

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 9 n. 3 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n3p71-82



EDUCAÇÕES E FORMAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA¹

EDUCATIONS AND TRAINING BEYOND SCHOOL

EDUCACIONES Y FORMACIÓN MÁS ALLÁ DELA ESCUELA

Levi Nauter de Mira²
Danilo Romeu Streck³

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

NÚMERO TEMÁTICO

PEDAGOGIA INTEGRADORA: SABERES E MODOS DE AÇÃO

RESUMO

O artigo tem por objetivo contar a trajetória de uma pesquisa de doutorado – ainda em andamento. Para isso, apresenta o campo empírico, conta sobre a nomeação dos sujeitos da pesquisa e sinteticamente apresenta a metodologia utilizada. Em seguida discute as possíveis educações que podem ser encontradas nos espaços não escolares. Defendendo não haver dicotomia entre essas educações, o texto destaca a busca pela construção, manutenção e qualificação de espaços destinados à reflexão sobre a prática. Resultados preliminares são anunciados e indicam a necessidade de um espaço de formação contínua, mas também denunciam a fragilização dos trabalhos diante da carência de recursos humanos e de uma aparente falta de recursos financeiros.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Popular. Educação Social. Educação Não Escolar. Educação Permanente. SUAS.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo contar la trayectoria de una investigación doctoral, aún en progreso. Para esto, presenta el campo empírico, habla sobre el nombramiento de los sujetos de investigación y presenta sintéticamente la metodología utilizada. Luego discute las posibles educaciones que se pueden encontrar en espacios no escolares. Al defender que no existe una dicotomía entre estas educaciones, el texto destaca la búsqueda de la construcción, el mantenimiento y la calificación de espacios para la reflexión sobre la práctica. Se anuncian resultados preliminares e indican la necesidad de un espacio para la educación continua, pero también denuncian el debilitamiento del trabajo ante la falta de recursos humanos y una aparente falta de recursos financieros.

PALABRAS-CLAVE

Educación Popular. Educación Social. Educación Sin Escuela. Educación Permanente. SUAS.

ABSTRACT

The article aims to tell the trajectory of a doctoral research - still in progress. For this, it presents the empirical field, tells about the naming of the research subjects and synthetically presents the methodology used. Then discuss the possible educations that can be found in non-school spaces. Defending that there is no dichotomy between these educations, the text highlights the search for the construction, maintenance and qualification of spaces for reflection on the practice. Preliminary results are announced and indicate the need for a space for continuing education, but also denounce the weakening of the work in the face of lack of human resources and an apparent lack of financial resources

KEYWORDS

Popular Education. Social Education. Non-School Education. Permanent Education. SUAS.

1 INTRODUÇÃO

Vem crescendo o número de pesquisas nas quais o olhar pedagógico se volta para as práticas desenvolvidas no chamado campo social, notadamente a assistência social. Se considerarmos que a Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social data de 2013 notamos, também, quanto caminho ainda temos pela frente até a efetivação dessa política (BRASIL, 2013). Educação e Assistência Social de algum modo sempre conversaram; agora o diálogo possui um viés de permanência. Uma característica que pode ser destacada é a da pluralização. No campo social possivelmente caibam educações. Esta é a proposta do presente texto.

Ao buscar apresentar um panorama geral de uma pesquisa em andamento de doutorado, intitulada provisoriamente de *Os lugares das educações na política de assistência social*, tem como sujeitos educadores e educadoras sociais, atuantes no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV) do município de Novo Hamburgo-RS. Aqui optamos por um recorte e o que abordamos o fazemos a partir de observações participantes (ANGROSINO, 2009) e entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) realizadas em organizações governamentais⁴.

Admitimos, entendendo não existir neutralidade, que esse é apenas um dos tipos de olhares possíveis no campo e, mais especificamente, sobre os sujeitos dessa pesquisa. Devemos registrar, de imediato, que o serviço de convivência ao qual nos referimos compõe juntamente com outros serviços a Proteção Social Básica. O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos representa uma complementaridade de trabalhos que são desenvolvidos com as famílias (nas suas múltiplas constituições), no caso deste estudo, referenciadas a um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Logo, equivale dizer que é um serviço de prevenção, que incentiva a convivência e o fortalecimento de vínculos familiares e/ou sociais. Ora, a proteção deve ser compromisso de todos – Estado, Família e Sociedade, independentemente de idade. No caso desta pesquisa, pela impossibilidade de abordarmos todos os ciclos de vida, optamos por educadores e educadoras sociais que trabalham com crianças e adolescentes no chamado contraturno escolar.

