

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA**

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

**PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:
O PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL ATUANDO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM
- RS**

ERECHIM

2021

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

**PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:
O PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL ATUANDO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM -
RS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da
Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Naira Estela Roesler Mohr

ERECHIM

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pimentel, Diuliana Chiaradia

Para além dos muros da escola: o pedagogo na
Assistência Social, atuando no município de Erechim - RS
/ Diuliana Chiaradia Pimentel. -- 2021.

89 f.

Orientadora: Doutora Naira Estela Roesler Mohr

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2021.

1. Educação. Educação Não Formal. Trabalho.
Assistência Social. Pedagogo.. I. Mohr, Naira Estela
Roesler, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:

**O PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL ATUANDO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM
- RS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da
Fronteira Sul – Campus Erechim.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 20/05/2021.

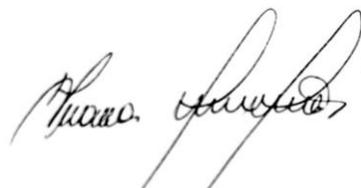
BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Naira Estela Roesler Mohr (UFFS – Erechim Orientadora)



Prof^a M^a Sylvania Regina Pellenz Irgang (UFFS- Erechim)



Dr^a Ivana Aparecida Weissbach Moreira (UTFPR)

Dedico este trabalho a todos que acreditam nas
educações como meio de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por trilhar um caminho na minha vida, o qual nunca imaginei estar caminhando, mas com a certeza que é o certo. Agradeço a minha família, em especial meu marido, Josifer e minha filha, Maria Alice, por sempre estarem comigo em todos os momentos da minha graduação, me apoiando, incentivando, compartilhando as minhas lutas. Obrigada Maria Alice, por todas as palavras de carinho, pelos ‘eu te amos’ que me deram forças para continuar com muita alegria. Obrigada Josifer, pela paciência, pelo apoio, e a confiança em mim depositada, os dias não foram fáceis, mas com vocês dois foram mais leves, obrigada por serem presença, por me ajudarem, por vibrarem com minhas conquistas.

Agradeço aos demais familiares que contribuíram com meu trabalho, muitas vezes dando atenção para a Maria Alice, quando eu precisava escrever. Agradeço a todos os meus professores, desde os da Educação Básica até os da Graduação por me fazerem admirar tanto a educação. Agradeço em especial à professora Naira por ter me orientado na escrita desse trabalho, pelas palavras de carinho e incentivo, pela disponibilidade, paciência e atenção, a ti dedico toda minha admiração enquanto pessoa e enquanto professora gratidão. Agradeço aos meus colegas pelos compartilhamentos de saberes. Agradeço a todos que participaram da construção desse trabalho.

Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul por ter me proporcionado uma formação de qualidade e gratuita, e a todos que por ela lutaram e lutam! Que muitos possam ter a chance que tive! Agradeço a todos que estiveram comigo durante a minha caminhada, que não me deixaram desistir e acreditaram em mim!

GRATIDÃO!

“Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre”. (Simone de Beauvoir).

RESUMO

O campo de atuação dos profissionais habilitados em pedagogia está usualmente relacionado com o ambiente formal de ensino, representado, sobretudo por escolas públicas e/ou privadas, reconhecendo que ações educativas ocorrem também em outros locais, o foco desta pesquisa trata das possibilidades de inserção dos pedagogos na Assistência Social do município de Erechim – RS. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica subsidiou a delimitação dos conceitos, tendo em vista que as tendências teóricas que buscam definir a educação não formal são dinâmicas e nem sempre consensuais, para isso utilizamos como aportes teóricos Saviani (2013), Libâneo (2010, 2011, 2012), Brandão (2007), Freire (1987, 1996, 2000), Gadotti (1983, 1991), Gohn (2010, 2011), entre outros. Já a documental permitiu compreender o que as legislações dispõem sobre alguns temas. Partindo de uma perspectiva de transformação social nos valem fundamentalmente das abordagens de libertação, emancipação e autonomia, considerando-as como basilar para a discussão do papel e das atribuições do pedagogo na educação não formal. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas com três pedagogas, que atuam na Assistência Social no município de Erechim, tendo a análise de conteúdo, como abordagem utilizada para interpretação e tratamento dos dados. O estudo aborda a relação entre Assistência Social e educação, trazendo para o debate a compreensão sobre o mundo do trabalho e a geração de desigualdades, principalmente no caso brasileiro. Traz também reflexões sobre o campo da pedagogia enquanto ciência da educação, que envolve um processo amplo de formação teórica e metodológica. A investigação realizada reafirmou a compreensão que o papel dos/as pedagogos/as não é restrito ao ambiente sala de aula, sendo que estes/as possuem diversas atribuições nos espaços não formais de educação. No caso estudado, as atividades realizadas pelas pedagogas vão desde planejamento e desenvolvimento de projetos coletivos, até visitas domiciliares. As participantes levantaram, como principais desafios de sua atuação, aspectos ligados a formação inicial e a falta de valorização como profissional especializado na composição das equipes de atendimento multidisciplinar. Conclui-se que a presença destes/as profissionais na Assistência Social é importante, pois possuem características específicas de mediação com os sujeitos, através da escuta, observação e diálogo, a fim de planejar intervenções possíveis. Estas mediações amparadas na perspectiva de ‘reconhecimento dos sujeitos’ ampliam os

processos de conscientização na busca de direitos, promovem a autonomia e podem contribuir para minimizar alguma(s) vulnerabilidade(s).

Palavras-chave: Educação Não Formal. Assistência Social. Pedagogo.

ABSTRACT

The situation field of professionals qualified in teaching is usually linked to the formal field of teaching, represented by public and/or private schools. Recognizing that educational actions also occur in other places, the focus of this research deals with the possibilities, responsibilities, and challenges of the insertion of pedagogues in non-formal educational spaces, more specifically in Social Assistance. For this, a qualitative approach was used, based on a bibliographic, documental and field research. The bibliographic research supported the delimitation of concepts, considering that the theoretical trends that seek to define non-formal education are dynamic and not always consensual, for this we used as theoretical contributions Saviani (2013), Libâneo (2010, 2011, 2012), Brandão (2007), Freire (1987, 1996, 2000), Gadotti (1983, 1991), Gohn (2010, 2011), among others. The documental study, on the other hand, allowed for the understanding of what the legislation says about some topics. From a perspective of social transformation we rely fundamentally on the approaches of liberation, emancipation and autonomy, considering them as the basis for the discussion of the pedagogue's role and attributions in non-formal education. In the field research, interviews were conducted with three pedagogues, who work in Social Assistance in the city of Erechim, using content analysis as the approach used for data interpretation and treatment. The study addresses the relationship between Social Assistance and education, bringing to the debate an understanding of the world of work and the generation of inequalities, especially in the Brazilian case. It also brings reflections about the field of pedagogy as a science of education, which involves a broad process of theoretical and methodological training. The investigation carried out reaffirmed the understanding that the role of pedagogues is not restricted to the classroom environment, and that they have several attributions in non-formal educational spaces. In the case studied, the activities performed by the pedagogues range from planning and developing collective projects to home visits. The participants raised, as main challenges of their performance, aspects related to initial training and the lack of appreciation as a specialized professional in the composition of multidisciplinary care teams. The conclusion is that the presence of these professionals in Social Assistance is important, because they have specific characteristics of mediation with the subjects, through listening, observation, and dialogue, in order to plan possible interventions. These mediations supported by the perspective of 'subject recognition' broaden the processes of awareness in the search for rights, promote autonomy, and can contribute to overcoming vulnerability(ies).

Keywords: Non-formal educational. Social Assistance. Pedagogue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Características das educações	28
Figura 1- Mapa da cidade de Erechim.....	56
Figura 2 – Diferença entre CRAS e CREAS	59
Figura 3 – Ações para o reconhecimento dos sujeitos.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de pedagogos na Assistência Social.....	55
Tabela 2 - Informações acerca da formação e tempo de atuação das Pedagogas da Assistência Social.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCNP	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Etc.	Etecetera
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
JJ	Juizado da Infância e Juventude
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
Nº	Número
NOB	Norma Operacional Básica
ONG	Organização Não Governamental
PAEFI	Proteção e Atendimento Especializado Integral à Família e Indivíduos
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PETI	Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil
PIA	Plano Individual de Atendimentos
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PPC	Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia
RS	Rio Grande do Sul
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
URI	Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	CAMINHOS PERCORRIDOS	19
2	EDUCAÇÃO.....	22
2.1	EDUCAÇÃO INFORMAL E NÃO FORMAL – RESGATANDO ESSES CONCEITOS	24
3	O TRABALHO NA SOCIEDADE	29
3.1	ALGUMAS FORMAS DE TRABALHO ANTERIORES AO CAPITALISMO ..	29
3.2	CAPITALISMO, TRABALHO E EXCLUSÃO	31
3.3	CAPITAL VERSUS TRABALHO: PARALELOS OU PARADOXOS?.....	34
4	A ASSISTÊNCIA SOCIAL	37
4.1	AMPARO LEGAL: CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	38
4.2	LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – LOAS	40
4.3	POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	42
4.4	SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SUAS	45
5	O MENTOR DA ALFORRIA.....	47
6	O PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM	55
6.1	RECONHECENDO OS SUJEITOS	59
6.2	EM BUSCA DE DIREITOS	64
6.3	DESAFIOS DO PEDAGOGO	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXO A – TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	86
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	87
	APÊNDICE B – TCLE.....	88

1 INTRODUÇÃO

Conclusão. Fim. Final. Trabalho de Conclusão de Curso, cheirinho de término de Graduação, frio na barriga? Com certeza. Expectativas? Muitas todas positivas. E o que eu quero para o meu futuro? Fazer a diferença na educação. De que forma farei isso? Dando o meu melhor em tudo que eu fizer. Porém, para se ter um fim ou quase fim, precisamos voltar o olhar para o começo, começo da graduação, das experiências na área e das inquietudes que me trouxeram até este tema.

Quando acessei a matriz curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, um misto de sentimentos em mim se manifestaram: dúvidas, receios, expectativas, desejos, curiosidades, dentre outros. Logo no início do semestre, ao cursar a disciplina de “Introdução ao curso de pedagogia e à profissão de pedagogo” e visualizar que as atribuições dos pedagogos são amplas, tendo um leque de possibilidades de atuação, já despertou a vontade de conhecer melhor estes espaços e essas demais possibilidades, para além dos muros da escola.

Ao longo das minhas vivências práticas, tive a oportunidade de trabalhar, como estagiária, em um espaço não formal, destinado a crianças de sete a 12 anos incompletos, atendendo-as no contra turno escolar. Concomitante a este meu estágio, comecei a cursar a disciplina de “Processos educativos em espaços não escolares”, que proporcionou ampliar ainda mais a compreensão sobre outras ações educativas que ocorrem para além do ambiente escolar, inclusive com a socialização de várias experiências e propostas.

Quando me matriculei na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - I destinada a construção do projeto, fiquei bem em dúvida sobre o assunto, havia uma infinidade de possibilidades, uma vez o caráter amplo e diverso que ofereceu o campo de estudos da pedagogia.

Entretanto, no meu íntimo, estava latente o desejo de escrever sobre o pedagogo nos espaços não formais. Por quê? Porque muitas vezes, ficamos presos à sala de aula, achando que fomos preparados na universidade somente para aquilo, esquecendo que somos especialistas da educação e podemos nos encontrar em muitos outros espaços paralelos a sala de aula.

Ao elaborar o projeto inicial tinha como ponto de partida mapear os espaços não formais de educação do município de Erechim no Rio Grande do Sul (RS), buscando a

multiplicidade de características nas experiências dos pedagogos que atuam nesses espaços. Tinha como intenção compreender seu papel, suas atribuições e os limites da profissão.

Porém ao adentrar na realidade do município e fazer uma rápida sondagem, vi a complexidade que estaria envolvida neste percurso, uma vez que eram muitos os espaços e as diferenças entre cada um deles. Em conjunto com minha orientadora, debatemos, pesquisamos, dialogamos em como escolher determinado espaço e não outro tudo isso, com o agravante das condições objetivas em realizar a pesquisa de campo no cenário de uma pandemia. Nesta escolha estariam em jogo, pelo menos duas opções: a apresentação dos espaços educativos e dos profissionais de forma mais genérica ou afunilar em uma questão mais específica, lançando mão de uma análise qualitativa.

Foi então que resolvemos entender melhor o contexto da Assistência Social de Erechim-RS e conversar com pedagogos que nela atuam. E o que foi possível visualizar? Que o pedagogo neste local tem um espaço ímpar, o qual não vem sendo abordado com ênfase, nos cursos de graduação. Esta constatação levou a uma curiosidade investigativa, que necessita um olhar mais profundo e uma análise reflexiva, buscando compreender melhor os vínculos entre pedagogia e Assistência Social.

Neste sentido, a proposta inicial de pesquisa, que já partia da compreensão que na atualidade a escola formal não é o único ambiente educativo e único espaço de inserção dos profissionais pedagogos, foram se desdobrando para um olhar mais específico sobre o território de Erechim. Observamos a existência de iniciativas, projetos, serviços que também se constituem como processos educativos, dentre eles os ligados à Assistência Social, o que nos levou a seguinte questão problematizadora: Quais as atribuições, possibilidades e limites de atuação dos profissionais pedagogos que atuam na Assistência Social do município de Erechim?

O desejo cada vez mais apurado em conhecer este contexto, nos levou a delinear o seguinte objetivo geral: Refletir sobre o trabalho do pedagogo na Assistência Social de Erechim. Como objetivos específicos, estabelecemos: a) Entender as conexões entre educação, trabalho, pedagogia e assistência social; b) conhecer diferentes espaços não formais em que o pedagogo pode atuar; c) contribuir com o debate em torno do papel do pedagogo nos espaços não formais de ensino. Dessa maneira, iremos retratar os caminhos percorridos para a consolidação dessa pesquisa.

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

Para a realização desta investigação foram utilizados os aportes teóricos, conceituais e metodológicos presentes na abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa bibliográfica e de campo. Sendo assim, à luz dos autores Bauer e Gaskell (2000) a escolha pela pesquisa qualitativa se justifica por levantar dados descritivos e interpretativos da realidade, levando em conta o que os sujeitos atribuem como significado para determinados eventos (LUDWING, 2014). Para Minayo (1994, p. 21-22) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para tal, a pesquisa bibliográfica fornecera subsídios para a redação da pesquisa, esses serão fornecidos por artigos, livros, legislações, esta se caracteriza por ser “desenvolvida a partir de material já elaborado (GIL, 2008, p. 50). Para Pizzani et. al. (2012, p. 54), é “a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”, nos orientará sobre o uso, de conceitos e debates formulados em torno do assunto escolhido, buscando dar suporte à análise e reflexão. Além dos subsídios bibliográficos, também será feita pesquisa documental a fim de tentarmos compreender os embasamentos legais tanto da profissão do pedagogo, quanto da consolidação da Assistência Social como política pública, conforme Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244) “a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Para efetivar a investigação optamos por uma pesquisa de campo, afim de aprofundar questões propostas (GIL, 2008) estudando uma realidade empírica, a partir de concepções teóricas (MINAYO, 1992 apud MINAYO, 1994).

Nesse processo de investigação utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada, a fim de visualizar o que as pedagogas na Assistência Social nos relatam sobre as suas atribuições, desafios e trajetória pessoal. Conforme Lüdke e André (1986) pontuam, a entrevista possibilita uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, permitindo a captação imediata da informação desejada. Através dela podemos obter dados objetivos e subjetivos (MINAYO, 1994). Dessa forma optamos por uma entrevista esse tipo de entrevista, a qual tinha um roteiro com perguntas formuladas, porém as entrevistadas poderiam relatar sobre o assunto de forma livre. Segundo Minayo (1994) a entrevista

semiestruturada articula a modalidade não estruturada e estruturada. No instrumento de entrevista havia onze perguntas (Apêndice a) que nos possibilitaram compreender o trabalho do pedagogo dentro da Assistência Social.

A partir dos dados obtidos, fizemos uma análise, a qual segundo Lüdke e André (1986, p.45) “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”. Para aprofundar a reflexão, foi utilizada a pesquisa de campo, baseada em elementos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada no município de Erechim, o qual se localiza no norte do Rio Grande do Sul e possui uma população estimada de 106.633 pessoas, em 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É um município considerado de médio porte, foi criado em 1918. Em 2010 a incidência de pobreza era de 26,3% e a maior parte das famílias residia na área urbana e a cidade contava com 17 fundações privadas, sem fins lucrativos, ligadas à Assistência Social. As principais atividades econômicas da cidade são: serviços - exclusive administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social, indústrias e agropecuária. Em relação à educação, 97,9% de estudantes com idade entre quatro e 14 anos estão matriculados nas escolas (IBGE, 2018).

