatização, pois o estigma resultante da terminologia utilizada é a primeira e fundamental das questões base do processo de inclusão. Uma pessoa não deve ser reduzida, nem identificada com seus limites sensoriais, mentais ou motores. Mas ela também não pode ser entendida e acolhida sem que consideremos suas especificidades que, no caso, incluem certas incapacidades geradas pelas suas deficiências.

Crochik (2006) afirma que a estigmatização e preconceito não são inatos, mas sim aprendidos como conceitos sociais, a criança pode ou não perceber, de fato, que outra é diferente dela, mas isso aconteceria sem que houvesse um impedimento do relacionamento com ele. Entretanto, a percepção da criança é modificada pela cultura.

Portanto, é compreensível que os pais passem pelo luto durante seu processo de resiliência. Só assim, estes poderão elaborar os sentimentos decorrentes do diagnóstico de deficiência para com seu filho. É importante que este processo seja vivenciado com respeito, paciência e calma, pois é próprio da diversidade humana que cada indivíduo possua seu próprio tempo e forma de vivenciar, entender, e reagir sobre seu externo. Não é possível estabelecer regra ou tempo para este processo, entretanto existem formas de auxílio para com ele. É necessário auxílio na compreensão e desmistificação da deficiência, sendo está uma forma de preparo para que os pais entendam seu filho além do diagnóstico médico.

Muitas vezes o diagnóstico médico vem acompanhado de estigmatização. É necessário que os pais da criança com deficiência superem as visões estigmatizadas/ estereotipadas em relação à deficiência. Para tanto, faz-se importante que tenham ciência das possíveis potencialidades de seu filho, para que assim possam incentivá-lo e, assim, trabalhá-las. Portanto, além do trabalho de aceitação da deficiência, se faz necessário o fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento deste indivíduo; trabalhando, assim, a partir das particularidades da criança, possíveis maneiras de estimulá-la através da adaptação e aprimoração da realidade familiar quanto a deficiência. Trata-se aqui de questões comportamentais (comportamento e consequências dos indivíduos envolvidos no desenvolvimento desta criança) e ambientais (ex: rampas, brinquedos didáticos, banheiros adaptados).

Luthar e Cols (2000) refletem que o termo “criança resiliente”, empregado por muitos autores, não se refere a atributos pessoais, mas à pressuposição de condições de resiliência: a) a presença de fatores de risco ao bem-estar da criança, e b) a adaptação positiva da criança, apesar das adversidades.

Martineau (1999) reflete que existem traços característicos da resiliência: sociabilidade, criatividade na resolução de problemas e um senso de autonomia e de proposta. Na visão desta autora, resiliência é contingente/provisória, dinâmica e imprevisível.

Entende-se então que a família de uma criança com deficiência se encontra constantemente em um processo de resiliência, partindo desde o nascimento de seu filho e o acompanhando em seu desenvolvimento escolar, psicológico e emocional; realizando adaptações e transformações afetivas, econômicas e ambientais sempre que necessário, mas encarando de frente a realidade que o cerca.

Sendo assim, cada família irá entender a deficiência de acordo com sua história, representações, crenças, valores, condições econômicas, além da personalidade individual de cada membro. A forma como está irá abordar o indivíduo irá ser decisivo para a construção de sua identidade.

Para Biasoli-Alves (2004), a família corresponde à instituição social que exerce maior influência sobre o desenvolvimento do ser humano, sendo encarada como um grupo cuja organização é complexa. Conforme as configurações e forma de se organizar, as famílias podem ou não proporcionar para a criança fatores que vão além da construção de suas personalidades.

Lidar com o inesperado é inevitável, o ser humano está constantemente em processo de descoberta. Ainda presenciamos uma sociedade que traz junto com o conceito de deficiência uma visão reducionista destes indivíduos. O desafio não está apenas em aprender a forma de oferecer melhores condições para o desenvolvimento destas crianças, mas em desconstruir a visão arcaica presente no imaginário da grande maioria dos indivíduos. Se a sociedade passar a reaver a deficiência, ela possibilitará um maior preparo da comunidade, da família e da escola.

De acordo com a forma pela qual os familiares irão se expressar aos profissionais escolares, pode-se compreender qual a melhor maneira de auxiliarem o processo da criança incluída no ambiente escolar. O desafio para estes profissionais será à melhor forma de auxiliar a família de forma a desmistificar a visão reducionista da deficiência e proporcionar assistência às dúvidas e questionamentos para que, assim, a criança se desenvolva de forma saudável dentro de suas potencialidades.

Entretanto, dentre as características recolhidas pela pesquisa, observou-se, também que existe um despreparo dos funcionários da educação para abordarem certas questões que profissionais com formação específica poderiam propiciar. Faltam profissionais capacitados especificamente para abordar questões relevantes da deficiência que partem desde a família até o ambiente escolar.

5. REFLEXÃO SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL

Refletir sobre o campo educacional pressupõe uma perspectiva complexa e interdisciplinar, particularmente em um país como o Brasil, de modo especial, o Estado de São Paulo. Entramos no século XXI sem colocar em ação uma concepção de educação pautada na visão dos pioneiros, no sentido de termos uma educação integral e de qualidade para todos.

Dia a dia, a sociedade, o mercado e os indivíduos colocam novas exigências à escola. Algumas delas reforçam sua vocação originária, ao passo que outras ampliam seu campo de atuação. Pesquisadores, especialmente do campo da pedagogia social, costumam acentuar também a função social da escola.

A escola, em sua natureza, aparece carregada de tensões e conflitos de valores e concepções, o que exige dela uma opção ética e política. Acreditamos, nesse sentido, que a escola, hoje, é um território de múltiplos encontros de saberes e de linguagens e que cabe a ela o processo de mediação desses processos entre os sujeitos e as instituições. O processo de construção do conhecimento na escola é, por essa razão, interdisciplinar e resultado de investigações minuciosas.

A nosso sentir, uma pesquisa focada no processo de apropriação requer um olhar cuidadoso da arquitetura da escola, das múltiplas linguagens, do sentido da infância, da adolescência, da juventude, do gestor, do professor e da comunidade. Evidenciar esse processo no interior das unidades educacionais requer uma perspectiva epistemológica, conceitual e prática da educação, da infância e da adolescência e do ser professor, para uma observação cuidadosa desses processos.

A essência do ser humano deve ser buscada nas relações, constatam Feuerbach, Marx, Vygotsky e Paulo Freire. Um ambiente democrático reúne as condições para a formação dos professores e educadores. Neste ambiente, tudo deve ser planejado para comunicar algo e desencadear um processo de reflexão, criatividade, encantamento, imaginação, e buscar soluções para os problemas da vida.

O ambiente pedagógico deve ajudar o sujeito a encontrar um modo de ser, é ter um olhar ético do cuidar e do educar. Este processo é diferente para cada fase da vida. As experiências vividas é que vão formando o ser.