Estruturamos o texto em quatro breves momentos. No primeiro, com a Introdução, situamos o tema (educação e assistência social) e comentamos a estrutura textual. No segundo, dizemos *O lugar da pesquisa e a metodologia* que lançamos mão com o objetivo de melhor entendermos o cotidiano dos trabalhos realizados no serviço. Ainda metodologicamente mostramos como os sujeitos observados e entrevistados foram denominados – preocupados que estávamos com a proteção de suas identidades, bem como informamos a adoção de uma amiga crítica, procedimento que vem enriquecendo sobremaneira a pesquisa.

E, no terceiro momento do texto abordamos *As educações* que conseguimos perceber no lugar da pesquisa. É possível que outros olhares tenham outras percepções. Na nossa, encontramos a educação não escolar, a educação popular, a educação social e a educação permanente. Por fim, no quarto momento fazemos Considerações Finais em que retomamos alguns temas discutidos em outros momentos e buscamos destacar os esforços empenhados pelos servidores sujeitos da pesquisa. Ao

4 Sem o recorte a pesquisa também aborda organizações não governamentais.

mesmo tempo trazemos algumas questões que se configuram em limites para o avanço e a efetivação da qualidade nos serviços públicos.

Nosso desejo é que a leitura possa ensejar outras pesquisas, outros olhares e uma colaboração no debate sobre a coisa pública.

2 O LUGAR DA PESQUISA E A METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada no município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Com tradição no campo social pelo menos desde os anos 1960 (LEMES, 2017), pode-se dizer que seu movimento local segue o mesmo caminho nacional. Nessa jornada, em 2005, com a reorganização da assistência social brasileira, passa-se a pensar a proteção social a partir de níveis: a proteção social básica e a proteção social especial (dividida em média e alta complexidade). Na proteção social básica é que se localiza o SCFV, lugar em que atuam educadores e educadoras sociais com todas as faixas-etárias e obrigatoriamente referenciados em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

A pesquisa, no entanto, centra-se no atendimento às crianças e adolescentes, público do contraturno escolar. A eles e elas a normativa (BRASIL, 2017) aponta horizontes a serem buscados por educadores e educadoras sociais que podem ser sintetizados como: (1) complementar o que a família e a comunidade fazem para proteger e desenvolver as crianças e adolescentes; (2) garantir a convivência social com afeto, respeito e solidariedade; (3) expandir a informação artística e cultural, estimulando potencialidades; (4) estimular a participação de todos a partir de um olhar crítico sobre a realidade; (5) incentivar a permanência na escola. São demandas complexas, não muito simples de serem sanadas. Desse modo algumas perguntas nos inquietaram: quem é o educador social? Qual formação lhe é ofertada?

Diante dessas questões decidimos conversar mais ampliadamente com aqueles e aquelas que compõem a política municipal de assistência social. Na pesquisa que está sendo feita os entrevistados e as entrevistadas são identificados a partir do coletivo ao qual pertencem e suas falas são tornadas discurso de um sujeito coletivo (DSC). Lefèvre (2017) defende que os depoimentos individuais podem ser juntados a partir de categorias ou sentidos semelhantes. Tais agrupamentos, em um segundo momento, devem ser redigidos na primeira pessoa do singular, isso irá gerar um 'eu coletivo' e uma narrativa com verossimilhança.

Para se obter o discurso do sujeito coletivo (DSC) são necessárias cinco etapas. Na primeira obtêm-se os depoimentos, as entrevistas. Na segunda etapa faz-se a escuta ou a leitura da transcrição do que foi falado. Na terceira, intenta-se uma busca de sentido a partir do cotejamento de categorias ou de expressões chaves comumente utilizadas pelos diversos sujeitos. Na quarta etapa há o que pode ser chamado de 'repartição' do conteúdo das entrevistas, a partir da definição de categorias. Na quinta e última etapa, categorizados os pedaços de depoimentos, faz-se a redação, na primeira pessoa do singular.