Com o propósito de compreender o trabalho do Pedagogo na Assistência Social, delimitamos a pesquisa entre os pedagogos concursados que trabalham na Assistência Social do município. Para isso, foram entrevistadas três pedagogas, duas em Centros de Referência da Assistência Social e uma no Centro de Referência Especializada da Assistência Social, nesse sentido foram denominadas de Dália, Lótus e Rosa. As entrevistas foram realizadas durante a segunda quinzena do mês de abril, de maneira presencial, mantendo todos os protocolos de segurança necessários com distanciamento, uso de máscara e álcool gel¹. Sendo assim, além de responder às questões as entrevistadas assinaram um Termo de Consentimento Livre de Esclarecimento (TCLE, apêndice B) a fim de concordarem em ter suas identidades preservadas e suas respostas analisadas dentro do mais estrito sigilo e privacidade. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa no dia 12 de abril de 2021, através do parecer nº 4.644.141.

¹ Salientamos o uso dos protocolos de segurança, uma vez que a pesquisa foi realizada durante a pandemia do Coronavírus.

As respostas obtidas nas entrevistas e os dados coletados nas fontes de consulta nos remeteram a uma maior interpretação sobre o trabalho multidisciplinar da Assistência Social, e neste cenário, a reflexão sobre as atribuições das pedagogas. Por fim, derivaram deste debate três categorias de análise: (a) Reconhecimento dos sujeitos; (b) Em busca de direitos; (c) Desafios das pedagogas na Assistência Social. Segundo Bardin (1977, p. 153) as categorias de análise são “operações de desmembramento do texto e unidade, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Para isso escolher torna-se necessário investigar temas (Idem, ibidem).

Para tentar dar sentido ao processo da pesquisa o trabalho final ficou organizado em sete capítulos. O primeiro trata desta descrição introdutória sobre os anseios, motivações e justificativa pela escolha do tema, bem como a exposição em torno do caminho realizado na investigação. O segundo está dedicado a pensar sobre o sentido amplo, plural e complexo da educação, trazendo para o diálogo as relações entre formal, informal e não formal embasado nas discussões de Brandão, Freire, Libâneo e Gohn. A organização do trabalho na forma capitalista de produção é tema do terceiro capítulo (ressaltando as visões de Hernecker, Marx e Mohr), entendendo que é deste contexto que emergem os serviços de Assistência Social, que será discutindo no quarto capítulo, verificando o que as legislações vigentes relatam. O debate sobre a pedagogia e o profissional pedagogo está contemplado no quinto capítulo, dialogando com Saviani, Freire e Libâneo, seguido dos resultados da pesquisa empírica com as pedagogas no sexto capítulo, por fim o capítulo sete retrata as considerações finais.

Pedagogia, pedagogos, Assistência Social, capitalismo, Educação, o ser humano visto como um todo que possui diversas vulnerabilidades, as quais precisam de atenção. Como estes conceitos se relacionam? Quais as visões das legislações? Dos autores? O caminho percorrido, a divisão dos capítulos, a escolha dos autores, são essenciais para compreendermos e respondermos a essas questões. Esperamos que possamos contribuir com o debate sobre a profissão do pedagogo, e que cada vez mais consigamos ocupar mais espaços. Boa leitura.

2 EDUCAÇÃO

Pensar, falar, refletir sobre Educação, não é tarefa fácil, uma vez que essa possui diversas definições, interpretações e está no centro de muitas discussões e estudos. Remetendo-nos a uma busca sintética apresentada pelo minidicionário Aurélio (2015, p. 271) encontraremos as seguintes definições: “1. Ato ou efeito de educar (-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. 3. Civilidade, polidez. 4. Nível de ensino. 5. Tipo de ensino. ”

Observa-se nesta formulação desde uma abordagem ampla, quando pensamos nas múltiplas possibilidades de desenvolvimento humano (definição 2), para uma associação restritiva entre educação e civilidade/polidez (definição 3). Encontramos ainda uma perspectiva redundante ao próprio verbete (definição 1) e interpretações ligadas diretamente ao ensino escolar (definições 4 e 5).

Enfim, nossa tentativa ao abordar esse exemplo, foi argumentar sobre a dificuldade de, em poucas palavras definirmos o que é educação, exercício já realizado por Luís Carlos Brandão na obra ‘O que é educação’, publicada originalmente em 1981. Passadas décadas e várias edições, as questões abordadas pelo autor ainda tem muita centralidade, ou seja, são clássicas. Brandão nos diz que toda relação humana pressupõe aprender e ensinar, onde existe um povo, uma cultura, uma sociedade, existe socialização e por consequência educação:

[...] ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais (BRANDÃO, 2007, p. 4).

Seguindo essa lógica, Libâneo (2010), ressalta que todos estão rodeados de educação, não há como escapar dela, desde que nascemos e somos inseridos a um grupo social, estamos trocando experiências, descobrindo o mundo, aprendendo e ensinando. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 61) reitera que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Conforme se observa, estas intervenções poderão ser transformadoras ou reprodutoras, geralmente um misto de possibilidades.

Nesta mesma direção é que nos alerta Brandão (2007), afirmando que precisamos nos reportar a ideia de ‘multiplicidade’, pois não há uma única educação. Para este autor, *Educações* é uma pequena parte do modo como vivemos em sociedade, é através dela que se

cria, recria e surge a cultura, ou seja, é um processo presente nos espaços de encontros realizados por todos nós e que envolve todo o meio sociocultural.

Concordando com os aspectos enunciados acima, reforçamos a ideia que dificilmente podemos pensar a educação sem considerarmos o contexto político e econômico da sociedade em que estas relações educativas estão inseridas. Dito de outro jeito, formas educativas não existem suspensas no ar, elas estão articuladas com as demais forças e práticas sociais de cada período e local. E, dentre as teorias que se gestam nesse movimento, buscamos dar destaque para as que apontam para a transformação e/ou superação dos modelos que não contribuem com a socialização do conhecimento com todos os indivíduos da sociedade.

No caso do Brasil, a distribuição do conhecimento (e da riqueza como um todo) sempre foi um problema. Desde os tempos coloniais tivemos uma sociedade profundamente estratificada, alicerçada no escravismo, no patriarcado e na formação católico-jesuítica². E como veremos mais adiante, mesmo com a Proclamação da República a democracia sempre teve problema em se realizar. Enquanto alguns países conseguiram promover/instaurar diversas políticas sociais cumprindo com os preceitos da cidadania, países periféricos, como o nosso, apresentam dívidas históricas em alguns quesitos. A cultura de privilégio de algumas classes sobre as outras, não só é reproduzida, como é muitas vezes justificada.

Países como o Brasil enfrentam uma maior dificuldade em resolver certas questões por desempenharem um papel subordinado no mercado global e por conservarem ainda relações baseadas na cultura do privilégio de minorias. Assim, podemos evidenciar um duplo desafio para consolidar políticas educacionais em uma perspectiva democrática e de universalização do acesso. A primeira diz respeito ao caráter conservador da sociedade brasileira, que garante oportunidades de representação exclusiva a alguns círculos sociais, dificultando e criando barreiras no envolvimento das classes populares em uma lógica de participação ativa. A segunda refere-se aos ditames neoliberais que, cada vez mais, direta ou indiretamente, têm colocado o mercado como principal agente de pressão no âmbito político, valorizando a competitividade e o mérito individual. Sob este enfoque, tanto para conservadores como para liberais, não existem preocupações com pessoas pertencentes a grupos invisibilizados do ponto de vista econômico e cultural. (MOHR, 2018, p. 126)

Entretanto, à contestação ao caráter elitista da educação no Brasil vem sendo historicamente realizada por diversos autores, em diferentes momentos. Podemos citar como exemplo, os movimentos dos Pioneiros da Educação (década de 1930), principalmente na voz de Anísio Teixeira que denunciava os privilégios presentes na educação brasileira. Também

2 Os jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus, congregação ligada ao período conhecido como Santo Ofício teve forte influência na Educação Brasileira no período colonial.

de grande importância foram os movimentos de cultura popular e educação popular, ambos ligados ao educador Paulo Freire na década de 1960 (SAVIANI, 2013). Ou seja, por mais conservadora que sejam as elites econômicas e mais autoritárias que foram os regimes políticos adotados no Brasil, sempre houve movimentos de resistência social, quer seja de grupos populares e/ou de intelectuais que estudam a ciência da educação.

Destacamos que nas décadas de 1980 e 1990, período que o país passou por um processo de redemocratização, foi um momento intensivo de uma produção intelectual crítica na área educacional. Para este estudo é importante destacar as reflexões no campo da pedagogia, sobretudo na obra de José Carlos Libâneo, intitulada ‘Democratização da escola pública’, publicada em 1985. Nesta obra o autor desenvolve uma proposta e teoria conhecida nacionalmente como Pedagogia crítico-social dos conteúdos. O livro agrega textos em que o autor faz importantes reflexões e contribuições para a educação brasileira, que conforme já destacamos, carrega um caráter bastante elitista.

Libâneo (2011) trata das tendências pedagógicas que caracteriza como liberais e progressistas, que se desdobram em outras classificações. Entretanto, o autor traz a ressalva de que na maioria das vezes, nas práticas educativas essas tendências muitas vezes se encontram de formas híbridas. O autor defende que para além de uma postura crítica em relação aos modelos educativos é preciso à intervenção direta. Enfim, para além de caracterizar ou classificar esses processos e diversos debates inaugurados com os intelectuais da educação crítica brasileira um ponto que consideramos importante, é o reconhecimento e a problematização de que não é apenas no espaço escolar que ocorre educação.

As pessoas vivenciam práticas educativas, e em grande medida, pedagógicas cotidianamente. Isto ocorre nas casas, nas ruas, nas igrejas, nos círculos de amigos, no trabalho, em processos de participação coletiva (movimentos sociais, sindicatos, associações, etc), nos espaços cibernéticos, e tantos outros. Considerando essa multiplicidade, optamos em adentrar sobre o debate dos conceitos de Educação Informal e Não Formal.

2.1 EDUCAÇÃO INFORMAL E NÃO FORMAL – RESGATANDO ESSES CONCEITOS

A educação nasce quando se estabeleceram as relações sociais, dentro da comunidade, que possui um tipo de saber e pretende passar adiante, criando um modo de ensinar. Brandão (2007) nos traz que uma possibilidade de sua existência é quando uma mãe

ou pai repreende um filho, aparecendo sempre nos momentos que se tem condução de ensinar e aprender, esta possibilidade representa o que aqui consideramos como *Educação Informal*.

Outro modo que a educação aparece é na escola, o ensino formal, institucionalizado, surgindo quando a educação se sujeita à pedagogia, ou seja, quando se teoriza, ou como aborda Brandão (2007, p. 26), “à medida que coloca, se estrutura, cria métodos, define regras.” E o pedagogo aparece para que nesse processo? A resposta pode ter diferentes olhares, dependendo das tendências pedagógicas que cada um defende. Na perspectiva da pedagogia tradicional surge a seguinte resposta: o pedagogo vai apenas transmitir cultura e um saber sistematizado, já para o escolanovismo o professor irá educar o cognitivo para viver em sociedade, no tecnicismo o docente aparece como um moldador do aluno para o mercado de trabalho e por fim os progressistas defendem que o pedagogo irá mediar o processo de ensino e aprendizado a fim de se ter um estudante crítico para defender a democracia e tentar modificar o que acredita não estar certo (VIEIRA, 2000).

Ficamos aqui com a última tendência, aquela do estudante crítico, parafraseando Freire (1996) o professor não deve transferir conhecimento ao discente, e sim, saber ouvir, observar, dialogar, ter a capacidade de refletir sobre sua prática, mediar o processo ensino e aprendizagem, a fim de respeitar a autonomia do educando, afinal educar é uma forma de intervir no mundo. Porém não é fácil, na escola ter essa figura acessível, afinal é currículo que se deve seguir com um planejamento voltado para cumpri-lo, um currículo de difícil flexibilização.

Porém, nosso desafio é pensar aqui as fronteiras da educação para além dos processos de escolarização, das formas institucionalizadas. A *Educação Não Formal*, como conceito e definição começa a ganhar espaço e visibilidade a partir de 1960. De acordo com Marandino (2017) o foco estava nos grupos menos favorecidos, assim como a escola possuía um objetivo claro, divergindo na fácil flexibilização, uma vez que não precisava seguir um currículo, possuía diversos métodos.

Outro elemento a considerar para emergência deste conceito foram inúmeras práticas para além do ambiente escolar ~~foram~~ as inúmeras iniciativas (ações, projetos, programas, cursos, etc) visando a suprir as novas demandas sociais.

Seguindo por esse caminho um importante documento que distingue as três modalidades de educação é da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de 1972, *Learning to be: the Faure report*, que firmou metas quanto à "educação ao longo da vida" (*lifelong education*) e à "sociedade de aprendizagem" (*learning society*). Esse documento influenciou uma divisão já visível do sistema educacional em três

categorias, sendo elas: formais não formais e informais como destaca Marques (2017), a partir desse documento começaram os debates mais em torno desses termos.

A partir disso, no Brasil a educação não formal ganhou mais destaque nos debates entre os educadores e nas políticas públicas a partir de 1980, como nos coloca Gohn (2011) na obra: Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Primeiramente era como um processo de extensão a escola, com o objetivo de se aprender algo que pudesse cooperar com a família, com o trabalho, com a comunidade etc. Outro documento importante para o tema foi a Declaração Mundial de Educação para todos de 1990, em Jomtien na Tailândia, a qual visava a universalização da educação e uma equidade educacional, modificando o olhar para a educação como um todo.

Seguindo por essa lógica, a UNESCO em 1999 delineou quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser. Esses pilares foram citados no Relatório de Jacques Delors em 1999 e auxiliam no entendimento do papel da educação não formal na atualidade. Neste sentido, Gohn (2011) analisa este processo enquanto quatro dimensões: 1) que corresponde ao cidadão saber seus direitos de que forma os seus interesses interagem com o meio, a natureza (o aprender a ser); 2) a de conhecer, aprender e desenvolver suas habilidades e capacidades para o trabalho (o aprender a fazer); 3) a de compreender como utilizar a prática para atender objetivos comunitários a fim de solucionar problemas cotidianos (o aprender a viver juntos); 4) a de aprender dos conteúdos (o aprender a conhecer).

É preciso, entretanto, reconhecer que esta caracterização/delimitação entre estes três termos (formal, informal e não formal) não é consenso, até porque outras denominações podem estar vinculadas com estas práticas, como é o caso da educação popular, educação de adultos, pedagogia social, dentre outros.

Maria da Glória Gohn (2010, 2011) uma das estudiosas brasileiras que mais tem se dedicado a este debate no Brasil ressalta que a concepção de educação não formal pode e deve ser associada ao conceito de cultura. Ela destaca os vários espaços onde se desenvolvem as atividades de educação não formal como: os movimentos sociais, as associações de bairro, os sindicatos, as organizações não governamentais, as empresas os espaços culturais e as próprias escolas, ou seja, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa.

Assim, a educação não formal pode ser entendida diante de um processo envolvendo várias dimensões: educação política em defesa dos direitos dos indivíduos e/ou grupos; formas de capacitação para o trabalho (muitas vezes só para o mercado de trabalho); projetos

de complementação ao ensino escolar; processos de educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica; programas ligados aos conteúdos de artes, esportes e lazer; dentre outros (Libâneo, 2010).

Para Gohn (2011) a educação não formal não contempla experiências vivenciadas com e na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros etc., sendo estas categorizadas como educação informal, já que possuem caráter espontâneo e permanente. Percebe-se, nessa diferenciação de Gohn, que o foco é o sujeito do processo educativo, pois dependendo dele, de suas intencionalidades e objetivos, uma experiência pode ser considerada não formal ou informal.

Assim, na tentativa de diferenciar a educação não formal da educação informal uma das questões que podem nos auxiliar é o fator ligado à intencionalidade educativa, embora isto, em alguns casos também pode ser colocado em questão. Como exemplos de educação informal podemos mencionar diálogos estabelecidos entre pais e filhos, entre amigos em um clube, através de livros, da contemplação de obras de artes, etc.

Já a educação não formal pretende também ensinar algo a alguém, mas estruturada diferente do que a escola, sem a rigidez as padronizações dos sistemas de ensino. Em muitos casos, a ação de movimentos e organizações populares deram as iniciativas da Educação Não Formal um caráter progressista e transformador. No entanto, no atual momento, temos observado investidas do mercado, especialmente diante da lógica neoliberal, também nesta área, através da atuação de associações, fundações, autarquias, em uma mescla entre as esferas do público e privado, naquilo que se convencionou chamar de terceiro setor (GOHN, 2011).

Outra consideração que julgamos ser importante é que esta separação entre os termos se dá para melhor compreensão, entendendo que o ideal é todos os processos ocorrerem de formas complementares e simultâneas. A título de exposição elaboramos o quadro abaixo, com base nos estudos de Gohn (2010) e outros autores de forma a dar maior concretude e distinção das diferentes formas de educação, aqui abordadas.