A América Latina é rica dessas experiências de superar as formas de exploração e de humanizar as relações.

Hoje, a luta contra a exploração e a dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colegialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Esta luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjetivas. O lugar central da corporeidade neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas individualmente e em sociedade, do poder e de todo o poder. E a experiência histórica até aqui aponta para que há outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado. Isto significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo direto e imediato, do controle das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjetividade e autoridade (QUIJANO, 2010, pg. 113).

A educação é um meio de criar as condições para uma nova forma de agir, de ser e de estar no mundo, de combater as formas de exploração e de dominação. Neste contexto, a infância e a adolescência interrogam a pedagogia e o fazer docente. Esta interrogação interfere e modifica o jeito de pensar e de construir a ciência e o conhecimento. As indagações descongelam o conhecimento e a prática pedagógica cristalizada, criam as condições para uma pedagogia dialógica, na qual as crianças, adolescentes e professores se apropriam das múltiplas experiências e atividades. Procurar reorganizar o trabalho educativo e formativo, acarreta consequências na cidade, na comunidade e no interior da escola. Os aspectos pedagógicos vêm do interior dos movimentos sociais para a escola e desta emerge uma pedagogia que afeta os movimentos sociais.

A luta dos setores populares vai nessa direção: conquistar seu direito à educação, não apenas e fundamentalmente tendo boas escolas, mas educando o educador por excelência, as circunstâncias, as estruturas, as relações sociais. É esse educador que precisa ser educado para garantir o direito do povo à educação e à escola (ARROYO, 2011, p. 192).

A educação e a escola melhoram, quando existe a participação e a democratização do saber. O processo educacional parte do pressuposto das reações

advindas de vários motivos que abrangem desde uma ação individual até uma experiência proposta pelo educador, não ocorre no vazio.

5.1 Apropriação

O homem é concebido como um ser em relação. À medida que cria, recria e decide, ele vai constituindo a história. O processo de apropriação acontece nesse entreato, em que o sujeito se coloca em relação com o objeto. É no fazer, no agir, no conquistar, no experienciar, no conviver.

Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa. Se isso acontece, estaríamos levando-o a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica e, assim, ajudando-o a assumir formas de ação também críticas, identificadas como clima de transição. Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito (FREIRE, 2020, pg. 92).

A apropriação enquanto processo ajuda o desenvolvimento cognitivo, criativo e imaginativo, que são condições para o sujeito se colocar no mundo, tomar uma posição e transformá-lo.

5.2 Apropriação e atividades práticas – reorganização dos processos formativos. Vygotsky e Leontiev

5.2.1 Múltiplas linguagens

Como sabemos, estamos imersos em contextos multilinguísticos, utilizando diferentes suportes e produzindo sentidos/significados em diferentes formatos. A relação homem e mundo é mediada pelas linguagens que foram por ele criadas. Quando um determinado grupo compartilha uma cultura, também está compartilhando

um conjunto de significados que foram ensinados por meio da linguagem, ou seja, falar de cultura é falar da linguagem.

O trabalho com múltiplas linguagens no processo de formação dos alunos e dos professores colabora na compreensão, discussão e produção de textos de livros, jornais, computadores, vídeos etc., o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de textos audiovisuais, assim como no aprendizado do uso dos aparelhos/tecnologias que compõem o cotidiano. Nas atividades com múltiplas linguagens, fora das salas de aula, observamos a alegria das crianças em momentos criativos e imaginativos.

Quais os significados que estão sendo compartilhados? Para os profissionais da educação, que trabalham na construção do conhecimento, essas discussões são nucleares e dizem respeito a todas as áreas de conhecimento. O mundo contemporâneo, permeado por linguagens diversas, tem exigido uma “alfabetização” que não considere apenas a leitura da escrita. Hoje, faz-se necessário buscar caminhos, elementos, estratégias que possibilitem ler diferentes textos: verbais, visuais, audiovisuais...

A escrita e a leitura são objetos culturais bastante valorizados na sociedade atual. A escola se propõe a trabalhá-los, pois grande parte das informações, reflexões e discussões sobre a realidade são veiculadas por meio da escrita. Muitas informações, porém, são transmitidas por outros sistemas e, diferentemente do que acontece com a escrita e a leitura da palavra, são pouco trabalhados/conhecidos.

Entendida como grande texto, a cultura é constituída por diversos sistemas semióticos interconectados, em constante diálogo, num crescente processo de experimentação, transformação e expansão. Logo, cultura é algo vivo, um eterno acontecer, como um texto portador de sentidos/ significados que deve ser resgatado pela interpretação.

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Na cultura, interagem diferentes sistemas de signos conjugados numa determinada hierarquia: um texto. Não seria uma acumulação desordenada de

pequenos textos, mas, sim, um organismo complexo em que os códigos se encontram hierarquicamente organizados. Som, imagem, movimento, textura, cheiro, paladar não são meras extensões dos órgãos dos sentidos. São:

Elementos complexos resultantes de um processo semiótico, resultam da ação produtora de transformação de signos [...] os textos audiovisuais são exemplares nesse sentido, uma vez que seus exemplares são sistemas semióticos (MACHADO, 2003b, p.156).

Nesse sentido, não podemos conceber os sistemas de cultura como isolados, independentes, acabados. Um texto da cultura só pode existir na sua relação com outros textos; um depende do outro para a sua organização. Somos seres culturais que nos apropriamos do mundo e o transformamos em texto. Como mecanismo que conjuga variados códigos, “capazes de transformar as mensagens recebidas e de gerar novas mensagens. Isso quer dizer que um texto não é um recipiente passivo de tudo o que vem do exterior” (MACHADO, 2003, pág.169).

Apesar de os conceitos de leitura terem mudado, nesses últimos tempos, o ato de ler permanece ainda mais vinculado à palavra escrita. Quando pensamos num “bom” leitor, consideramos sua capacidade de ler textos verbais. Ler é mais do que isso, é um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1996, p. 30). Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação, igualmente histórica, entre o leitor e o que é lido. Este trabalho envolve tanto o conhecimento prévio dos signos e seu funcionamento, quanto o conhecimento do leitor sobre o assunto abordado no texto.

Em síntese, tencionamos investigar como os projetos e atividades das escolas utilizam as múltiplas linguagens para potencializar os processos de apropriação de experiências pelos sujeitos envolvidos, na produção do conhecimento e de que modo educadores e educandos se apropriam de diferentes linguagens no processo de aprendizagem e de convivência humana.

As múltiplas linguagens, de uma forma ou de outra, contribuem para a formação e para o desvelamento do sujeito no mundo e do mundo.