Dessa maneira tem-se o DSC. Ao nosso ver essa metodologia facilita o trabalho em duas frentes. Em primeiro lugar oculta a identidade daqueles e daquelas que se dispõem a conversar conosco, abrindo seus corações e falando-nos das venturas e desventuras de seus cotidianos profissionais e/ou ocupacionais. Em segundo lugar abrevia a possível preocupação com uma lista de nomes fictícios.

Torna a eventual lista menor, em que pese registrar a voz de muitos entrevistados e muitas entrevistadas, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Nomeação dos sujeitos da pesquisa

Coletivo Gestor	Pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. TOTAL DE PESSOAS: 06 (seis).
Coletivo Técnico	Pessoas que atuam no quadro técnico das instituições diretamente pesquisadas (CRAS, URAS), basicamente de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. TOTAL DE PESSOAS: 10 (dez).
Coletivo Educador Social	Educadores e as educadoras sociais que se ocupam do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos especificamente com crianças e adolescentes. TOTAL: 14 (catorze).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Embora à pesquisa interesse sobremaneira o Coletivo Educador Social, os demais precisavam ser escutados na medida em que compõem a equipe técnica (Coletivo Técnico) e a própria Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (Coletivo Gestor). Mesmo não sendo os que lidam diretamente com crianças e adolescentes, nos Coletivos Gestor e Técnico estão os que têm a incumbência de alinhar a educação permanente.

Nesses coletivos também estão pessoas que já exerceram a ocupação de educador social; neles educadores e educadoras sociais têm uma referência. Porque possuem contato para além das crianças e adolescentes do serviço de convivência, porque podem perceber mais nuances políticas no campo social e, de algum modo, representam uma diretriz governamental na política de assistência social e, particularmente, nos espaços em que o serviço de convivência funciona é que consideramos importantes ouvi-los em entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), também denominadas semiestruturadas.

Outro destaque importante quanto à metodologia utilizada na elaboração da pesquisa é podermos contar com a figura do que denominamos amiga crítica – que obviamente poderia ter sido um amigo crítico⁵. Essa figura é aquela pessoa com quem se tem pelo menos duas relações. Uma de confiança ao ponto de com ela se discutir as angústias, as dúvidas, as inquietações, os sucessos e eventuais insucessos daquilo que se quer aprofundar nos estudos. Mas também uma relação de conhecimento no campo que se está pesquisando.

Significa dizer que o amigo crítico ou a amiga crítica não deve ser escolhido apenas por alguma camaradagem, nem porque seja uma pessoa ‘positiva’. Ele ou ela deverá ser escolhido pelo profundo conhecimento que possui no tema que será pesquisado; ou seja, o amigo crítico ou a amiga crítica deverá ser alguém que efetivamente contribua com a pesquisa – inclusive com críticas que buscam

5 Neste texto agradecemos a leitura atenta e as contribuições críticas do pedagogo Orlando de Oliveira Pinheiro e da pedagoga Marilene Alves Lemes, experientes no campo social e que ajudaram a qualificar nossos discursos.

qualificar o trabalho. A ciência precisa cada vez mais admitir que grupos de pesquisas pesquisam juntos, formam parcerias e podem buscar “uma cultura de colaboração” (LEITE, 2002, p. 99).

3 AS EDUCAÇÃOES

A denominação pluralizada de educação deve-se ao fato de entendermos que no campo social podemos encontrar educação diversas: educação não escolar, educação popular, educação social e educação permanente – não necessariamente nessa mesma ordem. Ao iniciarmos a imersão no campo empírico, a primeira questão que sobressaía dizia respeito àquelas práticas pedagógicas que estavam fora do âmbito escolar.

Observar os trabalhos feitos na ocupação de educador ou educadora social nos levava a compreendermos de que não poderíamos denominar o espaço de educação não formal. Afinal, havia formalidades, havia intencionalidades, havia compartilhamento de conhecimento, havia, inclusive, avaliação – não com nota, tal qual a escola costuma fazer – mas a partir de reuniões com outros colegas de trabalho no CRAS ou em encontros com trabalhadores e trabalhadoras específicos dos serviços de convivência.