Quadro 1 – Características das educações

EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO INFORMAL	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
	EDUCADOR	
Professores e demais trabalhadores da escola	Família, amigos, vizinhos, lideranças de grupos, influenciadores digitais.	Educador Social Profissionais ou voluntários
	LOCAL	

Escolas regulamentadas e certificadoras	Casa, nas ruas, bairros, locais de convívio social, no lazer. Mídias.	Territórios que acompanham os espaços de vida dos indivíduos ou grupos: organizações, associações, fundações, movimentos, igrejas, clubes, ONGs, sindicatos.
	COMO SE EDUCA	
-Ambiente normatizado, regras, diretrizes legais, currículo. Planejamento pedagógico da escola.	Quase sempre de forma espontânea.	-Projetos de ambientes e situações interativas construídas coletivamente (ou não) por quem desenvolve a proposta
	OBJETIVOS FINALIDADE	
LDB – Formar para cidadania e qualificar para o trabalho	Socialização dos indivíduos, hábitos, atitudes, modos de pensar, se comunicar, comportamentos,	-Planejada para abrir novas possibilidades de compreensão do mundo, cidadania e participação. -Filantropia -Complemento à Educação Formal
	ATRIBUTOS	
-Saber especializado/científico -Sistematização sequencial de atividades. -Terminalidade -Metódica, dividida por idade/classe do conhecimento	-Não tem conhecimentos sistematizados e hierarquizados, - Ocorrem pelas práticas e experiências anteriores. -Processo permanente. -Campo das emoções e sentimentos	- Cultura política (GOHN) - Identidade do grupo - Empoderamento - Solidariedade - Interesses comuns -Compensação, contenção de conflitos sociais -Demandas do mercado
	RESULTADOS ESPERADOS	
-Aprendizagem -Certificação	- Não se foca em resultados objetivos	-Consciência e organização de grupo, sentimento de valorização e luta por direitos. -Leitura e interpretação do mundo -Complementar a Educação Formal -Resolver ou atenuar conflitos -Formação para o trabalho

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Dentro deste contexto dinâmico das práticas educativas é que passamos a voltar nossa atenção para os aspectos políticos e econômicos que atuam em nossa sociedade, discutindo o trabalho no capitalismo, que expressa às mudanças no modo de produção e aponta para as alterações significativas nas relações sociais e da própria manutenção e recursos materiais e da emergência de novas necessidades dos sujeitos/indivíduos, tema do próximo capítulo. Esta escolha fez-se em virtude de que pretendemos entender melhor a emergência e a necessidade da Assistência Social no Brasil, espaço em que se insere o pedagogo.

3 O TRABALHO NA SOCIEDADE

Antes de pensarmos sobre a relação do Pedagogo com a Assistência Social, precisamos entender as possíveis relações desta modalidade profissional com o trabalho e o capitalismo. Sendo assim, apresentamos alguns elementos que dão sentido para compreensão sobre processos de trabalho desenvolvidos no decorrer da história e que, conforme vão se instituindo, acabam por gerar mudanças, conflitos e contradições.

Empreendemos este caminho não com a expectativa de apresentarmos um retrato linear dos fatos e, muito menos, no sentido de defender uma concepção evolutiva da sociedade. Outrossim, estes elementos visam sustentar as razões da existência de uma massa de excluídos que, de certa forma, se tornam os principais personagens da criação de serviços de Assistência Social.

3.1 ALGUMAS FORMAS DE TRABALHO ANTERIORES AO CAPITALISMO

O trabalho, seja como conceito ou experimentação prática da ação humana na natureza passou por diversas modificações ao longo da história, apresentando diversas concepções, assim como a educação. Sendo assim, para compreendermos melhor as formas de trabalho ao longo do tempo, se torna necessária uma reflexão histórica.

Dessa forma, para Albornoz (1994) a palavra trabalho vem carregada de significados: pode lembrar dor, tortura, suor no rosto, fadigas, mas também, pode designar a operação humana para transformar a matéria natural em cultura. Nesse sentido, Marx (1988, p. 202) pontua que o ser humano “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”. Então, o trabalho, além de modificar objetos, de modificar o intelecto, modifica a própria essência humana.

Em muitos momentos históricos o trabalho se deu de forma penosa para algumas pessoas, que deveriam garantir a sobrevivência do todo social. Mas uma coisa é certa, independente das mudanças que foram ocorrendo nas formas de organização, socialmente, o trabalho foi e é sempre algo necessário. Nos modelos econômicos baseados na escravidão, a produção de toda riqueza era realizada a partir do uso da violência (física, moral e espiritual)

de alguns seres humanos sobre outros. Para Pinsky (2010, p. 5) a escravidão “não é apenas uma ‘instituição histórica’ ou um ‘modo de produção’, mas uma maneira de relacionamento entre os seres humanos”.

No decorrer dos tempos e localizações, a forma escravocrata deu-se de diferentes modos, basicamente, quando determinados grupos, por mecanismos de força, tomavam para si outras pessoas, tornando-as como se fossem objetos de sua propriedade. Neste sentido, os escravizados³ eram vendidos como mercadorias, privados de liberdade e obrigados a fazer tudo como e da forma que seus então ‘donos’, decidiam. O trabalho, neste momento, para estes povos submetidos era árduo, com muito sofrimento, dor, exaustão, sem nenhum retorno benéfico, uma vez que não eram vistos como seres humanos.

Este relacionamento de poder entre distintos grupos de pessoas deu-se predominantemente, segundo Andrews e Fuente (2018), na Antiguidade Ocidental, recordando como eram estruturadas as sociedades gregas e romanas, por exemplo. Os autores fazem, ainda, um adendo para situações análogas a de escravidão que existem na atualidade, consistindo em processos de superexploração do trabalho.

De forma geral, com o passar dos anos, mesmo coexistindo com o sistema feudal, a importância econômica do trabalho escravo vai diminuindo na Europa, sendo substituído gradativamente pela forma servil de produção. Entretanto, no período das grandes navegações (séculos XV e XVI) o sistema escravocrata teve importância crucial nos mecanismos de colonização. O tráfico de pessoas, além de consistir da mão de obra necessária nas colônias, movimentava uma soma expressiva de dinheiro, afinal, os próprios escravizados eram considerados mercadorias, ou seja, passíveis de compra e venda. Os regimes escravocratas submeteram milhões de seres humanos, tendo sido, em grande medida, retirados de suas comunidades originais, sobretudo da África para as Américas durante quase 400 anos.

No Brasil, em especial, a escravidão foi à base de todo processo inicial de invasão e exploração. Inicialmente escravizavam-se os povos nativos e, a partir de 1540 aproximadamente, acentuou-se a utilização de africanos, perdurando até o final do século XIX. Em nosso país, durante séculos, os escravizados estavam presentes em diversos espaços, seja rural ou urbano, servindo de mão de obra para todo e qualquer trabalho manual.

Observamos, portanto, que diferentes modos de produção e formas de organização do trabalho podem existir concomitantemente ou entrelaçadas no mesmo período histórico.

3 Utilizamos o termo escravizado em acordo com alguns autores que entendem que ninguém se torna escravo por sua vontade, alguém o submete à condição de escravo.

Enquanto os países da Europa em sua grande maioria anunciavam a passagem do feudalismo para o capitalismo, nas regiões colonizadas, como o Brasil, aconteciam formas muito precárias de exploração do trabalho que perduraram e, talvez, existam até a atualidade. Neste sentido, a questão da dependência econômica e política brasileira podem estar na origem de classes sociais e de muitas desigualdades sociais enfrentadas e que permanecem até os dias atuais.

De forma geral, o feudalismo na Europa, foi o modo de produção que predominou durante a Idade Média. O trabalho, que antes era escravo, passa a ser servil, sendo executado pelo vassalo que tinha dependência absoluta do senhor feudal (dono do feudo e de todos os meios de produção). A diferença deste tipo de trabalho e a escravidão se dão, principalmente, pelo fato de que os vassalos eram considerados 'livres', não podendo ser vendidos como mercadorias. Livres, relativamente, pois o senhor feudal oferecia tudo que necessitavam para sobreviver, inclusive a proteção, em troca da exploração de seu trabalho (PEREIRA, GIOIA, 2006).

Outra característica medieval era o destacado papel da Igreja Católica, segundo Pereira e Gioia (2006) que detinha grande parte do poder econômico e intelectual, possuindo muitas propriedades e riquezas, além das condições favoráveis em manter sua legitimidade e da realeza. No que diz respeito aos processos educativos, essa ação 'religiosa' foi preponderante para justificar o funcionamento das estruturas socioeconômicas existentes, ou seja, cada indivíduo destinado a um lugar na sociedade, e também suas tarefas laborais.

Entretanto, sob a luz das autoras Pereira e Gioia (2006), embora profundamente estáticas as funções de cada grupo, na divisão social do trabalho no feudalismo, muitas das atividades realizadas tinham um grau de conhecimento agregado. Ou seja, um camponês ou artesão dominava de forma especializada todo o processo de produção de sua atividade, diferente do que ocorre posteriormente no capitalismo, conforme pretendemos discorrer em seguida.

3.2 CAPITALISMO, TRABALHO E EXCLUSÃO

Como anunciamos anteriormente, entendemos que para compreender a existência de uma política de assistência social aos grupos mais vulneráveis da sociedade, é preciso problematizar o porquê da emergência dos serviços sociais para esses grupos. Desta forma,

listamos algumas perguntas que podem ajudar nesta reflexão: Em uma sociedade livre e democrática, como é denominada a sociedade capitalista, as oportunidades, de fato, estão disponíveis para todos? Porque se originam diferenças entre alguns grupos, quer seja na apropriação de bens materiais e imateriais, como o conhecimento? A questão da desigualdade está apenas nas diferenças individuais, onde alguns se sobressaem ou são mais aptos do que outros? Se a forma capitalista de produção é considerada mais desenvolvida do que as anteriores, como se explica a situação de pessoas que vivem em condições bastante precárias, com carências das mais variadas?

Quando pensamos no capitalismo, geralmente o definimos com um sistema econômico associado às transformações ocorridas na Idade Moderna, tendo sua origem em alguns países ocidentais, mas que, na atualidade, se torna a forma hegemônica a nível global. Sobre seu desenvolvimento e diversas etapas podemos dizer que:

Historicamente, o Capitalismo assumiu diversas fases. Surgiu como Capitalismo comercial, fase chamada *mercantilista*, entre os séculos XVI e XVIII, e sobre a qual alguns autores discordam se constituiu de fato uma etapa propriamente capitalista ou se deve ser interpretada como um período de transição entre estruturas feudais e estruturas capitalistas; a segunda fase do Capitalismo é o momento em que ele atingiu com vigor a produção industrial. Era o *Capitalismo industrial de livre concorrência*, característico dos primeiros avanços da Revolução Industrial na Inglaterra de fins do século XVIII. A seguir, surgiu o *Capitalismo monopolista*, típico do imperialismo dos anos 1870-1914, e caracterizado pela concentração de capitais, pela luta por mercados e pelo protecionismo das nações em competição. Por fim, ainda no mesmo período emergiu o *Capitalismo financeiro*. Nessa fase, grandes bancos concentravam os capitais advindos do crescimento econômico, e as bolsas de valores negociavam ações das empresas. (*Grifos dos Autores*. SILVA; SILVA, 2009, p. 43).

Em cada região do mundo o modelo capitalista foi se revelando de forma diferente, gerando também riqueza e problemas diferentes, sendo que, para nosso debate, o mais importante é reconhecer que, embora a humanidade tivesse um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, processos de exploração e exclusão continuaram existindo. Ou seja, o volume da riqueza acumulada cresceu, mas sua distribuição não tem ocorrido esta concentrada nas mãos de poucos.

Quando remetemos às formas anteriores de organização do trabalho, naturalmente o associamos à ideia de ampla evolução nas relações de trabalho no capitalismo, ou seja, de superação completa da escravidão e da servidão. Nesta concepção tendemos a julgar que seria uma forma perfeita de relação baseada na ‘liberdade’ dos indivíduos, e não mais do uso da violência ou coerção para que pessoas produzam.

Ocorre que no capitalismo se institui, primordialmente, duas classes sociais: capitalistas e trabalhadores. Os capitalistas, donos dos meios de produção, negociam com os trabalhadores a compra da ‘força de trabalho’ destes últimos. Neste caso, a força de trabalho torna-se também uma mercadoria, passível de compra e venda.

O estabelecimento desta relação só é possível com a existência/manutenção da propriedade privada e pelo processo cada vez maior de acumulação, onde os próprios capitalistas precisam competir incessantemente, logrando expropriar um maior número de pessoas, como explica Karl Marx na obra – A origem do capital: a acumulação primitiva:

Esta expropriação se realiza pela ação das leis iminentes da produção capitalista, as quais acabam pela concentração dos capitais. Correlativamente a esta centralização, à expropriação do grande número de capitalistas por um pequeno número, desenvolve-se também em uma escala cada vez mais crescente a aplicação da ciência à técnica; a exploração da terra com método e em conjunto, a transformação da ferramenta em potentes instrumentos somente para uso comum, dirigindo-se a economia dos meios de produção para o entrelaçamento de todos os povos na trama do mercado universal, e daí o caráter internacional impresso ao regime capitalista. À medida que diminui o número dos detentores do capital, à medida que eles usurpam e monopolizam todas as vantagens deste período de evolução social, cresce a miséria, a opressão, a escravidão, a exploração (...) (MARX, 1977, p. 118-119).

Neste sentido, a liberdade parece ser uma palavra sedutora e coerente para a defesa do sistema capitalista, pois ninguém gostaria de viver como escravo ou servo. No entanto, podemos problematizar em que medida a maioria da população usufrui plenamente da liberdade. Sobre o caso brasileiro, por exemplo, concordamos com a reflexão feita por Marilena Chauí quando trata sobre a perspectiva de liberdade e democracia defendida usualmente:

Essa visão é cega para algo profundo na sociedade brasileira: o autoritarismo social. Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, pois divide as pessoas, em qualquer circunstância, em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar. Não há percepção nem prática de igualdade como um direito. Nossa sociedade também é autoritária porque é violenta (nos termos em que no estudo da ética, definimos a violência): nela vigoram racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas das maiores do mundo, exclusões culturais e políticas. Não há percepção nem prática do direito à liberdade (CHAUÍ, 2001, p. 436).

Através dessa citação de Chauí podemos visualizar que nossa sociedade brasileira, desigual, existe muitas questões ligadas a autoritarismo, vigorando racismo, machismo, discriminação, exclusões, causadas por um sistema capitalista. Infelizmente muitos sujeitos sofrem com essas questões, alguns conseguem, com apoio, minimizar essas questões, outros simplesmente continuam à margem.

3.3 CAPITAL VERSUS TRABALHO: PARALELOS OU PARADOXOS?

Não podemos falar da sociedade sem falar da relação entre trabalho e capital. Deste modo, iniciamos com um questionamento que pode auxiliar a compreendermos se esta é uma relação paralela, ou contraditória. Inicialmente, concordamos com Andrews e Fuente (2018), embasados em Marx, quando trazem que o **capital** só pode existir através do **trabalho**, caso o contrário, não sobrevive.

Mas então, se o capital só existe através do trabalho, o contrário também seria verdadeiro? O trabalho só existe através do capital? Neste ponto entra o paradoxo, como vimos anteriormente, sendo que é possível existir trabalho sem capital. Esta relação é unilateral, porém, ao invés do “proletariado” explorar o capital, este é explorado, ele é quem precisa lutar por direitos e por voz. Mas por quê? Porque poucos detêm muito capital, não tendo uma divisão justa do mesmo, precisando o “proletariado” vender sua força de trabalho em troca de capital.

De forma mais explícita e objetiva trazemos a definição de Capitalismo de Bottomore (1988), no Dicionário do pensamento Marxista:

Denominação do modo de produção que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou, finalmente a forma de estoque de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe capitalista, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção (DESAI, 1988, p. 51).

Como observamos acima, o capitalista necessita adquirir por compra a chamada força de trabalho, que é a única coisa que o trabalhador dispõe, pois não possui propriedades e nem capital. Desta forma, podemos afirmar que a venda da força de trabalho pelo proletariado é realizada sem pestanejar, pois, é a única opção para estes que não possuem outros recursos/condições para produzir sua existência.

Entretanto, além disso, outro grupo de pessoas representa um papel importante para o funcionamento desta relação de mercado, que é a compra e venda da força de trabalho. Trata-

se de um grupo que fica à margem do processo produtivo, o que se convencionou chamar de ‘exército de reserva’. Para Harnecker,

Aos capitalistas convém a existência deste exército de trabalhadores e sabem utilizá-lo muito bem. Usam-no para pressionar os operários, para que estes não exijam salários muito altos. Os trabalhadores sabem que podem ser substituídos a qualquer momento pelos companheiros disponíveis que estão dispostos, muitas vezes, a aceitar salários de fome, contanto que possam ter trabalho. Os capitalistas utilizam esta luta para conseguir trabalho a fim de romper a unidade dos trabalhadores, desviando a luta dos operários contra os patrões para uma luta entre eles próprios (HARNECKER, 1983, p. 241).