5.3 Infância e adolescência

Refletir sobre infância e adolescência implica considerar possibilidades e impossibilidades determinadas por múltiplas circunstâncias econômicas, culturais, políticas, religiosas e sociais. Crianças e adolescentes são sujeitos em desenvolvimento e de direito. Nesta condição, uma boa proposta pedagógica ou um bom ambiente educativo têm o dever de escutá-las e propiciar as condições para seu desenvolvimento criativo e imaginativo. Por essa razão, elas sempre questionam a pedagogia, o fazer docente que afeta o processo de formação. Ver o educando no seu processo singular faz com que o pensamento educacional deva estar sempre aberto para ser repensado. Em síntese, a infância e a adolescência têm suas verdades.

As contribuições dos estudos da infância trazem uma interrogação básica para a pedagogia: entender-se como um saber educativo, fazer parte da produção sociocultural do ser humano. Essa dimensão foi se perdendo no emaranhado do positivismo, cientificismo e didatismo, a que foi reduzida a escola, e no gerencialismo, a que foi reduzida a função pedagógica. A redução da escola aos processos gerenciais e didáticos de ensinar conteúdos escolares desterrou o pensamento pedagógico, ocultando essas dimensões educativas em que historicamente foram se conformando a infância e a pedagogia. Esses estudos reforçam as tentativas de retomar e rever criticamente as relações entre pedagogia e educação, socialização, formação de valores, comportamentos e saberes, sensibilidades e emoções, identidades e culturas. Rever criticamente a relação entre a pedagogia e a formação do sujeito sociocultural, civilizado [...] como rever esses pensamentos educativos em que se equacionou o sentimento da infância e as estratégias de gestão da formação do sujeito sociocultural? De onde vêm as interrogações sobre esse pensamento e esse sentimento de infância? (ARROYO, 2011, p. 74.)

Colocar no centro crianças e adolescentes, pela perspectiva de quem tem voz e aspirações, altera o fazer pedagógico e a cultura escolar. Reconhecê-los como sujeitos em desenvolvimento e sujeitos da produção do conhecimento é um caminho para a superação do adultocentrismo. É retomar o sentido da liberdade humana, como fio condutor das propostas pedagógicas.

Estima-se que a população brasileira supere os 212 milhões de pessoas, um quarto delas, cerca de 54 milhões, com até 18 anos de idade. Neste universo, há crianças e adolescentes afrodescendentes, brancas, indígenas, quilombolas,

imigrantes e de outros povos tradicionais. Essa diversidade requer políticas públicas e sociais para desenvolver o seu potencial.

A doutrina de proteção integral, circunscrita no Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações, favoreceu a criação de políticas favoráveis ao desenvolvimento da qualidade de vida dessa população, a exemplo da redução da desnutrição, mortalidade infantil, extermínio, trabalho infantil, analfabetismo, evasão escolar, abuso e exploração sexual, gravidez precoce e práticas de confinamento e privação de liberdade. Promoveu o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, e o acesso à educação, água, luz, arte, esporte, cultura, saúde, assistência e moradia. Não obstante tantos avanços, esses desafios persistem, em maior ou menor grau, dependendo do território, do município, do Estado, da Região, da classe social, da etnia e outros fatores.

O sistema de educação brasileiro ainda não foi capaz de propiciar uma experiência educacional de qualidade para todos, no sentido de que cada criança e adolescente tenha garantido seu desenvolvimento cognitivo, moral, físico e social. Outros dramas a serem enfrentados são a trágica violação de direitos, a miséria, o extermínio de crianças e adolescentes, a questão da moradia.⁴

São esses os múltiplos rostos da infância e da adolescência presentes na escola. Qualquer proposta pedagógica tem que responder a essa realidade. A prática educacional é sempre reveladora do compromisso ou descompromisso com crianças e adolescentes. Há práticas que partem das necessidades expressas nesses rostos ou de um planejamento burocrático, o que Freire chamou de educação bancária. É uma prática que não ouve ou pouco escuta a criança e ao adolescente, que fala de uma outra realidade.

É desnecessário recordar que a criança e ao adolescente sempre foram colocados no campo da invisibilidade. Florestan e Freyre, por outro lado, oferecem informações complexas sobre o contexto da infância e da adolescência em múltiplas situações, ligadas a condições raciais, econômicas e de gênero. Neste sentido, a infância é um fato social total, dotado de transversalidade e singularidades.

⁴ Cf. <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em 15 de ago. de 2021.

As categorias analíticas são construções sociais da humanidade em busca da compreensão do real; são símbolos adquiridos historicamente. Freyre, por exemplo, faz uma análise na qual separa raça e cultura, e isto é importante em determinados momentos, mas ambas estão ligadas enquanto construção social. Ou seja, raça e cultura podem ser analisadas em paralelo, mas estão relacionadas a um mesmo ponto de convergência. Em síntese, queremos lembrar que o estudo da infância não pode ser feito de forma reducionista, mas em suas interfaces com os demais fenômenos sociais. À medida que a sociedade se transforma, novas configurações e reconfigurações de convivência humana e aprendizado aparecem. É a vida social que altera sentidos e disposições. Uma coisa é pensar a vida social no Brasil colonial; outra coisa é pensá-la no contexto do trabalho escravo, no mundo rural, no urbano, no impacto da revolução industrial, na era da globalização.

Neste cenário global, a categoria infância é simultaneamente singular e universal. Permite desvelar, compreender, construir e desconstruir o mundo, perceber o outro e reinventar as relações. Ecos das noções de infância, adolescência e educador encontram guarida nos pensadores Rudolf Steiner Waldorf, Paulo Freire, Vygotsky, Arroyo e Anísio Teixeira, entre outros. Comum entre eles é a valorização do educador e do educando como sujeitos do conhecimento. Quais são as práticas pedagógicas que ajudam educandos e educadores a apropriar-se das múltiplas linguagens e múltiplos saberes que transitam no interior dos espaços educacionais? Essas práticas devem ocorrer por meio de atividades criadoras, o que não significa estar sempre inventando algo, mas o jeito de a criança descobrir como agir de forma ética em determinadas situações.

Em síntese, pensar a infância nas múltiplas situações é tentar desvendar as contradições e conflitos do cotidiano, da sociedade, do mercado, das instituições e da vida dos adultos. Embora isto pareça óbvio, é fato que coloca as questões pedagógicas e sociológicas em suspensão. Por isso, a infância sempre traz para a sociedade algo novo, o que a caracteriza como uma categoria sociológica.

5.4 Formação do educador⁵

⁵ Quando nos referimos a educadores estamos considerando um conjunto de profissionais: professores, bibliotecárias, mães que participam de projetos e equipes gestoras das unidades educacionais.

Falar de formação é sempre abordar uma temática complexa. E quando se trata da formação do educador, múltiplos fatores interferem. O processo de formação do educador, o *modus faciendi* da profissão, o campo de atuação, os espaços coletivos de discussão e a relação entre o educador, o educando e seus familiares exigem respostas pedagógicas criativas.