A educação não escolar, portanto, nos pareceu mais adequada para denominar de um modo geral onde a pesquisa se dá. Entendendo com Moura e Zucchetti (2010) que há procedimentos formais e institucionais a serem cumpridos, o campo social cada vez mais ganha destaque em razão da também crescente desigualdade social. Ao pensar na escola e, em nosso caso, no serviço de convivência, Severo (2015) nos lembra das possibilidades colaborativas e complementares que podem haver entre a escola e a instituição social em que a criança e/ou adolescente fica no contraturno escolar. Não precisa ocorrer uma negação de um espaço pelo outro; não se trata de concorrência, mas de complementaridade e até parcerização. Enquanto estivermos vivos a educação irá nos tomar de algum modo e, nesse sentido, a educação não escolar tem relação muito próxima daquela que se dá ao longo da vida, tendo em vista que sua ação será “com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades” (SEVERO, 2015, p. 566).

Essas demandas são explicitadas e os trabalhos que visam a saná-las têm uma visão pedagógica “finalidades e metodologias educativas, atuando como elemento mediador da sua realização como atividade humana inserida em múltiplos contextos” (SEVERO, 2015, p. 573). O serviço de convivência e fortalecimento vínculos tem caráter preventivo e proativo, pretende defender e afirmar os direitos, além de buscar desenvolver as capacidades e potencialidades dos usuários⁶ para que, tão logo possam, saiam da situação de vulnerabilidade em que se encontram; objetiva-se, então, a emancipação dessas pessoas. Há uma educação que também visa à emancipação.

A educação popular, além de ser o legado latino-americano para a pedagogia mundial, tem uma visão que vai muito além da escola (STRECK, 2013) e pode dar significativa contribuição ao campo

Neste texto, “usuários” (com aspas) sinaliza que transcrevemos o que consta nas normativas e documentos técnicos da Assistência Social. No entanto, entendemos que o termo contribui na estigmatização daqueles e daquelas que já vivem em situação alheia a sua vontade. Lemes (2017, p. 85-91) faz importante reflexão sobre o assunto e propõe o termo ‘cidadão usuário’. As limitações de um artigo nos fez focar outros temas, mas esta sinalização faz-se necessária.

social. Essa educação não nasce na institucionalidade, mas de movimentos sociais com vistas à conquistas de direitos e à emancipação humana. Com ela, se chegou até a institucionalidade – quando, por exemplo, da assunção da secretaria de educação da cidade de São Paulo pelo educador Paulo Freire. Este pode ser um exemplo da diminuição de fronteiras entre os tipos formais, não formais e informais de educação.

A contribuição ao campo social está na tomada de consciência de que nele também se aprende e se ensina. Sendo a educação popular “cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto” (STRECK, 2013, p. 363) podemos acrescentar que ela, nesse movimento, chega nas periferias e começa a encontrar-se com aqueles e aquelas que estão à margem de um sistema que os trata como refugos sociais. A educação no campo social, embasada na educação popular, busca mudar a situação daqueles e daquelas que

[...] apresentam características socialmente desvalorizadas e discriminadas (deficiência, raça-etnia, religião, orientação sexual, situação civil, etc.), agravadas por condições precárias de vida, pela privação de renda ou de acesso aos serviços públicos. (BRASIL, 2017, p. 9)

O excerto acima qualifica a chamada vulnerabilidade social e a ela podemos acrescentar que tais situações implicam fragilidade, dano e até risco (BRASIL, 2017). A educação popular, caracterizada pela contra hegemonia, oferece uma alternativa crítica, que respeita as diferenças e busca uma emancipação. Emancipação que se notabiliza pela capacidade que oferece de as pessoas se tornarem sujeitas, protagonistas, das próprias decisões.

Nas palavras de Adorno (1995, p. 143) “significa o mesmo que conscientização, racionalidade”, significa que uma educação que vise à emancipação necessariamente deverá ensinar a pensar, a tomar consciência da realidade para, em seguida, buscar superá-la. Nesse aspecto autonomia e emancipação se confundem, ‘fundem-se’. Daí também a vocação humana para ser mais, de que nos falava Freire (1996, p. 79) com o alerta: “mudar é difícil mas é possível”.