Esta geração de excluídos do sistema produtivo é consequência e necessidade da lógica do funcionamento do capital e que, a nosso ver, possui ampla relação com os serviços de assistência social, sobre os quais discorreremos em seguida. Poderíamos dizer, portanto, que a geração da desigualdade é produto da distribuição injusta da riqueza e que por mais que possamos comemorar os progressos científicos que alcançamos na atualidade temos muito ainda a resolver, principalmente em países periféricos, como no Brasil. Resultado da falta de igualdade de aquisição aos bens materiais e como consequência gera desigualdade social, econômica, cultural e educacional, resultando na exclusão. Ainda, elemento como os privilégios de classe baseada na meritocracia, o patrimonialismo e o pensamento de culpabilização do próprio sujeito por sua condição (nas palavras do sociólogo Jessé de Souza “a ralé brasileira”), numa acepção do culturalismo brasileiro como se a corrupção e as formas de sobrepor as condições de vulnerabilidades fossem próprias de nossa nacionalidade. Este discurso do culturalismo acaba por obscurecer e distorcer as reais condições e situações de grande parte da população. Revela, pois no imaginário social que o Estado por ser corrupto não dá conta e somente a privatização e a meritocracia são eficientes.

Estudos de diversos autores, entre sociólogos, filósofos e educadores analisaram a desigualdade histórica no contexto brasileiro, denunciando o peso dos privilégios de alguns e detrimento da grande maioria de pessoas. Mohr (2018, p. 194) ao estudar as políticas de educação, traz a interpretação de dois sociólogos brasileiros ao comentar:

Na reflexão sobre os aspectos de desigualdade social e a manutenção de privilégios nos valem das interpretações sociológicas de Florestan Fernandes e Jessé de Souza. As leituras de Fernandes permitiram um olhar mais atento sobre o quadro histórico que foi se desenhando a partir dos modelos econômicos e políticos adotados no Brasil. Destacamos alguns aspectos desenvolvidos pelo autor que neste trabalho foram fundamentais, tais como: as diferenciações entre o movimento republicano brasileiro e de outros países, as características da burguesia nacional brasileira e seu modo de operar, o peso da escravidão e do colonialismo na ordem democrática do país. Souza, em uma análise de leitura do Brasil contemporâneo, nos auxiliou na interpretação do quadro de desigualdades sociais e na sua legitimação. Dentre as discussões de vários elementos apresentados e aprofundados por esse

pesquisador, um que nos parece crucial refere-se à problematização em torno das interpretações e explicações dadas pela intelectualidade brasileira sobre a brasilidade, que se funda na noção de patrimonialismo. Segundo ele, as consequências desse processo levaram à formação de um pensamento hegemônico que adentrou no senso comum, remetendo ao próprio povo a responsabilidade por sua condição. Nesse discurso culturalista o brasileiro teria propensão a ser corrupto, parcial, a dar sempre um “jeitinho”, diferentemente de outros povos que seriam conduzidos por imparcialidade e racionalidade frente à tomada das decisões. Essa abordagem tem facilitado uma distorção dos problemas nacionais, reforçando uma ideia-força no imaginário social: “O Estado é sempre corrupto e ineficiente, enquanto o mercado é correto e eficiente”, reproduzindo discursos em defesa da privatização e da meritocracia, dentre outros (MOHR, 2018, p. 194).

Conforme a análise anterior, além dos problemas da desigualdade na distribuição de bens materiais, se produz uma ideologia de que a culpa da exclusão é justamente dos excluídos, que não são suficientemente capazes de adquirir sucesso. Ou seja, bastaria empenho individual para que qualquer sujeito livre possa chegar a boas posições profissionais e salariais, não considerando condições anteriores.

A base do capitalismo é a competição permanente e o discurso da meritocracia é bastante aceito. Deixa-se de considerar que o próprio funcionamento do modelo econômico impõe uma polarização: grandes fortunas de um lado e miséria de outro; desperdício de alimentos por alguns e fome de outros; riqueza de poucos e desespero de muitos. A oposição entre capital e trabalho é central, e a geração de exclusão social e funcional ao modelo capitalista. Dentro de todo esse contexto capitalista brasileiro, em meio à exclusão, desigualdade, muito capital para poucos detentores, surge uma necessidade: apoio aos cidadãos pela garantia dos seus direitos. A luz destes entendimentos que discutiremos sobre a Política de Assistência Social, no próximo capítulo.

4 A ASSISTÊNCIA SOCIAL

No meio desta relação trabalho x capital, em algumas vezes paralelas em outras paradoxais, há duas palavras bem significativas: **desigualdade** e **exclusão**. Como já abordamos no capítulo anterior, o sistema capitalista provoca uma intensa exploração da classe trabalhadora, estes por inúmeras vezes, sentem-se desorientados, inseguros e necessitados de um amparo.

Porém não são somente os trabalhadores que necessitam de lutas por direitos, os familiares precisam de segurança, os idosos de amparo, as crianças, pessoas com deficiência, seres que tenham seus direitos de alguma forma violados, necessitam de sua inclusão na sociedade. Também um grande número de pessoas que nem ao menos conseguem ser inseridos no mercado de trabalho e/ou na escola, e ao não conseguir vender sua força de trabalho, fazem parte o exército de reserva que tratamos anteriormente. Neste grupo, também fazem parte o elevado número de pessoas que se encontram na condição de trabalho informal, com reduzidos direitos e garantias, como salário fixo, férias, aposentadoria, etc.

Neste sentido, teremos na base da existência da Assistência Social, enquanto política social pública, grupos em condições de vulnerabilidade, que em países considerados periféricos ao funcionamento do capital, como é o caso brasileiro, é composto por muita gente.

No Brasil, anterior até a Constituição Federal (CF) de 1988 a Assistência Social não era vista como direito de todos cidadão e sim se prestava um ‘assistencialismo’ aos indivíduos. Era vista como uma benevolência, uma caridade por parte do governo ou entidades que faziam doações de comidas, roupas, etc. Dessa forma, ela se torna um direito quando inserida na política de seguridade social, composta por Assistência Social, Saúde e previdência, sendo “[...] um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

Ou seja, a partir do debate em torno da CF de 1988 evidenciamos um esforço de setores progressistas da sociedade civil, para que ocorresse uma mudança de noção de *caridade*, para a de *direito*, garantido em lei, sendo de responsabilidade estatal. Reconhecemos que no período iniciado na década de 1980 até os anos 2000 a Assistência Social passou por importantes debates, culminando em um conjunto de marcos legais, sobre os quais pretendemos nos debruçar em seguida.

Para nosso foco de estudo optamos em apresentar e discutir quatro documentos: 1) a Constituição Federal de 1988; 2) a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS); 3) a Política Nacional de Assistência Social (PNAS); 4) Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Esta escolha deve-se ao fato de serem documentos abrangentes que nos auxiliam a compreender para além dos atos normativos, a concepção sobre a Assistência Social.

4.1 AMPARO LEGAL: CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Antes de falarmos da Constituição Federal de 1988, precisamos voltar nosso olhar para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, a qual o Brasil participou e votou favorável a este documento que a nível mundial trata sobre alguns direitos que todos devem ter garantidos. Sendo assim, separamos alguns,

Artigo 1: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo 3: todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Artigo 7: Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. Artigo 12 Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques. (ORGANIZAÇÕES UNIDAS, 1948).

Percebe-se então a preocupação da DUDH para que todos os cidadãos tenham direito a vida, a liberdade, a família, a proteção do Estado, a segurança. Os artigos que compõem a DUDH tem relação direta com alguns citados pela CF Brasileira de 1988, pois a Carta Magna foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, dentre outros instrumentos. Desta forma, dialogando com estes artigos da DUDH, temos o:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial. (BRASIL, 1988).

Observamos que nestes documentos estão explícitos aspectos como a defesa pela vida, liberdade, igualdade, segurança. No Brasil, além desses direitos básicos assegura-se em lei que todos são livres para pensar, para se expressar, para constituir família. Entretanto, não basta apenas os direitos estarem prescritos nos documentos legais para que sejam assegurados. Para a efetivação real é necessário um amparo, uma política pública planejada e estruturada para a oferta destas ações de assistência. Sendo então a Assistência Social, um dos capítulos presentes também na CF de 1988 e seus desdobramentos se deram em diversas leis posteriores, as quais serão apresentadas ao longo do trabalho. Dessa maneira, no capítulo III da CF de 1988, no art. 203 é relatada que a “Assistência Social é destinada a quem dela necessitar, independente de contribuição na seguridade social,” e que prevê em seus incisos, o que segue:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988).

Nota-se que a Assistência Social no Brasil vem para amparar a todos com proteção, integração, habilitação, reabilitação e apoio financeiro aos que dela necessitam. Além disso, deixa claro quem faz parte do público prioritário: crianças, adolescentes carentes, famílias, mães, idosos, desempregados e pessoas com deficiência, ou seja, indivíduos que podem passar por situações de vulnerabilidade.

Para a efetivação desta política a CF também anuncia, em seu art. 204, que os recursos destinados a esta área serão oriundos da Seguridade Social, além de outras fontes. A Carta Constitucional delimita também algumas diretrizes para a organização e gestão destas políticas, a saber:

- I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;
- II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (BRASIL, 1988, artigo 204).

Conforme prescrito em lei, observamos acima, a CF anuncia a responsabilidade do poder público na elaboração e efetivação das políticas públicas, dentre elas a de Assistência Social. Assim, anuncia também a participação popular na discussão destas políticas, o que entendemos como um grande desafio, ou seja, entendemos que o grau desta participação ainda precisa ser ampliado. Por outro lado, comparativamente aos períodos anteriores, observamos um importante passo, a promulgação da CF de 1988, no que diz respeito à Assistência Social⁴.

Após a promulgação da CF de 1988 algumas leis, decretos, resoluções foram criados com base nela para orientar e normatizar a Assistência Social, das quais citamos a Lei de número 8.212 datada em 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Esta Lei define Assistência Social, no seu artigo 4º como “a política social que provê o atendimento das necessidades básicas, traduzidas em proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência, à velhice e a pessoa portadora de deficiência, independente da contribuição à Seguridade Social” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, visualiza-se que a partir da Constituição Federal de 1988, o direito a Assistência Social, torna-se um grande passo para delimitar essa política pública e visualizar as possíveis ações, a partir dela.

4.2 LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – LOAS

A Lei Orgânica da Assistência Social, de número 8.742 datada em sete de dezembro de 1993, dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. A LOAS vêm para regulamentar o que já havia sido abordado na CF de 1988, relatada acima. Em seu primeiro artigo, a legislação traz que a Assistência Social “é direito do cidadão e dever do Estado, uma Política de Seguridade Social” (BRASIL, 1993). A fim de trazer a proteção dos indivíduos como foco principal, fazendo parte desta proteção questões ligada, ao direito à vida digna, ao trabalho, a sobrevivência, incluindo renda e autonomia, segurança alimentar, convívio em sociedade, acolhimento quando necessário, proteção à família.

4 Considerando que na atualidade, algumas iniciativas governamentais e de setores empresariais são anunciadas para diminuir o compromisso do Estado com a manutenção de serviços públicos (educação, saúde, assistência social, etc) é importante estarmos atentos, para que retrocessos sociais não ocorram.

Somadas a esses objetivos, constam também a defesa dos direitos para garantia do acesso de todos, faz ainda um adendo no inciso III, parágrafo único: “Para o enfrentamento da pobreza, a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais” (BRASIL, 1993).

Seguindo este percurso, no art. 4º da LOAS encontramos os princípios que regem a Assistência Social, os quais têm como palavras chaves: supremacia, universalização, respeito, igualdade, divulgação, são eles então:

- I - supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;
- II - universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;
- III - respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade;
- IV - igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;
- V - divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão (BRASIL, 1993).

Através destes artigos podemos notar que a preocupação vai além do acesso aos direitos, mas também na garantia destes, na divulgação de informações para todos. Através destes princípios nota-se o cuidado com o tratamento igual entre todos os sujeitos, independentemente do local que residem. Também precisamos ressaltar a preocupação em respeitar o cidadão, seus direitos e de sua família. Neste sentido a proteção a estes cidadãos dar-se-á de duas maneiras, sendo nominadas de Proteção Social Básica, a qual tem por objetivo, como está posto na LOAS prevenir as situações de vulnerabilidade e risco social através do desenvolvimento de potencialidades e fortalecimento de vínculos familiares e a Proteção Social Especial que é destinada a situações em que já aconteceu algo que desestabilizou ou a família ou o sujeito, violando algum de seus direitos, e pretende contribuir para reestruturar o vínculo familiar e comunitário, defender os direitos para enfrentar essa situação de violação de direitos (BRASIL, 1993).

Sendo assim, a política de assistência social, na proteção social básica é ofertada pelos serviços do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e a proteção social especial é de responsabilidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), ambas podem ser ofertadas também por entidades sem fins lucrativos de assistência social (BRASIL, 1993) desde que cadastradas e vinculadas no Conselho de Assistência Social. Esta

estrutura organizativa dos atendimentos é relevante para nossa investigação, pois, as pedagogas entrevistadas atuam nos equipamentos específicos da assistência social, denominados de centros de referências acima citados, sejam na proteção básica e ou especial.

A LOAS determina ainda diversos projetos, programas, benefícios e serviços dos quais os sujeitos têm direito, cada um com suas determinações específicas. Segundo a legislação, é assegurado o benefício de prestação continuada, garantindo ao idoso com 65 anos ou mais e ao deficiente um salário mínimo mensal, desde que este não possua meios para prover sua própria manutenção, nem de tê-lo provida por sua família. Além deste, conta na LOAS benefícios eventuais, “Art. 22. Entendem-se por benefícios eventuais as provisões suplementares e provisórias que integram organicamente as garantias do Suas e são prestadas aos cidadãos e às famílias em virtude de nascimento, morte, situações de vulnerabilidade temporária e de calamidade pública” (BRASIL, 1993).

Dentro dessa perspectiva a Lei aborda também sobre os Programas de Assistência Social, os quais pretendem incentivar e melhorar os benefícios e serviços assistenciais e serão definidos pelos Conselhos de Assistência Social priorizando a inserção profissional e social dos sujeitos atendidos. Além disso, no art. 24-A a LOAS institui o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif), a fim de prevenir o rompimento dos vínculos familiares e a violência, nos CRAS. Outro serviço instituído é o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi) o qual oferece apoio, orientação e acompanhamento para as famílias e indivíduos que sofrem ameaças ou violação de seus direitos. Por fim, os projetos de enfrentamento da pobreza buscam subsidiar financeira e tecnicamente a fim de elevar o padrão da qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e organização social. Estes programas citados serão aprofundados ao longo do trabalho. A seguir, abordaremos sobre a Política Nacional de Assistência Social.

4.3 POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

A Assistência Social vista pela legislação de 1988 como um direito, precisou-se consolidar como tal, tendo como passo a promulgação e implantação da LOAS em todo território brasileiro, ação que possibilitou maior unificação e visibilidade dos serviços. Passados onze anos da LOAS e dezesseis da CF, surge outro documento normativo o qual disciplina e operacionaliza a Assistência Social em todo país. A Política Nacional de

Assistência Social (PNAS) é publicada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em consonância com a Secretaria Nacional de Assistência Social no ano de 2005, porém foi aprovada em 2004 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

O documento foi construído a partir de diversos encontros, reuniões, palestras, seminários, oficinas que permitiram o debate em torno do mesmo. Possibilitando o diálogo entre todos os estados do Brasil, a ação foi amplamente divulgada para que a participação da população nesta construção fosse possível, garantindo caráter democrático e descentralizado. Dessa maneira,

Ressalta-se a riqueza desse processo, com inúmeras contribuições recebidas dos Conselhos de Assistência Social, do Fórum Nacional de Secretários de Assistência Social – FONSEAS, do Colegiado de Gestores Nacional, Estaduais e Municipais de Assistência Social, Associações de Municípios, Fóruns Estaduais, Regionais, Governamentais e Não governamentais, Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Assistência Social, Universidades e Núcleos de Estudos, entidades de assistência social, estudantes de Escolas de Serviço Social, Escola de gestores da assistência social, além de pesquisadores, estudiosos da área e demais sujeitos anônimos (BRASIL, 2005⁵, p. 11).

Essa construção coletiva possui 178 páginas, das quais traz diversas questões que abordaremos de maneira sucinta nesta seção, elencando alguns elementos para compreensão desta política pública brasileira.

A PNAS já nas páginas iniciais busca explicitar as concepções da política, caracterizadas como: a) social inovadora; b) social de proteção; c) social capaz de captar as diferenças sociais; d) social capaz de entender que a população tem necessidades e também capacidades ou possibilidades que devem e podem ser desenvolvidas; e) social capaz de identificar forças e não fragilidades que as diversas situações de vida possuam.

Além disso, faz um diagnóstico da realidade, caracterizando os aspectos diferenciais de cada estado que compõe o Brasil. Fazendo uma análise através de dados relacionados aos sujeitos que ocupam este território. Chama a atenção para que a maior parte da população vive em zona urbana, em especial nos municípios de médio e grande porte e nas metrópoles, ressaltando que,

[...] estes últimos espaços urbanos passaram a ser produtores e reprodutores de um intenso processo de precarização das condições de vida e de viver, da presença crescente do desemprego e da informalidade, de violência, da fragilização dos vínculos sociais e familiares, ou seja, da produção e reprodução da exclusão social, expondo famílias e indivíduos a situações de risco e vulnerabilidade (BRASIL, 2005a, p. 17).