O ambiente formativo democrático, ao nosso ver, é o melhor método formativo. Cria as condições para o desenvolvimento de uma consciência ética e política comprometida com o outro e com a humanidade. O movimento de apropriação do conhecimento e aprendizagem não se limita aos campos epistemológicos de uma pedagogia escolar, uma vez que ocorre num diálogo permanente entre essa pedagogia e a pedagogia dos movimentos sociais. Neste encontro, ocorre a possibilidade de humanizar o viver, o que repercute em todo o fazer do educador, as pedagogias são descongeladas, em vista daquilo que Paulo Freire denomina a humanização do exercício dos profissionais da educação. Ninguém é só para si, é também para o outro. Nós somos e nós descobrimos na relação com o outro, com a cultura e a natureza.

Pesquisas sobre formação de educadores têm demonstrado que o exercício da profissão está impregnado de valores, muitas vezes latentes, construídos ao longo de processos de desenvolvimento, nos mais diversos ambientes de formação do sujeito - escola, família, grupos de convívio social, formação inicial, atuação profissional, que acabam por caracterizar identidades. Nesses processos, as vivências de educadores, tanto em suas experiências enquanto estudantes, quanto no exercício da profissão, contribuem para compor um conjunto de práticas, muitas vezes, reproduzidas de forma irrefletida, que podem se configurar em situações-problema para a promoção de uma reflexão crítica, pautada por um diálogo entre diferentes percepções, interpretações e marcos teóricos, que só é possível em um contexto colaborativo, de confiança.

Aprofundar o olhar sobre espaços colaborativos de formação nos remete a algumas questões: de que forma se constitui um espaço colaborativo, entendido aqui como espaço de escuta e abertura ao diálogo e compartilhamento de experiências? Que atividades podem desencadear uma curiosidade epistemológica, nos moldes propostos por Freire (1997), sobre práticas e vivências compartilhadas por participantes em um coletivo de formação de educadores?

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1997, pg. 43).

Alguns caminhos em direção a respostas para essas questões vêm sendo trilhados em iniciativas de formação de educadores. Nas Universidades, Federal do ABC, Mackenzie, Alanus e Siegen, por exemplo, atividades voltadas ao compartilhamento de situações vivenciadas nas escolas, por meio de formas diversas de expressão, para além da linguagem verbal, têm proporcionado espaços potentes para a conscientização sobre valores, marcos teóricos e representações sociais implícitos em escolhas dos educadores. O trabalho com a criação de cenas do cotidiano escolar, inspiradas em vivências dos participantes, bem como improvisações teatrais disparadas pela leitura de excertos de referenciais teóricos da área de educação, além de promover a construção de vínculos entre participantes de cursos de formação, tanto em disciplinas de graduação, quanto em projetos de extensão universitária, têm se mostrado formas de promover reflexões sobre o que, muitas vezes, é tomado como natural no universo escolar (CAPECCHI e GOMES, 2016; SILVA, CAPECCHI e GOMES, 2017). Tais ações vão ao encontro do necessário rompimento da dicotomia teoria-prática na formação de educadores, seja inicial ou continuada, compreendendo que, quando sua atividade se configura em práxis, esses profissionais, mais do que aplicarem técnicas de ensino, fazem pesquisa e engendram formas de ensinar.

Práxis é

uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁSQUEZ, 1968, p. 108 *apud* PIMENTA, 1995, p. 63).

Os processos de transição são sempre muito difíceis e colocam para as instituições tarefas inéditas que requerem o desenvolvimento de uma política de caráter interdisciplinar e humanizador. Estas questões estão alocadas no campo da educação, cuja vocação é apoiar o sujeito na apropriação, conhecimento, desvelamento do mundo, nele se posicionar e transformá-lo. Esta dinâmica permite interpretar sua biografia, a história da sua comunidade e transformá-las.

A formação do educador ocorre neste veio epistemológico, em vista do seu campo de atuação. Não é uma ação neutra, mas comprometida. Acreditamos que a maioria dos estabelecimentos educacionais, em seu projeto político pedagógico e em sua prática, tem acenos de uma pedagogia libertadora, pela perspectiva freiriana e de Waldorf, que faz dele um centro de formação do sujeito, em qualquer faixa etária e condição social. Estas palavras não formam um conjunto de sons vazios de conteúdo e nem frases de clichês. Defendemos, aqui, que “o ato de olhar implica outro: o de admirar” (FREIRE, 2020, p. 56). A admiração nos faz comprometer eticamente com uma proposta pedagógica humanizadora na formação dos professores e educadores.

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual. (Freire 2003, p. 114)

5.5 Comunidade

A ideia de comunidade perpassou e perpassa discussões sociológicas, antropológicas e pedagógicas, às vezes apresentada como panaceia para solucionar todos os conflitos, tensões, interrogações e fracassos das instituições e do mercado. Comunidade é uma palavra que todo mundo usa para talvez escamotear uma falta de adesão e de politicidade.

Nesta pesquisa, assumimos o conceito de comunidade como um lugar dotado de meios que facilitam ao sujeito seu desenvolvimento e articulação do seu coletivo em busca de conquistas sociais. É um espaço de múltiplos encontros, múltiplos saberes, múltiplas culturas e uma única humanidade, sempre massacrada, mas que resiste e persiste na história. Quando nos desvinculamos da comunidade,

sentimos falta de apoio e segurança. Comunidade, afinal, é uma questão antropológica, fonte de construção e de formação do sujeito.

Aqui, na realização de tais tarefas, é que a comunidade mais faz falta; mas também aqui reside a chance de que a comunidade venha a se realizar. Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e de responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (BAUMAN, 2003, p. 134).

Quando entendemos comunidade como conjunto de pessoas que compartilham sonhos, valores, ideais, objetivos, pensamentos, buscas, lutas, necessidades, práticas, rituais, tradições, princípios, gostos, saberes, podemos estar nos referindo a tudo isso dentro de uma determinada área geográfica, ou não. Pertencer a uma “comum unidade” implica a ideia de compartilhamento com outros, e que se baseia em um diálogo permanente, carregado de injunções e circunstâncias que podemos chamar de contexto, no qual sentidos e significados são negociados a cada tempo. Por exemplo, numa comunidade de aprendizagem, apontamos a necessária existência de um projeto educativo e cultural, envolvendo pessoas que, de certa forma e num dado tempo e espaço social e histórico, comungam pensares, saberes e fazeres.

Ao se pensar em comunidade, deve-se olhar o território em que ela está, onde exercita suas relações socioeconômicas, socioculturais e qual o espaço, geográfico e físico, ou não, que ela ocupa. A comunidade como espaço público contempla uma postura dialógica que deve ser exercitada como ato de politicidade, organização e reivindicação, em vista de um benefício comum. O diálogo tende a garantir a legitimidade das relações entre os movimentos sociais, as instituições, o poder público e a comunidade.