Juntamente com a educação popular bem pode se somar a educação social. Não obstante posições contrárias (vide, por exemplo, PAULO; NACHTIGALL; GÖES, 2019), partimos da compreensão de que a pesquisa não pode se tornar dogma; longe disso, deve primar pelo diálogo. Ademais, se afirmamos – por um lado – que a educação social ou pedagogia social disputa espaço com a educação popular e que entre esta e aquela não há complementaridade admitimos – por outro – que não conhecemos as vertentes donde surgem ambas as educações.

Não é intuito nesse espaço tratarmos de todas as vertentes da educação social, pois isso não seria novidade e Petrus (1997), entre outros, já se deram a essa empreitada. Interessa-nos, contudo, demarcar a existência de uma vertente teórica da educação social denominada pedagogia social crítica que tem início por volta do final dos anos 1960. Tal perspectiva viu na reflexão crítica uma possível conexão entre educação e estrutura social. Gerardo Varela e Alfredo Ghiso (VARELA; COTOS, 2010) destacam que o reconhecimento de que a educação ocorre na vida, para a vida e ao longo da vida “es un fundamento capital de la pedagogía social que se ocupa del estudio de los procesos de educación social que suceden por fuera del ámbito escolar” (VARELA; COTOS, 2010, p. 32).

Podemos perceber convergências entre os conceitos de educação não escolar, educação popular e educação social: todas, não negando a importância do ambiente escolarizado, impulsionam para mais além da escola. Cabe registrarmos que a educação social, em processo de consolidação na América Latina, tem na Espanha um construto teórico consolidado. Na pesquisa feita com educadores e educadoras sociais de que trata este texto, a educação social pode dar contribuição importante, por exemplo, aos ciclos de vida. Cabanas e Sáenz (2002) propõem uma reflexão, considerando as peculiaridades de acordo com as idades. As crianças possuem um egocentrismo que carece ser superado inclusive para que haja adaptação às normas sociais.

Mais adiante, já na pré-adolescência e na adolescência os autores destacam a necessidade de bastante tarefas em grupos a fim de que os envolvidos aprendam a conviver, sintam-se aceitos e pertencentes a um grupo para além de seus pais ou responsável. Sobretudo na adolescência essas tarefas podem ser ou parecer demasiadamente desafiadoras tanto para eles (adolescentes) quanto para os educadores e as educadoras, bem como aos pais ou ao responsável.

Tais desafios fazem parte da socialização e “no se entende socialización sin una certa adaptaci3n” (CABANAS; SÁENZ, 2002, p. 166). Ora, a adapta33o inicialmente 3 inc3moda, gera conflitos. Regras e mudan3as trazem instabilidades. Uma educa33o que vise 3 emancipa33o n3o prescinde do conflito, traz momentos provis3rios de adapta33o, mas jamais de acomodaa33o. Possivelmente essa seja a raz3o dos autores advertirem que “la principal virtud del educador de adolescentes es la paciencia, el saber esperar” (CABANAS; SÁENZ, 2002, p. 168).

A educa33o permanente chega ao campo das pol3ticas sociais como demanda dos pr3prios trabalhadores da 3rea, fruto de confer3ncias nacionais de assist3ncia social que v3m ocorrendo desde 1995. Entre 2011 e 2012 discutiu-se de modo mais profundo o tema e em 2013 ficou estabelecida a Pol3tica Nacional de Educa33o Permanente do Sistema 3nico de Assist3ncia Social (SUAS) (BRASIL, 2013). O Sistema 3nico de Assist3ncia Social lan3a, por assim dizermos, a diretriz geral dessa educa33o, cabendo em 3ltima inst3ncia aos munic3pios torn3-la fact3vel. A leitura do documento nos permite entender que, mesmo n3o negando a import3ncia da forma33o continuada, a educa33o permanente tem um prop3sito mais espec3fico e, qui33, mais urgente.