5 Utilizamos o ano de 2005 pois foi o ano de publicação da PNAS, porém a mesma foi aprovada em 2004.

Percebemos que além de identificar e expor os dados referentes a população do país o documento traz reflexões em torno deles. Além disso, traz números ligados a concentração de pobreza nos municípios (classificados em pequenos I, pequenos II, médio e grande porte e metrópoles)⁶. Em relação a família e os indivíduos, traz um gráfico que constata a proporção de famílias com pessoas de referência do sexo feminino. Também expõe dados referentes a porcentagem de crianças fora da escola, de crianças e adolescentes entre cinco e dezessete anos de idade ocupadas, trabalhadores domésticos, de acordo com a classificação dos municípios.

Outros dados que podemos visualizar no documento referem-se a gravidez na adolescência mostrando os números de mulheres entre quinze e dezessete anos que possuem filhos. Relata também sobre a concentração de idosos com mais de 65 anos, da população que possui alguma deficiência nos municípios. A partir desses aspectos trazidos, a PNAS busca delimitar o público-alvo dessa política,

Constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2005a, p. 33).

Além de caracterizar a população, com foco nos indivíduos, ou grupo que apresentam alguma vulnerabilidade ou risco em qualquer momento da vida, ou durante toda ela, a PNAS aborda outras questões. Lança seu olhar para a participação dos Entes Federativos (Município, Estado, União) nos gastos com a Assistência Social, além de discorrer sobre questões relacionadas a conceitos de proteção social básica e proteção social especial, como já apresentamos no item anterior.

A proteção social especial é dividida em: média complexidade – que são os serviços de apoio e orientação a famílias, abordagem de rua, cuidado no domicílio, serviço de reabilitação e habilitação de pessoas com deficiência, medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA). Média complexidade envolve os

⁶ Documento da PNAS, disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

serviços prestados pelo CREAS, e está ligada a atendimentos em que já houve alguma violação de direitos, o que diferencia dos CRAS, que são espaços de serviços socioassistenciais de prevenção para que não ocorra esta violação (PNAS, 2004) ou (Brasil, 2005).

Já a proteção social de alta complexidade presta serviço que “são aqueles que garantem proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário” (Brasil, 2005, p. 38). Ou seja, além de terem seus direitos violados não possuem referência, seja um lar, seja uma família. Juntamente com a PNAS, criou-se o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o qual será abordado a seguir.

4.4 SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SUAS

Dentro da PNAS, há a materialização da LOAS, fazendo-se cumprir o que nela é determinado, contando com ações socioassistenciais que regulamentam e organizam todo o território federativo, partindo de uma gestão participativa e descentralizada, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O SUAS vai definir, organizar os elementos para que seja viável a execução da PNAS, normatizando os padrões de serviço, a qualidade no atendimento, os indicadores de avaliação e resultado, a nomenclatura dos serviços e da rede de serviços e define também, os eixos estruturantes (BRASIL, 2005a).

Os eixos estruturantes e de subsistemas são oito: “matricialidade sociofamiliar; descentralização político-administrativa e territorialização; novas bases para a relação entre Estado e Sociedade Civil; financiamento; controle social; o desafio da participação popular/cidadão usuário, a política de recursos humanos e a informação, monitoramento e avaliação” (BRASIL, 2005a). Tudo isso tendo como referências principais a vigilância, proteção e defesa social e institucional. As bases para a implementação do SUAS se dá pela Norma Operacional Básica (NOB/SUAS) publicada também em 2005, a qual podemos encontrar conjuntamente com a PNAS.

Seguindo essa perspectiva a NOB/SUAS vai tratar sobre assuntos ligados ao caráter do SUAS, as funções da política pública de Assistência Social para a extensão da proteção

social brasileira, os níveis de gestão do SUAS, as instâncias de articulação, pactuação e deliberação que compõem o processo democrático de gestão do SUAS, financiamento e regras de transição. Sendo assim o SUAS é caracterizado como “um sistema público não-contributivo, descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira” (BRASIL, 2005a, p. 86).

Trata-se, portanto, de um lado de garantir direitos negados a muitas pessoas, por meio da participação em programas e projetos ou do recebimento de benefícios e serviços, e de outro, de buscar contribuir para a construção de sua autonomia, fator chave para pensar em uma formação cidadã. Salientamos novamente a perspectiva de pensar a Assistência Social como processo de emancipação. Nesse sentido, não se trata de tutelar ou prover necessidades, mas da compreensão de que o desenvolvimento das potencialidades implica na promoção do acesso a bens e serviços e na garantia de alguns direitos básicos. Sabemos, todavia, que a efetivação desta como política pública e a qualidade dos serviços prestados não depende apenas de sua garantia em termos legais (DANTAS, 2016).

Diante dessas informações e debates a respeito da Assistência Social no Brasil e sua consolidação como um direito, voltaremos nosso olhar para um dos profissionais que pode atuar nesta área: o pedagogo.

5 O MENTOR DA ALFORRIA

Alforria? Escravidão? Mentor? Pedagogo? Como todas estas palavras, conceitos podem se interligar? O que queremos provocar com este título? Este diálogo inicia-se tentando definir pedagogia, pedagogos, a fim de tentarmos encontrar uma resposta para esses questionamentos iniciais. Toda e qualquer profissão possui um objeto de estudo, advogados estudam leis, médicos estudam saberes relacionados à manutenção da saúde, o pedreiro tem conhecimentos a respeito de construção e o pedagogo estuda a educação e, em tese, precisa se ocupar de tudo que está relacionado com esta área do conhecimento.

Como refletimos anteriormente são múltiplas formas de conceber a educação e a que ele se destina, além de reconhecer os diferentes tempos e espaços envolvidos na relação educativa. Enfim, diversos espaços onde ocorrem interações entre pessoas de ensino e aprendizagem em uma interligação dialética entre formal/não formal/ informal.

Mas se há educação em diferentes espaços e se aprendemos e ensinamos a todo o momento, o que distingue o trabalho do profissional Pedagogo? Antes de iniciarmos falando sobre o pedagogo, precisamos busca conceituar a pedagogia a partir da etimologia do termo. Segundo a perspectiva de Ghiraldelli (2007) a palavra tem origem na Grécia Antiga, designando a união entre duas outras palavras: *paidós* e *agodé*. A primeira significa criança e a segunda condução, ou seja, o pedagogo seria o condutor da criança para os gregos antigos. O *paidagogos* era geralmente um escravo, alguém cuja missão estava relacionada com o cuidado.

Porém, atualmente não se vê mais o pedagogo desta forma, conforme Guiraldelli, (2007, p. 12) “[...] o pedagogo não é mais quem serve de pajem da criança nem é o motorista que leva a criança até à escola. Ele é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e aprendizagem”.

Partindo desse pressuposto voltamos nosso olhar sobre aspectos da história da pedagogia e do pedagogo no Brasil. Segundo Scheibe e Durli (2011) as diretrizes educacionais no Brasil foram implantadas de forma progressiva, a partir de 1930, no governo de Washington Luís, onde foi criando uma legislação para dar suporte ao então Ministério da Educação e Saúde Pública. Esta legislação teve vários desdobramentos posteriores, sendo um deles o Decreto-lei nº 1.190, de quatro de abril de 1939 (na fase autoritária do Governo a Getúlio Vargas). Neste contexto, criou-se o curso de Pedagogia, no processo de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo inicialmente, destinado a formar bacharéis com

duração de três anos, a fim de “formar técnicos de educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino” (SCHEIBE E DURLI, 2011, p. 86).

Segundo Arantes e Gebran (2014) após estes três anos de bacharéis o pedagogo poderia optar por outro curso, composto por um ano de estudos em Didática destinado a formação do licenciado. Este modelo foi nomeado de modelo 3+1, o currículo da Didática, compreendia as seguintes disciplinas: “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar”. (SAVIANI, 2008, p. 39-40 apud Arantes e Gebran, 2014, p. 281). Sendo então essa formação didática destinada à docência no ensino secundário e no ensino normal. Nota-se, portanto, que todo licenciado precisava antes passar pelo curso de bacharel.

O fato de que no Brasil o sistema de ensino esteve muito pautado em iniciativas descentralizadas não tivemos nem no Império e nem no início da República uma estrutura única que norteasse com maior efetivação a política de formação de professores, embora muitas lutas e movimentações forem manifestadas nesta direção.

Mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 1961, sancionada em 20 de dezembro por João Goulart pouco é possível anunciar de novidade em termos deste assunto. O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251 foi elaborado no ano seguinte a LDB, em 1962 e estruturou o curso de Pedagogia, falando sobre os conteúdos mínimos do curso tanto a parte de bacharel quanto a de didática, porém não mudou o modelo 3+1 (ARANTES E GEBRAN, 2014). Para Scheibe e Durli:

Essa legislação reflete, além do pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950, o seu contexto social e político. No âmbito político, o período de 1945 – 1964 caracterizou-se pela ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo, encerrando-se, porém, com o Golpe Militar, que procurou impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. As crescentes industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização (SCHEIBE E DURLI, 2011, p. 88).

Em 1968, tivemos a aprovação da Lei nº 5.540, conhecida como a Lei da Reforma Universitária durante um momento de autoritarismo severo do regime militar. Nesta lei o curso de Pedagogia deixa de ser parte das Faculdades de Filosofia, passando a ser oferecido pelas Faculdades de Educação regulamentadas pelo parecer 252/1969 e da Resolução CFE 2/1969, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso (Arantes e Gebran, 2014). Conforme Scheibe e Durli (2011) esta resolução estabelecia que os profissionais em pedagogia poderiam atuar com:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso; [...] c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino (BRASIL, 1969 apud Durlí, 2011, p. 92/93).

Destacando-se então três possibilidades para os egressos: a de especialista de acordo com a habilitação escolhida, a de professor de nas disciplinas pedagógicas do curso de formação de professores e de professor primário de acordo com disciplinas cursadas. Neste caso, a opção por bacharel foi extinta, conforme Arantes e Gebran (2014), sendo então que em 1972, para alcançar o título de pedagogo era necessária comprovação em experiência de magistério, conforme nos coloca o Parecer nº 867. Porém antes deste parecer, em 1971 a Lei nº 5.692 de 1971 admite a formação, de professores em cinco níveis:

[...] de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinada a formar o professor polivalente para as quatro primeiras séries do 1º grau; formação de nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau; formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau; formação e nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 96).

Percebe-se então que a atuação em séries de primeiro grau podia ser feita no nível de segundo grau, e aos que quisessem ter acesso ao nível superior poderiam escolher entre licenciatura curta com estudos adicionais, ou licenciatura plena para preparar o professor para ser apto a lecionar até a última série do segundo grau. Além disso, criou as figuras de especialistas: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar.

Embora reformas de ensino tenham sido realizadas um antigo dilema entre a formação generalista e especialista do pedagogo continuava a existir, deixando a desejar na qualidade destas duas formações. Para Saviani,

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o

treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas (SAVIANI, 2012, p. 44-45).

O parecer 252 de 1969 perdurou até a promulgação da LDB 9.394 de 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso. Ressaltamos que o processo de debate e tensionamentos em torno do texto da atual LDB foi bastante longo, gerando muitas interpretações e críticas, que não conseguiremos desenvolver neste momento. Para nosso estudo, importa a reflexão em torno da educação não formal. Apesar da LDB de 1996 disciplinar a educação formal, a mesma no art. 1º reconhece as demais educações indicando que “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).

A formação do profissional pedagogo dentro da educação formal, também é abrangida na LDB, conforme podemos visualizar que, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, podemos visualizar a extinção da antiga formação da modalidade de licenciatura curta, sendo então necessária para atuação em nível de Educação Básica a licenciatura plena, formação mínima prevista a da modalidade de cursos Normais, ou seja, os reconhecidos como habilitação técnica em Magistério.

No caso da habilitação para a Educação Infantil e Anos Iniciais esta redação remetia a um caráter ambíguo, parecia sustentar que era necessário projetar a habilitação para os cursos de licenciatura plena em pedagogia, no entanto permitia a formação de professores em nível médio. A partir da LDB 9.394 de 1996, outros pareceres, resoluções, leis, portarias, decretos foram estabelecidos, alguns dos quais tiveram implicações diretas no andamento da pedagogia.

Segundo Sheibe e Durli (2011) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) tiveram sua regulamentação instituída por um conjunto de documentos, dentre os quais se destaca o Parecer n. 05 de 2005 e o Parecer n. 03 de 2006, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP, além da Resolução MEC/CNE n. 01 de 2006 .

As diretrizes então foram construídas de forma processual, com debates entre intelectuais, através de comissões internas do Ministério da Educação, do CNE, com Especialistas do curso de Pedagogia e algumas associações ligadas à área. Sendo assim, a

Resolução do CNE n.1, do dia 10 de abril de 2006 foi sancionada no Governo Luís Inácio Lula da Silva que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Essas Diretrizes destinam-se a pedagogos para atuar em algumas áreas, conforme o artigo a seguir.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Nas Diretrizes constam algumas atividades dos egressos de Pedagogia, determinam a carga horária mínima do curso e delimitam a distribuição dessas horas para os estágios supervisionados obrigatórios, de atividades formativas e atividades que englobam teoria e prática. Visualiza-se assim no corpo destas orientações uma tentativa de estreitar a relação entre teoria e prática.

Já o parecer n. 5 do CNE/CP, traz um histórico do curso de Pedagogia e relata que “desde 1985 é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação.” (BRASIL, 2005b, p. 4). Depois o parecer traz a finalidade do curso de pedagogia, os princípios do mesmo, o objetivo do curso, o perfil do licenciado em Pedagogia, a organização do curso, a duração dos estudos e a implementação das diretrizes já citada.

Embora muitos elementos ainda precisariam ser tratados sobre o percurso da formação de pedagogos no Brasil, salientamos que algumas referências desta jornada nos permitem entender que este é um debate antigo e atual. Ao pensar sobre o perfil da formação inicial percebemos ainda muitas lacunas em termos de necessidades e exigências e também sobre as prioridades emergentes, que a cada tempo se coloca. Reconhecemos que muitos embates já foram estabelecidos até aqui, para chegar a um curso que envolve teoria, prática e reflexão, sendo assim preciso de bastante diálogo para chegar a parâmetros consensuais.

A Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, *campus* Erechim também estabeleceu um curso de Pedagogia como prioridade, desde sua criação em 2010. O curso tem ampla procura e nestes onze anos é o curso que menos possui abandono. Sua proposta curricular e metodológica vem sendo discutida e reformulada, no sentido de acolher algumas questões.

Atualmente possui em vigor, dois Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPC), o primeiro datado de 2010 e o segundo regulamentado em 2018, embora ambos seguem as orientações das diretrizes. No entanto, em uma análise rápida, percebemos que em relação ao

primeiro, o segundo PPC, diminuí o tempo de formação de 10 semestres para 9, diminuindo e enxugando parte da carga horária, sob o argumento de que alguns componentes curriculares estabeleçam sobreposição de conteúdos entre si. De certa forma, estas mudanças agradaram parte da comunidade estudantil, geralmente oriunda de camadas populares, que necessitam ingressar rapidamente no mundo do trabalho remunerado. Porém, estas mudanças nos fizeram refletir que, se já entendemos o campo de atuação do pedagogo é bastante amplo, a redução da formação inicial pode se constituir em outra dificuldade.

Enfim, reconhecendo que estas questões são bastante complexas de serem analisadas, passamos a direcionar nosso olhar para a especificidade do trabalho do pedagogo. Temos que uma característica central na busca desta especificidade do pedagogo está na ideia de: *intervenção com intencionalidade e embasamento teórico diante de diversas situações que envolvam a educação dentro ou fora da escola*. Nesse sentido, Libâneo concebe a pedagogia como,

[...] como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados, para a constituição da subjetividade; ela opera, viabiliza, a mediação cultural por meio de várias instituições, modalidades e agentes, entre elas a educação escolar. A natureza do pedagógico está, pois, em propor objetivos e formas de intervenção na produção da humanidade em cada ser humano, a partir do entendimento de “humano” em cada momento histórico e lugar (LIBÂNEO, 2012, p. 14).

Assim, destacamos a importância da educação escolar, porém não restringimos o pedagogo somente à docência. Conforme vamos encontrar nas práticas sociais dos últimos tempos, é possível dizer que ocorreu uma ampliação das exigências educacionais no Brasil, o que incidiu também no perfil dos profissionais da educação. Fatores como a configuração da estrutura de ensino brasileiro e suas políticas, as pressões populares pelo direito à educação, os ditames do mercado com exigências de determinadas qualificações, são alguns dentre os diversos fatores que interferem nesta discussão sobre o perfil do pedagogo. Para Saviani,

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (SAVIANI, 2012, p. 197).

O termo *intencionalidade* é certamente uma das ideias chaves, afirmado também por Libâneo (2010, p. 33), ao tratar do ato educativo, que segundo ele, possui duas características

principais: “ser uma atividade humana *intencional*; segunda a de ser uma prática social”. Em Freire, a questão da *intencionalidade* também tem papel de destaque, agregando o compromisso político em defesa da emancipação dos sujeitos expressa da seguinte forma: “[...] prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados, para a constituição da subjetividade, através da conscientização do mesmo e para a liberdade da opressão.” (FREIRE, 2000, p. 104).