Na visão de Florestan Fernandes, uma comunidade se constitui por laços afetivos, relações de parentesco, reciprocidade entre vizinhos e práticas de solidariedade entre os indivíduos. Nela, se articulam os esforços dos indivíduos na luta pela subsistência e sobrevivência, e acrescentamos que, atualmente na luta pela cidadania e pelos direitos humanos

Aqui, entendemos comunidade como uma organização humana em território e cidade determinados. Enfatizamos que a noção de sociedade tem maior

complexidade e engloba a comunidade. Ela potencializa a inter-relação criativa entre sujeitos, grupos sociais, a cidade e instituições, em direção à construção de um tecido social. Apostar na comunidade na perspectiva de Florestan Fernandes ou de Freire não significa enganar a população e nem de fazer recair sobre ela o pesado fardo de todas as decisões sobre a vida. A comunidade que se quer democrática participa dos processos de conquista da cidadania.

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos a violência e a profunda injustiça que caracterizam a sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (FREIRE, 2005, p. 79).

Esta lógica alinha escola e comunidade, no sentido de que ambas se educam retroativamente. A compreensão da multiplicidade e diversidade de sujeitos amplia o campo de ação pedagógica e contribui para a construção de valores democráticos participativos e multiplica as redes educativas e culturais. Isto ocorre pela perspectiva de um fazer plural dialógico, sobretudo um “modus vivendi”, um jeito de existir enquanto comunidade, no qual a presença de outros, com suas ideologias e valores, encontra na alteridade a constituição concreta e materializada da tríade ação-reflexão-ação, de todos e de cada um.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...] porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não pode ser um manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, pg. 1979).

Por sua natureza existencial, o diálogo é uma condição para o desenvolvimento pedagógico da escola e da comunidade. É a ferramenta que liga os indivíduos entre si e fortalece os laços sociais, um meio para a tomada de consciência.

Perceber os vínculos reais entre as unidades educacionais e culturais implantadas e a história e a dinâmica sociocultural do território, se torna necessário para compreender se há impacto na vivência local, para além dos muros escolares.

O desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem decorrente de novos conhecimentos adquiridos por meio da interação social, embora Vygotsky (2003, 2005) ressalte que o desenvolvimento é diferente do aprendizado. Há uma relação entre a atividade socialmente organizada e a construção da consciência, que se forma a partir da troca de ideias, da assimilação de novos conhecimentos, da introdução de novos comportamentos resultantes de um conhecimento cultural anterior. O social e o individual são elementos constitutivos do indivíduo, sendo que o aprendizado passa pela aquisição cultural, primeiro no nível social e mais tarde, individualmente, isto é, primeiro aprendemos na relação com outras pessoas, pela mediação de outro indivíduo que possui mais domínio da ferramenta cognitiva do que nós e depois internalizamos esse aprendizado.

A relação entre escola e comunidade fortalece o social como elemento do processo de aprendizagem e de convivência. Tomar a comunidade como território pressupõe a forma de uso, isto é, o processo em movimento pelos sujeitos que nele vivem e, talvez se possa inferir, que molda e forma a comunidade, a partir da apropriação do equipamento que se propõe a oferecer, e oferece, intensos diálogos em múltiplas linguagens.

Ao abordar a relação do espaço com o simbólico, Castells (1999a) acrescenta a ideologia como um importante elemento para a compreensão do território. A ideologia consiste numa racionalização de certos interesses e possui pretensões generalizantes; contudo, sua força está no possível, permitindo um reconhecimento entre eles. A identidade é um processo de identificação, de filiação, de adesão, que se dá por meio da comunicação entre diversos atores. Pertencer a um território é, acima de tudo, querer e sentir-se reconhecido nele, na concordância ou na discordância, nos consensos e nos dissensos, afirmando a dialética de sua estrutura.

Essas perspectivas não prescindem das discordâncias, do contraditório, dos dissensos; ao contrário, coloca-os no jogo dialético como nutrientes essenciais que emprestam legitimidade ao que queremos dizer, quando falamos de comunidade. Portanto investigar, parafraseando Vygotsky, as atividades sociais que ali ocorrem

pelos que frequentam os espaços dos centros educacionais e como elas (atividades) alimentam a construção de saberes e conhecimentos pela comunidade, é o desafio.

A ideia de participação da comunidade na escola já estava prevista desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no sentido de produzir uma educação e uma pedagogia de qualidade.

[...] a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

O encontro e o cruzamento de interesses complementares criam um laço social novo, ou seja, outro tipo de princípio de solidariedade, com moral própria, que dá origem a uma nova organização social, sendo seu fundamento a diversidade e multiplicidade de papéis sociais, em que procuramos a companhia daqueles que pensam e que sentem como nós, ou não.

5.6 O educador social como instrumento da consciência cidadã

As teorias do currículo nos ensinam e justificam o porquê um conhecimento é selecionado e considerado válido no currículo e não outro, tal fato ocorre pelas relações de poder que são imbricadas e separam uma teoria da outra (tradicional, crítica e pós-crítica) e por conseguinte essas relações se refletem na constituição dos currículos que tendem a representar o conhecimento de uma determinada classe (a dominante) à sociedade, para a conservação e manutenção de um *status quo* (SILVA, 2016).

Nesse sentido, Freire (1981, p. 32) enfatiza que:

Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supraestrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”.

Sendo assim, culturas são invisibilizadas, apagadas e silenciadas no currículo, àquelas que comumente são subarternizadas e minorizadas.

Santomé (2013) apresenta algumas categorias com relação a atitudes deste “currículo turístico”, que invisibiliza, apaga e silencia a diversidade cultural no currículo, segundo exposto no quadro 1.

QUADRO 1. ATITUDES QUE EVIDENCIAM UM “CURRÍCULO TURÍSTICO”

Atitudes	Abordagem do Tema	Exemplo
TRIVIALIZAÇÃO	Superficial/ Banal	Apresenta somente um aspecto, relacionado à alimentação ou ritos, festejos, folclore, vestuário, festivos, habitação etc.
SOUVENIR	Como uma viagem turística ou dado excêntrico/ com uma presença quantitativa pouco importante	Apenas em uma unidade didática; disponibilidade de poucos recursos didáticos pedagógicos – livros, brinquedos etc.
DESCONECTAR	No “O dia de” ... carregado de estereótipo e preconceito	Aborda-se o tema somente em um dia específico, descontextualizado da realidade
ESTEROTIPAGEM	Por meio de imagens estereotipadas e situações pertencentes aos coletivos	Representação social estereotipada ou total ausência dessa, como por exemplo: nos livros didáticos
TERGIVERSAÇÃO	Deforma ou oculta a história e origens – caso mais perverso do tratamento curricular – naturaliza situações de opressão	Busca justificativas e argumentos baseados na estrutura familiar – “psicologização dos problemas” – dotação genética deficitária.