Enquanto a forma33o continuada tem a ver com uma op33o do indiv3duo por se aprofundar num tema espec3fico e de sua prefer3ncia, a educa33o permanente se volta para os processos de trabalho e 3s pr3ticas profissionais que se efetivam no cotidiano das pol3ticas de assist3ncia social. Significa dizer que n3o necessariamente ser3 um tema da prefer3ncia dos trabalhadores, mas aquilo que a demanda vem exigindo e para a qual n3o se tem alguma diretriz espec3fica, ou seja, s3o “necessidades sociais que permeiam a realidade do trabalhador, assim como as dos sujeitos de direitos reconhecidos como usu3rios da assist3ncia social” (FERNANDES, 2017, p. 125). Portanto, a educa33o permanente constitui-se forma33o que deve ser realizada no e para o trabalho e juntamente com o trabalhador. Trata-se, ainda que n3o dito, de um resgate da coletividade e de uma possibilidade de se fazer os trabalhos no campo social de modo participativo (LEMES, 2017).

No munic3pio de Novo Hamburgo-RS, onde a pesquisa est3 sendo realizada, notamos um trabalho em duas frentes. Na primeira, h3 um esfor3o para mobilizar os trabalhadores do SUAS a se ‘desprenderem’ de suas rotinas di3rias para incorporarem a ideia ou a cultura da reflex3o sobre seus afazeres

cotidianos. Na segunda frente de trabalho notamos atitudes que podem ser caracterizadas como de cunho mais político, pois trata-se de convencer o Governo Municipal da importância do investimento nas educações, em detrimento da precarização das relações de trabalho; igualmente se trata de perseguir a ideia de que essas formações serão mais eficazes se realizadas no contexto do trabalho, onde as demandas surgem – ainda que os desejados resultados possam ser atingidos no médio e longo prazo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos espaços da assistência social, sob o olhar da pedagogia vem nos mostrando a complexidade e a pluralidade de formação necessária a fim de vislumbrar que, por exemplo, crianças e adolescentes, juntamente com suas famílias, saiam da situação de vulnerabilidade social em que se encontram. Partindo desse ponto é que nos parece salutar o diálogo entre as diferentes ciências, entre as diferentes vertentes teóricas – desde que não antagônicas – cujo objetivo final seja uma convergência que alcance a finalidade da política de assistência social, a garantia de direitos.

Em Novo Hamburgo observamos um contínuo esforço por ampliar a ideia de quem pode dizer a sua palavra. A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, responsável pela assistência social naquele município, possui um setor que foi denominado Departamento de Educação Social. Este nome está sendo repensado por duas razões. A primeira delas é que não se trata de privilegiar uma ou outra vertente teórica, mas, sim, atentar para as demandas daqueles usuários e daquelas usuárias que precisam da assistência municipal. A segunda razão, que não contradiz a primeira, é o alinhamento a uma diretriz nacional que entende a educação nos espaços de assistência social como uma prática permanente e não apenas como uma vertente teórica que se coaduna com a visão de governos temporários (afinal, os governos podem se alternar de quatro em quatro anos).

As quatro educações pelas quais brevemente passamos – a não escolar, a popular, a social e a permanente – não apresentam incompatibilidades em suas essências. Todas visam, em última instância, a que os “usuários” da assistência social saiam da condição de fragilidade, risco e/ou perigo social em que se encontram; possuam a esperança não ingênua de que a emancipação, a autonomia possa torná-los aptos a enfrentarem criticamente esse mundo neoliberal.

Logo, o campo social precisa dar-lhes alguma ferramenta contra hegemônica para o enfrentamento. Pode ser a leitura crítica do mundo, pode ser o encaminhamento menos burocratizado das demandas dos usuários nos trâmites públicos, igualmente uma informação sem rodeios a quem dela necessita. Não menos importante pode ser a certeza de que a acolhida nos serviços públicos será respeitosa, de qualidade e com grandes possibilidades de ser transformadora. Essas proposições, contudo, não poderão ser realizadas apenas no serviço de convivência; é tarefa de toda a assistência social e, em última análise, de todas as pessoas de Novo Hamburgo – como sinalizamos na Introdução. É tarefa do Estado, da Família, da Sociedade. Todos estamos envolvidos.