Em síntese, entendemos como fundamental a seguinte premissa: O pedagogo possui *intencionalidade* de educar, e, para isso, fundamenta-se em princípios teóricos e metodológicos para propor caminhos no sentido de atingir essa *intencionalidade*. Decorrentes disso surgem questionamentos sobre quais seriam estes fundamentos teóricos e práticos que podem subsidiar a formação do pedagogo. Sobre esta questão Libâneo nos coloca que

[...] concebemos a Pedagogia como ciência prática que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transmissão/assimilação ativa de saberes e modos de ação. Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas *demais ciências da educação* e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos (LIBÂNEO, 2010, p. 136) (grifo nosso).

Sob esse foco, percebemos a importância das demais ciências da educação na constituição do campo teórico da Pedagogia, remetendo a uma formação de caráter generalista. Temos clareza que este debate é amplo e dinâmico, com avanços e retrocessos históricos no que se refere à valorização do profissional. No entanto, apesar de diversas elaborações alguns mitos e preconceitos ainda simplificam e banalizam a profissão, associando-a a apenas uma ação instrumental. Diferente do que muitos acreditam a Pedagogia não é um saber prático que depende do dom de ensinar, é um campo-investigativo que estuda a reflexão sobre os fenômenos educativos (LIBÂNEO, 2012).

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1991, p.58) também nos coloca que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Reflexão essa que só é possível se tivermos referenciais teóricos para analisar, confrontar, retificar.

O pedagogo atualmente pode atuar em diversos espaços, alguns incluídos recentemente na habilitação do Pedagogo, outros presentes desde o início da regulamentação da profissão. Visualizamos que as legislações vinculam a figura do pedagogo, quase sempre no âmbito escolar, porém os profissionais não se detêm somente a este lugar. Reconhecemos a importância dessas, porém é um dos campos de atuação do profissional, não sendo o único.

Além da docência, o profissional pode atuar em outros cargos e funções, dentro do espaço formal: como supervisor pedagógico, coordenador pedagógico e gestor (podendo ser diretor ou vice-diretor) e em atividades como na modalidade de educação de jovens, adultos e idosos. Porém como já discutimos visualizamos que podemos encontrar a ‘intenção de educar’ em outros espaços, além do escolar. Se nestes outros espaços então ocorrem práticas pedagógicas intencionais, se justifica a figura do pedagogo, que, a nosso ver é o profissional mais qualificado cientificamente para organizar estas práticas.

Nesse viés, atualmente percebemos a presença de pedagogos em lugares diferentes ao do âmbito escolar dos quais podemos destacar: empresas, hospitais, em projetos sociais, nos serviços de Assistência Social, este último que se tornou nosso foco de estudo. Diante disso, no Brasil, onde a Assistência Social concebida enquanto direito, é uma política pública extremamente importante e necessária. Neste sentido, a figura do pedagogo poderá ter uma atuação de destaque.

Para concluir este capítulo vamos retornar ao título do mesmo: O mentor da alforria pressupõe que o pedagogo (de escravo para intelectual da práxis) com sua visão de sujeito potente capaz, auxiliam neste processo de emancipação dos sujeitos, sendo dentro ou fora da escola para que estes tenham perspectiva de vida, sonhos, consigam superar suas vulnerabilidades e se tornem sujeitos livres em atitudes, em pensamentos e não “escravos” da sociedade.

Para tentarmos compreender melhor este papel e significado da intervenção do pedagogo na Assistência Social é que apresentamos o próximo capítulo. Neste sentido, apresentaremos os dados empíricos sobre os pedagogos que atuam na assistência social de Erechim, para que nos auxiliem na problematização das possibilidades e limitações desta atuação.

6 O PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM

Neste capítulo buscamos compreender o campo de atuação dos pedagogos na Assistência Social no município de Erechim, partindo dos dados empíricos coletados nas entrevistas de três profissionais. As profissionais são todas do sexo feminino, por isso iremos utilizar o termo pedagogas durante a investigação. Denominamos cada uma como: Dália, Rosa e Lótus a fim de manter anônimas e preservar a identidade das entrevistadas.

Ressaltamos que a Prefeitura Municipal de Erechim possui outros espaços ligados à Assistência Social, sendo sua estrutura composta pelos seguintes espaços de atendimento: Secretaria de Assistência Social, Central de doações, o Abrigo Cidadão, três CRAS, um CREAS e a Coordenadoria da Mulher. A tabela a seguir busca retratar a presença de profissionais pedagogos em cada um dos espaços de atendimento:

Tabela 1 - Quantidade de pedagogos na Assistência Social de Erechim

LOCAL	NÚMERO DE PEDAGOGOS
Abrigo Cidadão	1
Central de doações	0
Coordenadoria da Mulher	0
CRAS I	2
CRAS II	2
CRAS III	2
CREAS	2
Sec. Assistência Social	1
TOTAL:	10

Fonte: Autoras, 2021.

Destes locais citados na tabela, podemos perceber a presença de pedagogos em quase todos, exceto na central de doações do município e na coordenadoria da mulher. Optamos por fazer a pesquisa em locais que ofertam proteção social básica e proteção social especial de média complexidade, ou seja, nos CRAS (escolhidos dois) e no CREAS, uma vez que o tempo de pesquisa, devido a pandemia do Corona vírus está reduzido. Diante dessas afirmações iremos discorrer sobre estes espaços e as questões referentes a eles.

O município de Erechim conta com três CRAS, localizados em bairros periféricos da cidade. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Erechim os atendimentos nos CRAS e CREAS, durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2021, chegaram ao número de 5.619 indivíduos. Na figura 1, destacamos em vermelho a localização desses bairros no município.

Figura 1- Mapa da cidade de Erechim



Fonte: site da Prefeitura Municipal de Erechim, adaptado pelas autoras, 2021.

Diante desse mapa percebemos que os bairros em que os CRAS estão localizados são rodeados por diversos outros. Já o CREAS localiza-se na área central da cidade e atende a população que teve seus direitos violados. Quando questionadas a respeito das atividades que o local onde trabalham realiza, Dália nos coloca que,

*[...] atende uma população numerosa em relação a vulnerabilidades sociais. As atividades desenvolvidas no Centro de Referência de Assistência Social são diversas: Acolhida, para todos que chegam no CRAS: realizado por todos os técnicos. Cadastro Único: realizado pelo agente executivo. Atendimento individualizado: realizado pelas assistentes sociais, psicólogas e pedagogos de acordo com as **demandas** apresentadas. Visitas Domiciliares: realizado pelas assistentes sociais, psicólogas e pedagogos de acordo com as **demandas** apresentadas. Atendimentos em grupo: realizados por todos os técnicos de acordo com **demandas**. Ofícios: que são encaminhados 'pro' Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar, e demais órgãos onde as **demandas** são levantadas. Encaminhamentos para rede conforme necessidade do usuário- realizada por todos os técnicos, conforme **demandas** apresentadas. Benefício eventual- realizado conforme Lei Municipal somente pelas assistentes sociais (grifo nosso) (Resposta Dália, 2021).*

Quando Dália comenta que atende uma população numerosa em relação as vulnerabilidades sociais, reitera o que abordamos no capítulo três, sobre as questões das desigualdades sociais. Erechim aparenta ser uma cidade com poucos problemas sociais, entretanto, como todas as cidades brasileiras, também é estruturado na apropriação desigual do capital e dos recursos, colocando a margem um número significativo de pessoas. Ou seja, embora pautada no discurso de uma cidade próspera economicamente, a concentração de renda tem sido cada vez mais identificada. Revelando, assim, que esta sofre os impactos da conjuntura global e da lógica capitalista de caráter neoliberal.

Sobre suas funções Dália destaca ainda que os pedagogos trabalham em conjunto com os psicólogos e assistentes sociais. Além dessas informações, cita que o espaço não atende somente o bairro que está localizado, ele tem uma área de abrangência maior, a qual contempla outros dezoito bairros de área urbana e outros doze em região rural. Neste contexto, o local busca realizar ações preventivas e interventivas para que não aconteça violação de direitos, reconhecendo as situações de risco e atendendo.

Desta forma, o CRAS, segundo a PNAS (Brasil, 2005, p. 35) é uma “unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, que abrange um total de 1000 famílias/ano. Executa serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais locais.” Segundo a Prefeitura Municipal de Erechim, o CRAS “é a porta de entrada para a população nos serviços de Assistência Social.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021). Retomando a resposta de Dália, percebemos que o espaço faz atendimentos a quem dele necessita abrangendo serviços das diversas áreas: educação, saúde, serviço social. Ou seja, demanda de vários profissionais e seus conhecimentos específicos, porém com a necessidade de abordagem multidisciplinar.

Observamos nesta fala que o está na realidade dos sujeitos atendidos. Grifamos como forma de destaque a utilização repetida várias vezes do termo ‘demanda’ que nos remete à ideia de diálogo com os indivíduos e com as famílias, para verificar o que necessitam no momento. Observa-se assim, que o atendimento é construído através do diagnóstico da realidade dos sujeitos que precisam dessa assistência buscando compreender as principais manifestações das vulnerabilidades, que podem ser de diversas ordens. Neste sentido, para os profissionais que atuam nestes contextos, faz-se necessária uma concepção ampla e integrada entre as múltiplas dimensões que compõem os indivíduos: cognitivas, sociais, pedagógicas, de saúde, psicológicas, etc. Dentro dessa mesma ótica Rosa pontua que,

[...] são muitas vulnerabilidades, o que quer dizer que não é só vulnerabilidade econômica, por exemplo, a pessoa pode ter condições financeiras, mas pode estar passando por uma vulnerabilidade psicológica, de educação. Então, contribui e a gente, em conjunto com as demais áreas, consegue fazer um trabalho significativo para o usuário (ROSA, 2021).

Dessa maneira, Rosa em sua resposta, chama atenção que atuam de forma multidisciplinar com várias políticas públicas, a partir de várias perspectivas. Nessa mesma direção, ressaltamos que a educação dos sujeitos, em qualquer espaço não é algo isolado, que compete somente a uma ciência ou área do conhecimento. Muito pelo contrário o processo educativo das pessoas está relacionado ao seu contexto de vida, em que se consideram os

diversos aspectos e dimensões, das mais pessoais às mais coletivas, que interferem na vida em sociedade.

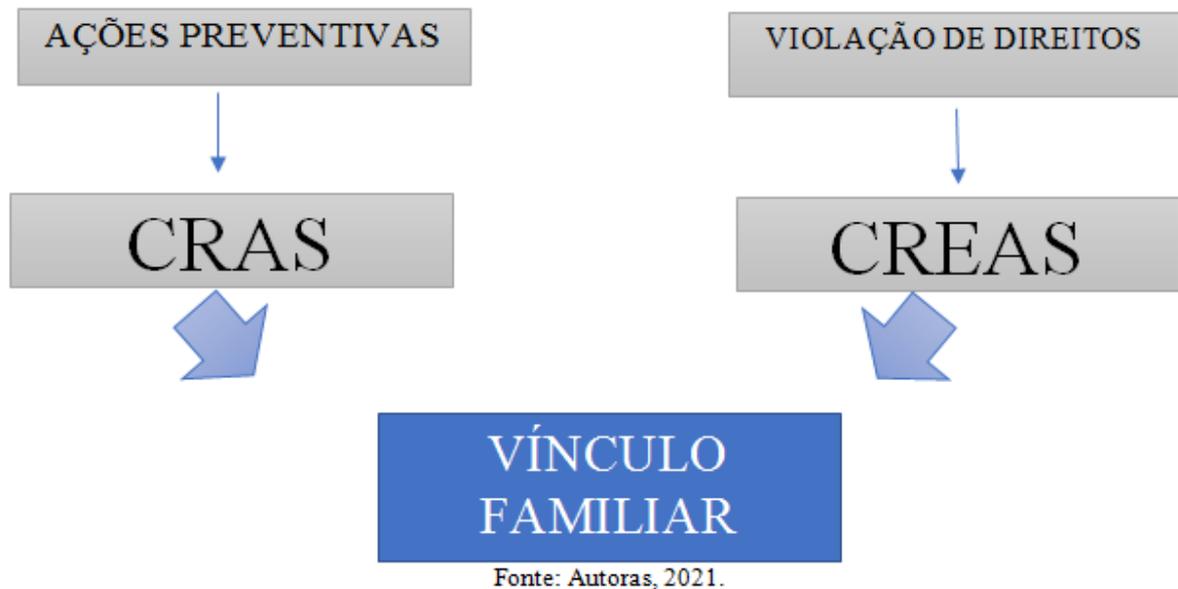
Perseguindo esta lógica de contemplar as diversas vulnerabilidades que podem acometer os seres humanos, é que a Assistência Social do Município possui em seu quadro de funcionários técnicos os seguintes cargos: pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, cuja articulação de serviços leva a atender diversas situações de vulnerabilidade. Esta direção é apontada por Lótus, ao explicitar que a Assistência Social de Erechim está pautada em três políticas: educação, saúde e assistência social, conforme a fala a seguir.

Na verdade a gente é pluri, atuamos de forma multidisciplinar então a gente atua com várias perspectivas, várias políticas públicas, na medida, no programa de medida sócio educativas nós atuamos com três políticas públicas que é: saúde, assistência social e educação, então o pedagogo ele faz junto com as demais políticas, os demais profissionais, que é psicólogo, assistente social e pedagogo (LÓTUS, 2021).

Sabemos que o debate sobre as conexões disciplinares e suas diversas relações (interdisciplinariedade, multidisciplinariedade, pluridisciplinariedade, transdisciplinariedade) possuem diferenças que podem ser discutidas em outro espaço. Para nós, neste momento, parece evidente um interesse de aproximação entre as diversas áreas, o que consideramos bastante produtivo, podendo ser também um avanço efetivo.

Dentro dessa perspectiva dos múltiplos tipos de atendimento aos indivíduos, entendemos ser importante também, a distinção dos espaços de Proteção Social Básica e Proteção Social Especializada, os quais se diferenciam porque este último atende casos em que a violação de direitos já ocorreu, porém, o vínculo familiar e/ou comunitário não foi rompido (BRASIL, 2005a). Além de atender quem teve os direitos violados, também acompanha adolescentes que possuem algum conflito com a lei e estão cumprindo medidas socioeducativas, ou estão em Meio Fechado (abusadores sexuais, envolvidos em gangues, tráfico de drogas, porte de arma, homicidas, latrocidias, entre outras infrações gravíssimas). Acompanham familiares em visita a adolescentes internados na Instituição CASE (Centro de Atendimento Socioeducativo) e CASEMI (Centro de Atendimento Socioeducativo em Semiliberdade). A figura dois aponta resumidamente a principal diferença entre o CRAS e CREAS, apontando também a semelhança dos dois centros de referência.

Figura 2 – Diferença entre CRAS e CREAS



Após refletir sobre os locais e o caráter multidisciplinar da Assistência Social, abordaremos sobre as atribuições das pedagogas nestes espaços, dividindo-as em duas grandes frentes de trabalho. A primeira relacionada ao processo de reconhecimento dos sujeitos e a outra na esfera da busca de direitos, que se tornaram duas das categorias de análise desta pesquisa. Por fim, a terceira e última categoria diz respeito aos desafios do profissional pedagogo para atuar na especificidade da Assistência Social.

6.1 RECONHECENDO OS SUJEITOS

Através das respostas das entrevistadas, podemos verificar atribuições ligadas ao reconhecimento dos sujeitos atendidos na Assistência Social. Sendo assim, para entendermos um pouco sobre as atribuições do pedagogo, iremos nos remeter ao edital do próprio concurso público promovido no município. Neste sentido ao consultar o *site* da Prefeitura de Erechim, obtivemos informações a respeito de concursos a partir de 2010. Porém uma das entrevistadas está concursada há 19 anos, sobre o concurso que Dália fez (anterior a este período) não conseguimos informações sobre o cargo, porém ela nos relatou que quando fez o concurso era para o cargo de “Educador Social”.

O edital de 2010 previa o cargo também com este nome e tinha como exigência de titulação o curso de Pedagogia completo. Segundo o anexo III do edital número três de 2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2010), as descrições sintéticas das atribuições do educador social eram: acompanhar e supervisionar adolescentes na Casa de Acolhimento, e crianças e/ou adolescentes nos demais programas sociais do município.

Nessa perspectiva, passamos a apresentar e discutir alguns elementos em relação às atribuições dos pedagogos que atuam na Assistência Social. Nossa análise faz-se a partir das respostas coletadas nas entrevistas que respondiam às seguintes questões: “Quais as atribuições do pedagogo neste local” e “Em que medida o trabalho realizado por você contribui com a educação dos sujeitos atendidos? Comente”.