Fonte: o pesquisador – Adaptado de (SANTOMÉ, 2013)

García (1999) realça que há uma tendência nos cursos de formação inicial de professores para determinados conteúdos tais como: o pedagógico, psicológico e científico, deste modo, a cidadania, o contexto e as diversidades culturais não são incorporadas nos conhecimentos dos/as professores/as em formação e os professores formadores também precisam desenvolvê-los, uma vez que tendem a reproduzir o que adquiriram em sua formação.

5.7 Um diálogo em Freire: caminhos para a humanização das culturas silenciadas

Ao partimos dos estudos de Freire no campo da alfabetização de jovens e adultos, camponeses e trabalhadores, entendemos que o processo do ensinar e do aprender não podem ser alheios à realidade concreta dos educandos que são, em primeira e última análise cidadãos, pois essa aprendizagem demanda uma significação daquilo que se ensina, segundo o autor a educação bancária não estimula o desenvolvimento da criatividade e expressividade dos seres humanos, pelo contrário:

“[...] a educação que costumo chamar de “bancária”, em que o educador substitui a expressividade pela doação de expressões que o educando deve ir “capitalizando”. Quanto mais eficientemente o faça tanto melhor educando será considerado (FREIRE, 1981, p. 20).

Desse modo, essa prática mecânica e reprodutora da educação bancária tonifica o “silêncio” das classes populares, maioria dos cidadãos, o que jamais constituir-se-á como uma ferramenta que propicia a compreensão, a consciência crítica e a transformação da realidade da sociedade e no exercício de uma cidadania ativa. É necessário, por conseguinte a aprendizagem:

[...] de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tornam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.
Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz através de blá-blá-blá, mas do respeito à unidade entre prática e teoria.

A educação humanista e problematizadora segundo Freire (1997) não admite a manipulação dos educandos e permite constantemente a reflexibilidade, assim como desperta a consciência crítica e cidadã, ao contrário da educação bancária que somente possibilita o depósito de informações, aliena e oprime.

Freire (1981, p. 40-41) ressalta que a opressão de alguns sujeitos, ocorre por meio de uma “cultura do silêncio”:

Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à cessa dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser.

Essa “cultura do silêncio”, condiciona o “estar sendo” dos sujeitos e nesse sentido, cabe uma reflexão a respeito dos processos de humanização e desumanização que segundo o autor caminham juntos, na busca do “ser para si” e do “ser mais”.

A desumanização conforme Freire (1981, p. 79) é revelada e entendida como alienadora e dominante e, a humanização é compreendida como um sonho das classes dominadas e que sofrem opressões. Tanto a desumanização quanta a humanização interferem: “[...] **na ação dos homens sobre a realidade social – a primeira, no sentido da preservação do “*status quo*”; a segunda, no da radical transformação do mundo opressor**”.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos (1987, p. 16).

É necessário portanto uma “pedagogia utópica” que seja “concebida na prática realizada numa área significativa”:

[...] Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (FREIRE, 1981, p. 47-48).

A “ação cultural” a qual Freire (1981, p. 30) propõe não pode justapor-se a visão de mundo dos educandos, sendo invasiva culturalmente, porém precisa adaptar-se e partir dessa visão, pois dessa maneira o educador tem a tarefa de exercer juntamente com os educandos a essa realidade posta como um problema, “[...] uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação” (FREIRE, 1981, p. 30).

Os professores por sua vez, encontram-se cada vez mais desafiados no desenvolvimento de suas práticas educativas, em virtude das questões das mais diversas naturezas: ética, afetiva, política, social, ideológica, cultural, todas inclusas na realidade cidadã. (FELDMANN, 2003).

O interculturalismo elucida a diversidade cultural no espaço educativo, é preciso conseqüentemente, que as diferentes culturas sejam compreendidas e contempladas nos currículos e práticas educativas, em conformidade com o que García (199) *apud* García (1999) propõe em uma perspectiva de educação intercultural, a qual envolva o reconhecimento, a valorização dos diferentes grupos, no campo de conteúdos nos cursos formação inicial de professores, classifica-os em: **Teoria, Sociedade e Classe**, representados e sintetizados no quadro a seguir:

QUADRO 2. CONTÉÚDOS DE FORMAÇÃO INICIAL - PROPOSTA POR GARCÍA (1990)

TEORIA – CONCEITOS/ TEORIZAÇÕES	SOCIEDADE – CONTEXTUALIZAÇÃO	CLASSE – ESTRATÉGIAS, RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS
Definições de cultura	Desenvolvimento histórico e os grupos na sociedade	Diferentes métodos e modelos de formação intercultural
Visões de diversidade cultural	Efeitos positivos e negativos da diversidade cultural no desenvolvimento da sociedade	Efeito potencial das variáveis culturais e socioeconômicas
Estudos de abordagens da cultura	Distinções entre características de classe social e atributos dos grupos culturais minorizados e dominantes	Potenciais de conflito e interação positiva

Métodos de estudo da cultura (escola e comunidade)	Semelhanças e diferenças entre culturas	Materiais e outros elementos do ambiente
Conceitos de relativismo e etnocentrismo	Diferentes estilos de vida	Uso de métodos e técnicas apropriados
Conceitos de enculturação e aculturação	Tradições culturais	Diferentes estilos de comunicação
Entre outros;	Entre outros;	Entre outros;

Fonte: o pesquisador – Adaptado de (GARCÍA 1990, p. 726 *apud* GARCÍA, 1999, p. 93)

Ressalta-se o conhecimento acerca dos contextos e das culturas nos currículos e práticas educativas, o que remete a uma cidadania integral. É necessário que se compreenda assim conforme destacam Feldmann e Masetto (2017, p. 566), a formação de educadores como uma “tríade: currículo, contexto e culturas”. Os autores destacam a concepção de currículo como “[...] construção social e epistemológica do conhecimento [...]” que se materializa nas práticas, no âmbito escolar:

[...] e vivenciada em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes. A construção do currículo é delimitada por várias forças em conflito, e por processos de significações em diferentes contextos, que se realizam pela negociação de sentidos entre os sujeitos curriculares ao envolverem conhecimentos, valores, saberes e atitudes produzidos no intercruzamento de diversas culturas presentes. Assim, por se apresentar multirreferenciado epistemologicamente, carrega consigo a dimensão da incompletude, não entendida como superficialidade, mas como inacabamento que compõe a condição humana em seu projeto de vir a ser (FELDMANN; MASETTO, 2017, p. 567).

Outrossim, a interculturalidade crítica precisa ser concebida como um projeto político e social, segundo salientam Santiago, Akers, Marques (2013), nessa acepção exige-se:

Uma pedagogia que afirme as diferenças em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre o seu próprio contexto e sobre outras realidades (MARTÍNEZ, et al., 2009 *apud* SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013, p. 27).

Possibilita-se desse modo segundo os autores, o rompimento de concepções no que tange a saberes reproduzidos tradicionalmente, que são considerados como “dados” e “universais”, com a possibilidade de criação e recriação a partir das experiências históricas e de forma contextualizada, integrado aos diferentes conhecimentos e saberes produzidos pelos grupos de cidadãos .