Entretanto, tais intentos não podem se concretizar em prazo curto quando se observam intercorrências. Embora do ponto de vista financeiro possa ser cômodo e econômico, não se pode imaginar que

a tarefa executada por educadores e educadores sociais no serviço pesquisado possa ser ocupada tão somente por estagiários e estagiárias de licenciatura. A tarefa ocupacional de educadores e educadoras sociais deve ser aprendida/apreendida por estagiários e estagiárias e não substituída por estes.

É necessário, visando à qualificação dos serviços públicos que governos de todas as esferas entendam que a formação/educação permanente deve acontecer em serviço e que, portanto, há que se encontrar meios de viabilização dessa demanda que beneficiará diretamente aqueles e aquelas que procuram ou necessitam do Sistema Único de Assistência Social. Mais ainda, a educação permanente não se aproxima ao conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA), isto é, uma educação para quem não tem formação. Ao contrário, é uma formação para todos os trabalhadores e para todas as trabalhadoras que atuam na assistência social – independentemente do nível de formação que possuam. Isso porque se trata de uma formação DE trabalho, NO trabalho e PARA o trabalho.

O grupo de trabalho que está estudando as educações que aqui brevemente fizemos menção merece congratulações. Não apenas porque vem se ‘debruçando’ sobre as normativas nacionais e sobre teorias como a da educação popular e da educação social (também denominada pedagogia social), mas também porque entende essa tarefa como político-pedagógica de todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo social, não neutra, com intencionalidades que não pretendem docilizar corpos nem muito menos administrar a pobreza e minimizar possíveis conflitos.

A educação nos espaços de assistência social precisa constantemente ler o mundo para lançar mundos no mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS, 2013

BRASIL. **Perguntas frequentes: Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV)**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social; Departamento de Proteção Social Básica, 2017.

CABANAS, José Maria Quintana; SÁENZ, Josefa Magdalena Montoya. Educación social: actuación según las diferentes edades. In: BAENA, María Paz Lebrero; SÁENZ, Josefa Magdalena Montoya; CABANAS, José María Quintana. **Pedagogia Social**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 2002.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Processos de educação permanente nas situações de trabalho no SUAS. **Sociedade em Debate** (UCPEL-Pelotas/RS), v. 23, n. 2, p. 121-147, jul.-dez., 2017. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/1549/1046>. Acesso em: 17 set. 2019.

GHISO COTOS, A.; MONDRAGÓN VARELA G.. **Pedagogía Social**. Cali: Universidad Del Valle, 2010

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis-RJ: Vozes; Maceió-AL: Edufal, 2013.

LEFÈVRE, Fernando. **Discurso do sujeito coletivo**. Nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. São Paulo: Andreoli, 2017.

LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. 2017. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2017.

LEITE, Carlinda. A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *In*: FERNANDES, Margarida *et al.* (Org.). **O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação**. 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5, 2002. **Anais [...]**. Porto-Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos Pagu**, (UNICAMP. Impresso), v. 40, n. 140, pp. 629-648, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

PAULO, Fernanda Santos; NACHTIGALL, Nara Rosana Godfried; GÕES, Taís Pereira. Educação popular e educação social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4535>. Acesso em: 15 maio 2019.

PETRUS, Antoni (Coord.). **Pedagogia social**. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1997.

SEVERO. José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, nº 244, p. 561-576, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>. Acesso em: 5 já. 2017.

STRECK, Danilo R. **Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular**. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

Recebido em: 22 de Outubro de 2019

Avaliado em: 5 de Março de 2020

Aceito em: 5 de Março de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Como citar este artigo:

ROMEO, Andrea. Lo special account del fenomeno religioso nel dibattito nordamericano. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 29., 2018, p. 15-48. DOI: 10.17564/2316-3828.2018v7n1p13-24

2 Doutor em educação pela UNISINOS; Pedagogo; Componente do Grupo Mediações Pedagógicas e Cidadania – UNISINOS, do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – FRGS/CEPOPES e do grupo de pesquisa Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar – FEEVALE; Servidor público em Gravataí-RS.
E-mail: levinauter@gmail.com

3 Doutor; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Orientador da pesquisa de doutorado em andamento da qual surge esse artigo.
E-mail: dstreck@unisinos.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