Em vista disso, foi possível delinear uma primeira dimensão envolvida que trata do reconhecimento dos sujeitos atendidos. Este reconhecimento tem o foco em diagnosticar a realidade destes, através de diferentes ações. As pedagogas citaram algumas delas, conforme aparece na Figura três:

Figura 3 – Ações para o reconhecimento dos sujeitos.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Sendo assim Rosa pontua que o pedagogo desenvolve diversas propostas ligadas a esse reconhecimento dos sujeitos, citando:

I)O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos através de agrupamentos, podendo ser de crianças, adolescentes e idosos, a qual fazem um acompanhamento tanto das crianças quanto das famílias. No acompanhamento desenvolvem-se oficinas com eles surgindo a partir de cada demanda, a fim de criar vínculo com o usuário do CRAS. II) Organizar esses projetos, essas oficinas, planejando-as e acompanhando-as. (ROSA, 2021).

Já a pedagoga Dália, para responder a primeira questão, acrescenta informações contidas na Lei nº 5.188 de 2012, que além de alterar a nomenclatura de Educador Social para

Pedagogo Social⁷, dispõe sobre a descrição sintética das atribuições do cargo. Ressalta que, além do acompanhamento citado por Rosa, também é feito o acolhimento destes usuários, oferta de informações, mediação e acompanhamento pedagógico dos grupos; atendimentos particularizados e visitas domiciliares às famílias. Acrescenta ainda que “[...] *é feito uma busca ativa dessas famílias a fim de identificar as vulnerabilidades, as necessidades educacionais, orientar sobre os direitos dos cidadãos (Dália, 2021)*”.

A primeira ação do Pedagogo que queremos ressaltar para o reconhecimento dos sujeitos é a acolhida, citada por Rosa e Dália. Acolher demanda escuta sensível, observação, diálogo, e é essencial, uma vez que dependendo como esse indivíduo, essa família é acolhida, vai possibilitar as próximas ações dentro da Assistência Social.

O diálogo franco, uma escuta sem julgamento ou preconceitos, que permita à família falar de sua intimidade com segurança, e a capacidade de percepção de quem acolhe, são condições básicas para que o saber profissional seja colocado à disposição da família, auxiliando-a na construção do conhecimento sobre sua realidade e, conseqüentemente, no seu fortalecimento (BRASIL, 2012, p. 17).

Sendo assim, o Pedagogo neste espaço visa uma educação que discuta de forma corajosa a sua problemática, a sua realidade, colocando o sujeito no centro dessa problemática. Quando os sujeitos reconhecem a sua realidade, são conscientes dos perigos, ganham força e coragem para lutar (FREIRE, 2000). Luta essa que, em uma proposta emancipadora de Assistência Social, pode contribuir no sentido de que os sujeitos consigam minimizar sua condição de vulnerabilidade podendo não depender desse serviço durante toda a sua vida. Nesta mesma direção, Lótus cita que auxilia na busca da autonomia dos sujeitos *“autônomo no sentido de não precisar a vida inteira ser assistido por alguém ou por alguma política, que ele consiga sim, quando precisa ser assistido pela política pública, mas que ele também possa se construir dentro dessa realidade que eles estão inseridos”*. (LÓTUS, 2021).

Nessa acolhida, visualizamos uma intenção em educar, sendo o momento em que os pedagogos investigam as demandas dos atendidos, a fim de verificarem fatores para auxiliar na construção desse indivíduo como membro de uma determinada sociedade, para enfim orientar a ação educativa, dando sentido à atividade de educar (LIBÂNEO, 2010).

Outro aspecto importante para reconhecer os sujeitos é a *“realização de atendimento particularizado e visitas domiciliares às famílias referenciadas [...] e a busca ativa das famílias, crianças e adolescentes para a identificação de vulnerabilidades, das necessidades*

⁷ O termo Pedagogo Social foi escolhido pelo município, como não é foco da nossa pesquisa, não iremos discorrer sobre o tema, uma vez que o mesmo possui diversos debates em torno do mesmo.

educacionais e promoção da família (DÁLIA, 2021).” Acolhendo os sujeitos, dialogando, ouvindo, diagnosticando a realidade de cada um, é possível estabelecer formas e instrumentos para atender esse indivíduo.

Dentro dessa perspectiva, Lótus cita que através dos atendimentos, podem delinear planos de atendimentos para cada indivíduo ou família, estipulando metas e verificando como colaborar com as demandas dos sujeitos, então pontua que, enquanto pedagoga:

[...] faz primeiro o atendimento a família, a gente faz planos de atendimento nesse plano, dentro de cada política pública a gente estipula algumas metas, então a educação vai cuidar daquilo que é destinado pra política da educação, inserção na escola, a inserção em curso de profissionalização, construção de projetos educacionais, projeto de vida, perspectiva de futuro, enfim, né e as demais políticas, também, assim e vão falando sobre, vão criando metas dentro das políticas deles. (LÓTUS, 2021).

Outro aspecto importante é citado por Rosa é que

[...] desenvolve várias atividades aqui dentro do CRAS, a gente trabalha então bastante no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, com grupos, a gente tem então grupos de crianças, adolescentes e idosos, fazemos o acompanhamento tanto da criança quanto da família. Neste acompanhamento então a gente desenvolve oficinas com eles, então vai muito da demanda que o grupo nos traz. (ROSA, 2021).

A partir da fala das duas entrevistadas podemos notar que organizam metas, fazem projetos, oficinas que visam contemplar o que os sujeitos necessitam. Estas ações representam uma especificidade de trabalho do pedagogo, uma das potencialidades que este profissional possui. Saviani (2012) aborda a questão pedagógica que diz respeito a “seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos”, estas características geralmente são muito explícitas no ambiente escolar. A relação que fazemos aqui é que na Assistência Social, este conjunto de atividades também tem um papel também muito importante, pois se refere a uma ideia de planejamento sequencial de ações. Com as falas das entrevistadas, este trabalho de organizar metas, selecionar metodologias e recursos, através de oficinas e projetos são pensadas em direção a uma perspectiva de problematização da realidade, como Lótus pontua, quando nos relata que,

[...] os nossos atendimentos, eles vêm muito atrelados a falta de perspectiva de futuro, então os pais que a gente atende ou responsáveis, eles, a maioria, não todos, mas a maioria está inserida numa realidade de falta de perspectiva de futuro, então eles têm poucos sonhos, né, pouca perspectiva de futuro nesse sentido. Então, tudo bem, ele ser gari, e tudo bem ele ser gari, desde que tu ser gari foi uma escolha consciente tua não que seja aquilo, só aquilo que sobrou ‘pra’ ele [...] Então a gente tenta mostrar pra eles que tudo se tu quiser ser gari, motorista, professor, advogado, técnico em alguma área, desde que seja consciente a tua escolha, desde que tu seja autônomo naquilo, né (LÓTUS, 2021).

Notamos então essa perspectiva de futuro atrelada ao mundo do trabalho e a desalienação dos sujeitos através da “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens⁸ como pessoas, como ‘seres para si’.” (FREIRE, 1987, p. 30), isto se torna essencial dentro dessa sociedade opressora.

O mundo do trabalho discutido no capítulo três demonstra o nível de contradições que o sistema capitalista impõe. Dentre um aspecto que é bastante perverso, apontamos a polarização entre classes, destinando determinadas funções para cada uma. Ou seja, em muitos casos, existe uma naturalização dessa forma social, onde se responsabiliza os próprios sujeitos pelo seu insucesso. Na fala da entrevistada, fica evidente que muitas destas pessoas em situação de vulnerabilidade, já não possuem nem mesmo a capacidade de almejar uma vida melhor, no caso, condições melhores de trabalho. Entendemos que estas situações são de natureza bastante complexa, mas é papel educativo discutir a condição destes indivíduos no sentido de tomada de consciência.

Dessa forma, pela visão da entrevistada o sujeito precisa ter uma escolha consciente desse trabalho, ter nele um sonho, uma perspectiva de crescimento pessoal, não ser o que “sobrou”. Nesse sentido Freire (2000, p. 50) aponta que “na medida que o homem⁵ perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se*”.

A forma de organização capitalista, na maioria das vezes, submete as pessoas a se ajustarem conforme as necessidades da sociedade, mais especificamente atendendo os interesses de mercado. Em relação aos projetos futuros ou a busca da realização profissional, poucas escolhas são possíveis aos oprimidos. Em certa medida, os diálogos promovidos pelas pedagogas permitem a problematização sobre essa perspectiva de futuro dos sujeitos atendidos, para que eles possam tomar consciência da sua situação, apropriando-se dela. Nesse sentido,

[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens⁶ se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 74).

8 Paulo Freire utiliza o termo homens, porém reforçamos a ideia do sentido de seres humanos. Há tempos atrás as questões de gênero não eram discutidas.

Nota-se que para essa intenção transformadora da educação é preciso de objetivos éticos e políticos, de formas metodológicas de organização para construir práticas educativas intencionais a fim de favorecer o desenvolvimento desses indivíduos (LIBÂNEO, 2012).

Outro aspecto importante, é que a família também é assistida por essa política pública através da atuação do pedagogo. De acordo com Dália (2021) as pedagogas têm o papel de “*Mediação e acompanhamento pedagógico dos grupos do PAIF e PAEF*” para que o vínculo familiar não seja rompido, com objetivo de prevenir que ocorrência de riscos ou violação de direitos ou caso já tenha tido essa violação que as famílias tenham acesso há um tempo e espaço para que reflitam sua condição, a fim de transformar sua realidade. Rosa cita que

Neste acompanhamento então a gente desenvolve oficinas com eles, então vai muito da demanda que o grupo nos traz. Idosos por exemplo, aqui no nosso território, porque cada território é diferente, eles têm interesse em fazer atividades físicas: alongamento dança tudo que envolve o corpo. Os nossos adolescentes têm interesses voltados para o mercado de trabalho, então a gente procura desenvolver uma atividade que o grupo tenha interesse para a gente ter a participação deles também e conseguir fazer esse entrosamento e esse acompanhamento mais de perto. Criar este vínculo com o usuário. As nossas crianças então, a gente trabalha mais voltado para questão tanto psicológica quanto o psicopedagogo e atividades lúdicas, isto é desenvolvido com oficinairos, não é nossa função, a nossa função nestas atividades é mais de acompanhamento não de desenvolver a atividade em si, o que a gente sempre faz é nos grupos sim ter o nosso momento de desenvolver com eles algum tema relacionado com o mês. (ROSA, 2021).

Percebe-se então o papel das pedagogas em planejar projetos, construir agrupamentos, encontrar temas em comum para estes agrupamentos, encontrar profissionais para possibilitar essas oficinas ou algumas vezes desenvolvê-las. Sendo então, essencial no trabalho das pedagogas dentro da Assistência Social para reconhecer esse sujeito. Depois de (re) conhecê-lo é preciso verificar as suas demandas e auxiliá-lo na busca ou defesa dos seus direitos, um dos objetivos da Assistência Social (BRASIL, 1993).

6.2 EM BUSCA DE DIREITOS

Ao elencarmos esta categoria buscamos compreender e ressaltar os potenciais educativos na ação do pedagogo ao realizar atividade de apoio aos sujeitos em vistas para emancipação. Ressaltamos o que discutimos ao longo do texto, ou seja, que a educação (e a

tomada de consciência sobre si e sobre o mundo) não ocorre somente na escola, mas também em outros âmbitos da sociedade, das relações humanas, na prática educativa.

Quando o sujeito é capaz de se reconhecer como um ser que têm direitos e deveres, que sonha que tem uma perspectiva de vida, e que isso a educação (não somente escolar) precisa do reconhecimento como cidadão poderá ajuda-lo na sua emancipação o tornar autônomo, dono da própria história e não um escravo da sociedade.

Nesse sentido, atualmente para sermos considerados cidadãos dentro de uma sociedade, precisamos ser identificados, identificação essa que se dá por meio de documentos. Na atualidade a Carteira de Identidade e o Cadastro de Pessoa Física (CPF) são imprescindíveis para o acesso a qualquer política pública e para o reconhecimento como cidadão do território brasileiro. Complementa-se a estes documentos o porte da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), que é fundamental para o mercado de trabalho formal. Com essa obrigatoriedade e importância, a obtenção desses documentos também se constitui como direito social brasileiro. Nesse sentido Rosa (2021), nos coloca que uma de suas atribuições é auxiliar no encaminhamento para a solicitação e aquisição de documentos, que porventura as famílias possam não ter, por exemplo: a CTPS.

Além disso, nessa defesa dos direitos, Rosa (2021) fala que *“a gente trabalha então bastante no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, com grupos, a gente tem então grupos de crianças, adolescentes e idosos, fazemos o acompanhamento tanto da criança quanto da família”*. Para tal, o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos tem como *“ponto de partida [...] o entendimento de convivência e vínculos como um atributo da condição humana e da vida moderna, que se dá entre sujeitos de direito que se constituem à medida que se relacionam (BRASIL, 2017, p. 19)”*.

Entendemos que o fortalecimento desses vínculos dentro da sociedade tem uma dimensão educativa intencional, pois corrobora com o desenvolvimento humano em seu sentido amplo, relacionando estes sujeitos com o seu meio natural e social. Por isso a educação em diversos espaços é essencial, e como afirma Freire, *“a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”* (FREIRE, 2000, p. 104). Nesse sentido,

[...] um elemento no debate sobre fortalecimento de vínculos associa-se à ideia de ampliação de relações na perspectiva da vivência da cidadania, pressupõe compreender que a participação exige que condições sejam criadas para favorecê-la e essas condições têm relação com acesso à informação e com formação para participar (BRASIL, 2017, p. 28).

Nesses termos, Dália (2021) cita que em seu trabalho parte “*sempre do princípio de minimizar e modificar as condições de exclusão dos oprimidos sofridas pela classe dos opressores, proporcionando aos sujeitos uma vida com um pouco mais de dignidade e participação mais ativa na sociedade*”. Observamos em sua fala a presença forte dos conceitos freireanos, na caracterização oprimido/opressor. Sob a luz de Freire (2000), precisam-se proporcionar condições de verdadeira participação, pois “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas (p. 101).”

Já na fala de Rosa (2021) observamos uma concepção ampliada de educação, quando aponta que seu trabalho “*contribui mais ‘pra’ vida em si, porque não ensinamos a ler e escrever, mas sim para dar um suporte no restante da vida deles*”. Conforme Gadotti (1983, p. 90) “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar suas contradições, comprometer-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”.

Esta perspectiva de problematização em torno da realidade também está pautada nas atividades desenvolvidas com as famílias. As oficinas organizadas e planejadas pelas pedagogas envolvendo as famílias propiciam aos indivíduos a reflexão de maneira crítica as situações que vivenciam diariamente, possibilitando entender que muitas vezes algumas questões são banalizadas e naturalizadas. Busca-se enquanto princípio metodológico nas oficinas o debate sobre alternativas de enfrentamento e superação, insistindo na interação dos participantes. Estes princípios são coerentes com a política da Assistência Social e sinalizam a busca de processos de mudança e desenvolvimento do protagonismo e da autonomia (BRASIL, 2012) a fim de prevenir a violação dos seus direitos, mediante diálogo, debate, informação. Para Gadotti (1991),

O **diálogo** é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas ‘situações-limites’, o educador-educando chega a uma visão totalizante do contexto. Isso deve ocorrer desde a elaboração dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo (GADOTTI, 1991, p. 69).

Para que haja uma educação comprometida com esse protagonismo essa autonomia, com a liberdade é necessário compreender que os seres humanos têm sonhos, pensamentos, uma vida, tem potencialidades são capazes. Como nos traz Freire (1987),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão de homens como ‘seres vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode

ser a do depósito de conteúdos, mas a de problematização dos homens em relação com o mundo (FREIRE, 1987, p. 67).

Não há como superar uma vulnerabilidade sem que conheça a realidade de cada um e as suas necessidades gerais e específicas. Em muitos casos, é possível reconhecer no perfil dos pedagogos essa sensibilidade de escuta e percepção nas entrelinhas do que está sendo dito. Pelo caráter generalista de formação, na maioria dos casos, o pedagogo ampara sua prática a partir de referenciais teóricos de que fundamentam sua visão de sujeito e de mundo, advindos da filosofia, da história, da sociologia, psicologia, entre outras. A partir disso colocará em ação estratégias oriundas de sua fundamentação didática e do campo das metodologias. Devido a este caráter amplo e diversificado e não tão afunilado em uma essencialidade, é possível que o pedagogo tenha maiores propensões em se colocar em sintonia com os sujeitos com quem interage. Ou seja, ao dialogar com diversos campos, não se coloca como o único detentor do saber, reconhecendo assim a experiência de vida do outro e respeitando a sua realidade (GADOTTI, 1991). Neste sentido, Dália (2021) resume o que representa, para ela, a sua função dentro da Assistência Social.

Pra mim a Pedagogia Social tem como objetivo a inclusão dos sujeitos excluídos nos processos educacionais e dos direitos de cidadãos, partindo sempre do princípio de minimizar e modificar as condições de exclusão dos oprimidos sofridas pela classe dos opressores, proporcionando aos sujeitos uma vida com um pouco mais de dignidade e participação mais ativa na sociedade. O pedagogo tem um papel fundamental de atuar na construção de conhecimentos, tem como característica emancipar, construir ideais, para que o público atendido tenha novas possibilidades, autonomia, tudo isso acaba tendo um a função de prevenir os problemas (DÁLIA, 2021).