A educação ou “ação cultural” libertadora para Freire (1981), tanto os educadores quanto os educandos ensinam e aprendem:

[...] em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de “tratar” a consciência do homem com o modo pelo qual a “trata” a educação dominadora. Daí a necessidade a que fizemos referência anteriormente de o educador, que fez a opção humanista, perceber corretamente as relações consciência-mundo ou homem-mundo (FREIRE, 1981, p. 80-81).

Destarte, releva-se a necessidade de reinvenção dos currículos, sobretudo o de formação inicial de professores, de modo que se reconheçam e acolham-se adequadamente as diversidades culturais e possibilite-se as vozes dos diferentes sujeitos que exercem sua cidadania. Entendemos esperançosamente que a “ação cultural” conforme concebida por Freire conjuntamente com o interculturalismo podem ser uma possibilidade para esse caminho de busca por uma humanização e sociedade mais justa e, sobretudo, onde a cidadania de mera utopia torne-se realidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos selecionados e analisados neste estado da arte demonstram que se passaram mais de dez (10) anos desde o primeiro Projeto de Lei nº 5346/2009 que propunha a regulamentação da profissionalização do educador/a social. Além disso, as pesquisas mapeadas demonstram uma lacuna a ser preenchida, em relação à formação e atuação desse/a profissional.

É neste contexto que os artigos selecionados evidenciam a necessidade de pesquisas na área da Pedagogia Social, sobretudo nos cursos de formação docente e cursos de licenciatura. A Pedagogia Social, como ciência da educação social, visa promover e garantir o bem-estar e a promoção dos valores humanos do sujeito acolhido. Mas, em contrapartida, mesmo que a formação continuada desse profissional seja proposta em Projeto de Lei, ainda em tramitação, poucos são os/as profissionais que sentem a necessidade de ampliar os conhecimentos na área da Pedagogia Social, o que é demonstrado pelos estudiosos dessa temática, como Graciani (2014) e Müller e Bauli (2017; 2019).

Além disso, os artigos selecionados demonstraram a necessidade do aumento de pesquisas sobre a Educação Social na área das Ciências Humanas, pois a maioria das pesquisas está concentrada no campo da Psicologia e das Ciências Sociais e da Saúde.

Ao considerar o presente estudo, verifica-se a ausência de políticas públicas que tratam da educação em direitos humanos e a necessidade de ações que forneçam aos educadores/as sociais formação continuada. É imprescindível que esse profissional, que atua diretamente com crianças e adolescente em vulnerabilidade social, conheça o processo histórico da luta da defesa da criança e do adolescente estabelecidos pelo ECA, promulgado em 1990.

Ainda são vagos os caminhos para a promoção de uma educação que promova os direitos humanos na perspectiva da Pedagogia Social. Efetivar uma educação libertadora, de acordo com Paulo Freire (2018), é promover uma educação social, com o objetivo de garantir ao oprimido fazer parte dos processos formativos que englobam a pedagogia como campo da educação social.

Com efeito, este estado da arte possibilita repensar as práticas pedagógicas que englobam a atuação dos/as profissionais em instituições de

acolhimento com crianças e adolescentes. Repensar as práticas pedagógicas é refletir sobre a construção e formação deste profissional, e como apresentado pelas pesquisas e fundamentações teóricas já anunciadas, este ainda é um problema a ser enfrentado.

A maior parte das pesquisas apresentadas no presente texto enfatiza a necessidade de que haja formação continuada de profissionais que atuam com crianças e adolescentes que se encontram em violação de direitos e são retirados das suas famílias de origem e encaminhados para instituições de acolhimento, ou seja, que tenham formação acadêmica específica para sua atuação. No Brasil, infelizmente, não há políticas públicas de valorização a esse profissional.

Além disso, um dos grandes papéis da escola é ser precursora da socialização das crianças e é o primeiro ambiente de socialização secundária, fora do vínculo familiar, onde a criança irá entrar em contato com a sociedade e seus valores. Pensar na diversidade é pensar numa educação que seja capaz de entender a subjetividade psíquica e física de cada indivíduo, sem tentá-lo enquadrar a um sistema, mas permitir que este sistema o aceite.

Uma vez que a aliança entre pais e professores seria algo altamente produtivo e eficaz e ambos devem agir em conjunto, os alunos que estão sendo incluídos precisam, como qualquer outro, que seus pais estejam envolvidos diretamente neste processo. Entretanto, os dados apontam para dificuldade de interação entre a família e a escola. Caso a família esteja desvinculada da escola, esta pode perder um forte agente do ensino; capaz não apenas de motivar os estudantes, mas, também, pensar em estratégias funcionais para demandas escolares, tais como o preconceito.

O que deve ocorrer é a transformação das ambiências de ensino, de maneira que se torne uma proposta para o todo, partindo do indivíduo e suas peculiaridades, suas diferenças, considerando que dentro de cada ser humano há a necessidade de respeito e acolhimento social e afetivo. A inclusão implica mudança de práticas e conceitos, onde igualdade quer dizer “equivalência” e não “padrão de normalidade”.

A questão central que se coloca nesta perspectiva inclusiva é a organização das situações de ensino de modo a tornar possível personalizar as experiências comuns de aprendizagem; ou seja, chegar ao maior nível de interação e

participação por parte de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um.

Decorre daí a importância de todos que atuam no sistema de Ensino conceberem as demandas da prática escolar como elementos que subsidiem o planejamento das políticas municipais. Apenas um trabalho interativo entre todos os profissionais escolares será capaz de conceber uma inclusão rica e atenta aos detalhes que aparecerem pelo seu percurso. Caso isso não ocorra, todo o processo será prejudicado.

É importante que a sociedade entenda a real perspectiva da inclusão. Pois, apesar desta estar envolvida diretamente em todo o processo e conquistas que a inclusão possui, atualmente ela se encontra descontextualizada, apenas sentindo os reflexos desta. A sociedade não deixou de participar de forma direta com a inclusão, porém não possui o conhecimento de sua responsabilidade quanto a este direito, e, atualmente possui uma imagem distorcida deste processo.

Por fim, entender a sociedade intercultural é compreender que existe um multiverso na cidadania, onde, os educadores podem primar pela vivência de uma cidadania integral que liberta o homem para o exercício da luta por uma sociedade mais justa, consciente e solidária. A cidadania é um direito de todos, pois inerente à própria condição humana, e torna-se um dever para que a dignidade da pessoa humana seja a base do Estado Social Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria C. L. **Apropriação de espaço: vivência dos pacientes hospitalizados**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARROYO, Miguel. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e o ordenamento da educação básica. Brasília: Em Aberto, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

AMIRALIAN, Maria L.T.M. **Psicologia do Excepcional**. 7ª. Reimpressão. São Paulo: EPU, 2003.

ARANHA, Maria L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 agosto. 2021.

_____. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

BELLO, José L. de P. **Educação no Brasil**: a História das Rupturas. Rio de Janeiro, 2001.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

CAVALCANTE, L. I. C; CORRÊA, L.S. **Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 494-517, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHRISPINO, Á. **Mediação de conflitos**: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor. Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

CINTRA, A.L.; SOUZA, M. **Institucionalização de crianças**: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. Revista Mal-Estar e Subjetividade (Impresso), v. X, p. 809-833, 2010.

DA SILVA, Renan Antônio; DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DEMO, Pedro. **Formação, currículo discurso político.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 36, n. 3, 2020.

DA SILVA, Renan Antônio; DEMO, Pedro Demo; DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília. **Vieses manhosos de uma academia que acha não os ter.** REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 13, n. 29, p. 32-65, 2021.

DA SILVA, Renan Antônio; DEMO, Pedro. **Obviedades não óbvias da Educação:** entre socialização e rebeldia. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 13, n. 29, p. 14-31, 2021.

EPIFÂNIO, T. P.; GONÇALVES, M. V. **Crianças como sujeitos de direitos:** uma revisão de literatura sobre crianças em situação de acolhimento institucional. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 25, p. 373-386, 2017.

FANTE Cleo. **Orientação aos gestores das unidades escolares:** Bullying, o outro lado da escola. Revista do Projeto Pedagógico, 2003. http://www.udemo.org.br/RevistaPP_04_00Temas.htm. Acesso 10 ago. 2021.

FAVERO, C.; RAZERA, J.; HAACK, K. R.; FALCKE, D. **Acolhimento institucional:** considerações sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresenta no cotidiano de trabalho dos educadores sociais. ALETHEIA (ULBRA), v. 47-48, p. 51-63, 2015.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso. **Formação de educadores: currículo, culturas e contextos.** Revista e- Currículo. Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo. PUC- SP. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 21 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e prática da libertação.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** – 66. Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. Cap. 2.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educus, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro – 12ª ed. Lamparina, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 06 agosto. 2021.

JARES, Xesús R. **El Lugar del conflicto en la organización escolar**. *Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.15, p.53-74, 1997.*

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. Trad. de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008

MAFFESOLI, M. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.

MEDEIROS, Suellen Ribeiro; HAMMES, Lúcio Jorge. **Ambiente escolar: a gestão e a resolução de conflitos**. In: SEMEDUC - I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação - Saberes que educam. P. 735-740 2020. Disponível em <http://anais.uesb.br/index.php/semeduc>. Acesso em ago. 2021.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MULLER, J. M. **Não-violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

MÜLLER, V. R.; BAULI, R. A. **Normatização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas**. ENSINO & PESQUISA, v. 15, n. 02, p. 28-42, 2017.

MULLER, J. M. **O princípio da não violência: uma trajetória filosófica**. Tradução de Inês Polegato. Palas Athena: 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. 1. ed. — São Paulo: companhia de bolso, 2018.

NUNES, A. O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas**. São Paulo: Contexto, 2011.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em ago. 2021.

PICARELLI, Maria. **Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão?** Revista Educação, nº 257, 29 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/militarizacao-das-escolas/>> Acesso em nov. 2020.

KAHHALE, Edna M. P. (Org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, 1969.

LISBOA, Marilu D. **Ser quando crescer... A formação da identidade ocupacional**. In: LEVENFUS, R.S. (Org.). *Psicodinâmica da Escolha Profissional*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MAGALHÃES, Livia Rocha. **A educação na Primeira República**. Bahia: UESB, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”**: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas, p. 60-83, 2017.

PAULO, F. D. S.; NACHTIGALL, N. R. G.; GOES, T. P. **Educação Popular e Educação Social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares?** REVISTA PEDAGÓGICA (CHAPECÓ. ONLINE), v. 21, p. 43-62, 2019.

PEREIRA, A. **O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da Educação pela LDBEN n.º 9.394/96?** DEBATES EM EDUCAÇÃO, v. 11, p. 311-332, 2019.

PEREIRA, A. **A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social**: as disputas em torno do projeto de Lei 5346/2009. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, p. 1294-1317, 2016.

PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1987.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Lindomar Gil dos. **Paulo Freire – Educação e Mudança**. Universidade do Estado de Minas Gerais (UFMG). Disponível em <<https://lidiomaraidinha.blogspot.com/2014/05/paulo-freire-educacao-e-mudanca.html>>. Acesso 28 jun. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2013. p. 155 – 172.

SANTOS, K.; PAULA, E. M. A. T. **A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social**. Interfaces Científicas - Educação, v. 3, p. 33-44, 2014.

SANCHEZ, M. B. L. M.; SOUZA, C. B. **A importância do educador social no desenvolvimento psicossocial da criança institucionalizada**. CIPPUS - REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNILASALLE, v. 05, p. 11-28, 2017.

SILVA, R. D. **Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil**. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 27, enero-junio, 2016, pp. 179-198 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil**: fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global**: As exigências da cidadania. Tradução Ernani Rosa. São Paulo: Artmed, 2002.

SERRÃO, M; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2ª ed. – São Paulo: FTD, 1999.

SILVEIRA, Matheus R. **Educação inclusiva**: um olhar para a inclusão nas escolas de Franca. Programa de Iniciação Científica - Centro Universitário de Franca – Uni-FACEF, Franca-SP, 2010.

SILVA, Roberto da e outros, org., 2011. **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e arte (volume dois).

SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, org., 2009. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Depressão em professores e Violência escolar**. Notandum 16 ESDC / CEMOrOC-FEUSP / IJI-Universidade do Porto, 2008. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand16/cecilia.pdf>. Acesso 11 ago. 2021

SOUZA, J. A. **Terceiro Setor, Instituições de Ensino e Educadores Sociais: formação e práticas pedagógicas**. REPATS, Brasília, v.6, n.1, p. 358-377, 2019

UJIE, N. T.; NATALI, P. M.; MACHADO, E. R. **Contextos de formação do educador social no Brasil**. Educação Unisinos, v. 13, p. 117-124, 2009.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, jan/jun. 2001.

THOMAZ, Sueli Barbosa. **A violência no dia a dia da escola fundamental**. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imaginário do medo e cultura da violência na escola. Niterói: Intertexto, 2004.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na escola: reflexões e análise**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VINHA, T. P., NUNES, C. A. **Inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos não vai tornar alunos mais éticos**. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. Outubro, 2018.

VINHA, Telma P. **Os conflitos interpessoais na escola**. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Indisciplina, conflitos e bullying na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

XIMENES, SALOMÃO BARROS; STUCHI, CAROLINA GABAS; MOREIRA, MÁRCIO ALAN MENEZES. **A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo**. RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483> 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96483>. Acesso: agosto. 2021.

ZAGURI, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2006.