Contudo não podemos esquecer que os sujeitos não são libertados, ninguém emancipa ninguém, essa ação libertadora é uma ação **com** os sujeitos, visualizá-los como capazes, que constroem suas ideias, “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens⁵ e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 1987, p. 53). Sendo assim, precisa-se entender que não é colocando a ideia de liberdade nos oprimidos que vai transformar sua condição de vulnerabilidade, precisa-se de diálogo, é preciso que isso só se concretiza com muita reflexão e ação. Os sujeitos precisam ser vistos como tal e não como objetos, o caminho é uma pedagogia humanizadora (FREIRE, 1987).

Outra atribuição presente no trabalho das pedagogas na Assistência Social ligada aos direitos, tanto na Proteção Social Básica, quanto na Proteção Social Especializada de média complexidade é o acompanhamento dos usuários com a vida escolar desses, uma vez que a

educação é um direito também assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que preconiza que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido, Rosa (2021) diz que as pedagogas “*Trabalham com Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI); em que fazem o acompanhamento desse estudante infrequente e da família*”. Segundo o Ministério Público do Rio Grande do Sul (RS),

[...] a FICAI visa garantir a permanência da criança e do adolescente na sala de aula através de parceria entre a escola, o conselho tutelar e o ministério público. Os parceiros atuam no combate à infrequência, que é o primeiro passo para o abandono e a evasão escolar. [...] que busca regulamentar ações tendentes a tornar efetivo o direito de permanência na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Caminhando ao encontro da educação formal, a Assistência Social prioriza o direito a permanência na escola acompanhando através da FICAI as famílias e os estudantes infrequentes, buscando compreender o motivo dessa infrequência. Já no Serviço Social de Proteção Especializada de média complexidade esse direito já foi violado, sendo que o pedagogo auxilia na busca por uma vaga escolar, como Lótus retrata na sua fala.

[...] a gente insere eles na escola, os que estão fora da escola de aula, da escola formal, os que já está em defasagem série/escola, a gente tenta colocar eles numa vaga. A gente tenta isso com a rede de apoio, escola pública município ou estado, e quando não conseguimos a gente vai para o judiciário, o conselho tutelar né, não conseguindo o judiciário ajuda a gente a colocar eles dentro da sala de aula (LÓTUS, 2021).

Observamos aqui as conexões entre dimensões da ‘educação não formal’ e ‘educação formal’ e possivelmente também da ‘educação informal’, que conforme observamos no segundo capítulo é importante que estejam articuladas. Esta articulação torna-se bastante visível na atuação das pedagogas da Assistência Social foco desta pesquisa.

Em nossa análise o espaço da educação não formal jamais pode ser visto como substituto do espaço formal do ambiente escolar, que é fundamental enquanto uma sociedade democrática e republicana, e melhor dizendo, um direito essencial. Assegurar esse direito de acesso à escola, bem como de permanência foi conquista pública e precisa ser garantida, conforme a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 53,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (BRASIL, 1990).

Aos que é violado esse direito, o Pedagogo na Assistência Social, como visto na fala de Lótus, busca a vaga diretamente nas redes públicas de ensino (municipais e estaduais). Caso não seja disponibilizada a vaga, acionam o poder judiciário para garantir o direito a essas crianças ou adolescentes de estarem frequentando de forma assídua a escola. Ou seja, não basta conseguir a vaga, o Pedagogo faz um acompanhamento e busca compreender o porquê muitos são infrequentes, para poder delinear ações que modifiquem essa postura.

A escola é um direito de todos, é um lugar essencial para socialização e assimilação, conhecimento. Com base em Libâneo, a escola é “o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto.” (LIBÂNEO, 2011, p. 80). Sua contribuição para a democratização está em cumprir sua própria função, de transmissão/assimilação ativa do saber elaborado, sendo importante a escolarização de todos para o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade (IDEM, ibidem).

Por fim, quando há violação de outros direitos, ligados à violência, as pedagogas atuam em duas frentes: acompanhando quem violou e quem teve seu direito violado, este acompanhamento é realizado tanto com o indivíduo, quanto com a família, conforme Lótus (2021) relata,

“então a gente atende, medidas, adolescentes infratores, no programa de cumprimento de medida sócio educativa. [...] Nós atendemos os pais, a gente tem acesso as instituições que os meninos vão fazer, cumprir essa medida sócio educativa pra reinserção deles no mercado de trabalho, reinserção deles na escola, na sociedade como um todo né, pra que eles tenham, possam conviver socialmente de forma adequada dentro das regras que hoje valem no Brasil, né (LÓTUS, 2021).”

As medidas socioeducativas previstas pelo ECA são estão estabelecidas no artigo 112 do ECA e são: “ I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI -

internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). Sendo assim, as pedagogas acompanham os adolescentes no cumprimento das medidas e também as suas famílias, tendo a intenção de reinserir eles na escola, no mercado de trabalho, na sociedade. Queremos ressaltar a fala de Freire “inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*.” (FREIRE, 1987, p. 42). Além de acompanhar os menores de idade, que infringiram a Lei, as pedagogas atendem os,

[...] que tiveram direitos violados, então tem idoso que foi agredido ou que foi explorado pelo filho, tem criança que foi agredida, tem mulher que foi agredida, tem homem que foi agredido, enfim todos os indivíduos de uma família que possam ter sido agredidos de alguma forma, a gente atua como apoio do técnico de referência que ou é a assistente social ou é o psicólogo de apoio para auxiliar essa família para ser retirada dessa condição ou superar essa violação de direito (LÓTUS, 2021).

Por fim, ao serem questionadas a respeito da importância do Pedagogo na Assistência Social, trazemos as falas de Lótus e Dália:

[...] a emancipação do sujeito na nossa opinião, ela perpassa a educação, nós como cientistas da educação, a gente traz essa ciência da educação pra essa realidade da assistência social trazendo muito presente a educação formal, apesar da gente não estar inserido na educação formal aqui na assistência social, em nenhum momento a gente vê que a educação formal não seja importante. [...] o educador enquanto pedagogo, o pedagogo ele utiliza a educação pra ajudar na reconstrução de famílias, disfuncionais que a família por diversos motivos ela acabou perdendo a função dela, e através da educação do nosso conhecimento profissional de educação, a gente auxilia, a família a funcionar de novo (LÓTUS, 2021). A importância do pedagogo atuar nestes locais, se dá pela formação que temos, as discussões realizadas ao longo do curso, e forma espontânea que o pedagogo trabalha com o diálogo, nos atendimentos e com as equipes locais sendo sempre agente de transformação. Também ressaltando que são conquistas adquiridas pelos profissionais (DÁLIA, 2021).

Pelas atribuições aqui citadas, pelas visões das pedagogas sobre a importância do seu trabalho na Assistência Social ressaltamos que não podemos limitar o trabalho do Pedagogo somente dentro dos muros da escola, a escola é sim de suma importância, porém a educação a emancipação dos sujeitos, requer olhares para as demais educações, uma vez que,

[...] a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. E se há uma diversidade de práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais, a pedagogia do trabalho etc. e, também, obviamente, a pedagogia escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 11-12).

Por fim, acreditamos com muita veemência, que educar é um ato político e de coragem, capaz de impulsionar ideias e ações, que, em muitas vezes, parecem impossíveis para os sujeitos que estão na condição de oprimidos, como trata Freire:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor (1987, p. 57-58).

Educar em seu sentido emancipatório parece estar no horizonte das pedagogas que atuam na Assistência Social. Em seguida, avançando para a finalização de nosso estudo, trataremos das dificuldades ainda a serem superadas em relação aos pedagogos no âmbito da Assistência Social.

6.3 DESAFIOS DO PEDAGOGO

A partir das respostas das questões referentes a formação das pedagogas “Ano e local de formação”, “Você conhecia a Educação Não Formal antes de atuar neste local?”; “Em sua opinião a formação inicial em pedagogia garante o preparo do profissional? Justifique sua resposta” e “Quais os limites e dificuldades enfrentados no seu trabalho?”, delineamos alguns desafios para a atuação na Assistência Social. A partir das respostas pudemos visualizar dois aspectos principais que podem assim caracterizados: a formação acadêmica e a desvalorização profissional.

Sendo assim organizamos um quadro contendo as informações referentes ao ano e local de formação das entrevistadas e o tempo de atuação no cargo que nos auxilie na elaboração de um perfil das entrevistadas.

Tabela 2 - Informações acerca da formação e tempo de atuação das Pedagogas da Assistência Social.

ENTREVISTADOS	ANO DE FORMAÇÃO	LOCAL DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO (ANOS)
DÁLIA	2001	URI	19
ROSA	2004	UNICRUZ	6
LÓTUS	2005	URI	11

Fonte: Autoras, 2021

A partir das informações contidas na tabela 2 podemos verificar que a formação inicial das entrevistadas foi unanimemente em universidades privadas no Rio Grande do Sul. Sendo que duas em Erechim, na URI (Universidade Regional Integrada), nos anos de 2001 e 2005. E outra em Cruz Alta, na UNICRUZ (Universidade de Cruz Alta) no ano de 2004. Observa-se que as três entrevistadas possuem formação a partir do ano 2000, portanto posterior a aprovação da LDB que ocorreu em 1996 e também da LOAS que ocorreu em 1993. Ressaltamos que este conjunto de políticas públicas, muitas delas na perspectiva de ampliação de direitos sociais e construção da cidadania, faz parte do movimento de redemocratização do país, pós ditadura militar.

Como podemos visualizar na tabela dois, o tempo de atuação das entrevistadas no cargo varia entre seis e dezenove anos. A partir das próximas informações coletadas podemos observar que as pedagogas, em geral, possuem uma visão sobre si e sobre o espaço que ocupam muito claras. Dália, que ocupa o cargo há dezenove anos, foi uma das primeiras a entrar na Assistência Social do município de Erechim. Isto ocorreu em 2002, três anos antes da PNAS (2005) e nove anos depois da LOAS (1993), construindo e reconstruindo essa caminhada do pedagogo deste o ponto de partida inicial.

Dentro dessa perspectiva, quando questionadas acerca de como a formação acadêmica inicial (graduação) contribuiu para o conhecimento em relação aos espaços não formais de atuação as respostas convergiram. Todas enfatizaram que a Assistência Social parece ser algo bem distante dos cursos, e os demais espaços educativos não tiveram destaque nos cursos. Rosa é enfática sobre isso, ao dizer *“Formação acadêmica até acho que eu tive uma cadeira, mas eu não tinha conhecimento não. Tanto é que quando eu fiz o concurso não sabia que seria para assistência social (ROSA, 2021)”*.

As outras duas comentaram que ouviram o termo Educação não formal durante a academia, porém com foco em locais que prestam assistência no contra turno escolar. Dália (2021) cita que reconhecia o caráter amplo da educação a partir de discussões teóricas, ligadas aos fundamentos da educação: *“nas disciplinas de Educação Popular, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, já era discutido sobre a formação dos profissionais além das escolas. Tanto que meu TCC na época foi sobre O educador e a Luta pela Cidadania”*.

Nesta perspectiva, quando questionadas se a formação inicial em pedagogia garante o preparo profissional para atuação na Assistência Social, obtivemos as seguintes respostas:

A nossa formação vou te dizer que não formou para trabalhar na Assistência social, ela me formou para trabalhar na arte, na ciência da educação. Então estar em movimento na educação e isso é uma coisa que o pedagogo tem muito, estar em constante aprendizado, porque os próprios pedagogos que estão na educação básica, quase todos, tem uma capacitação específica (Resposta Lótus, 2021)

A formação sim, porém nunca saímos de uma graduação totalmente preparados para o mercado de trabalho, as conquistas e desafios vamos conhecendo e descobrindo no dia a dia, e na verdade é necessário sempre buscarmos aperfeiçoamento, novos conhecimentos para atuar de forma comprometida (Resposta Dália, 2021).

Dessa forma, podemos visualizar a importância da formação inicial que possibilita uma visão diferente de sujeito, que enfatiza o papel da pedagogia como citado por Lótus, como uma Ciência da Educação, porém ambas ressaltam a importância de se ter uma formação continuada, específica para a área que se deseja atuar, articulando a importância de uma Pós-Graduação, diante disso Saviani (2012) salienta que

Em suma, cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação entre o Curso de Pedagogia e a Pós-Graduação em Educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos misteres (mistérios?) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar da pósgraduação em educação buscar se firmar cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa (SAVIANI, 2012, p. 10).

Nessa perspectiva, Lótus chama atenção para um aspecto *“a educação vem para trabalhar com gente, e gente muda o tempo todo, tecnologia muda o tempo todo, as formas de aprender mudam o tempo todo, então a nossa formação enquanto pedagogo não me preparou para trabalhar na Assistência Social, tive que procurar, além disso,”*. Em sua fala Lótus salienta essa modificação enquanto sociedade, Gadotti (1983, p. 65) aponta que *“as sociedade atuais estão em contínuas mudanças. Não há sociedades estáveis ou estáticas [...] a mudança e*

a transitoriedade são elementos fundamentais”. Ou seja, um curso de graduação nunca conseguirá atender todos os desafios de seu tempo. Entretanto uma base sólida de formação possibilita maiores condições de o profissional buscar seu constante e inconcluso processo formativo.

Quando as entrevistadas Dália e Lótus citam que tiveram cadeiras sobre isso em sua formação inicial e quando trazemos dados referentes à matriz curricular atual do curso percebemos que a prática docente, os muros da escola não são o limite para a profissão, são sim parte dela, mas não o único espaço a ser ocupado pelo pedagogo. Essa tendência dos cursos de graduação em pedagogia em restringir a profissão do pedagogo ao espaço escolar vem desde os documentos oficiais, que servem de parâmetro para se construir o curso, a resolução do CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação de pedagogia, licenciatura até fala sobre espaços não escolares, porém quando relata sobre estágios, por exemplo, diz que:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, *conhecimentos e competências*: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de *serviços e de apoio escolar*; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) *na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos*; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5) (grifo nosso).

Percebe-se que à medida que se fala sobre educação em ambientes escolares e não escolares, citam também estes espaços como aqueles que tem relação com a educação formal, uma vez que coloca conhecimentos e competências no apoio escolar, não faz menção sobre estágios em espaços não formais como empresas, hospitais, Assistência Social. Cita também outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, porém não cita quais seriam estas outras áreas. Precisando o próprio profissional, muitas vezes, fazer pesquisas sobre a sua atuação em outros espaços. O que torna essencial a pesquisa e discussão sobre. E o que notamos é que os cursos de graduação também têm foco na docência voltando seus estágios, como já mencionado para Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão. Sob essa lógica, Libâneo (2010) contribui reiterando que,

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. Além

disso, informar as mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental, nos serviços de lazer e animação cultural, nos movimentos sociais, nos serviços para a terceira idade, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia, nos programas sociais, na televisão e na produção de vídeos e filmes, nas editoras, na educação especial, na requalificação profissional etc (LIBÂNEO, 2010, p. 162).

Desse modo, ao verificarmos nas grades curriculares, que por mais que o pedagogo seja um profissional que pode atuar em diversos espaços as universidades tendem a abordar majoritariamente durante o curso, assuntos ligados à docência. Acreditamos que não é realmente possível em quatro ou cinco anos conseguir abarcar tudo sobre a profissão do pedagogo de maneira aprofundada, porém precisa-se sim entrar para discussão todas as possibilidades.

Uma vez que alguns profissionais concluem os cursos de graduação sem conhecer todas as possibilidades de sua profissão compreendemos a educação escolar e o pedagogo como essenciais na nossa sociedade. Segundo Libâneo (2010, p. 30), a Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração humana”.

De essa maneira reconhecer a pedagogia, o pedagogo e seu conhecimento para contribuir nas relações humanas, sociais, que muitas vezes são relações de exploração (LIBÂNEO, 2010), amplia a visão dos campos de atuação da profissão. Lótus (2021) salienta que social “*a nossa formação vou te dizer que não formou para trabalhar na Assistência social, ela me formou para trabalhar na arte, na ciência da educação*”. Se pensarmos nesta formulação, fica evidente a importância de conceber a pedagogia como ciência e não como mera prática instrumental.

Com base em Libâneo (idem, p. 30) “a Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”, sendo assim quando Lótus relata que se formou para trabalhar com a educação ela tem essa visão da sua prática educativa do seu papel dentro da Assistência Social.

Diante dessas constatações a falta de disciplinas específicas para o Pedagogo trabalhar na Assistência Social é um desafio sim, porém não uma barreira, já que notamos que as pedagogas têm clareza do que é ser pedagogo, por isso esse embasamento teórico é salientado por Dália (2021) que durante a formação a “*reflexão de diálogo, de transformação, de*

prevenção, itens que são trabalhados na formação acadêmica do curso de pedagogia, o que fundamenta sua atuação em ambientes não formais”.

Outro desafio citado por unanimidade culmina na falta de reconhecimento, de valorização do pedagogo neste ambiente, principalmente quando comparados com outros profissionais especialistas:

[...] bastante dificuldade porque ainda tem muitos colegas que tem a visão que a Assistência Social é exclusiva do psicólogo e do assistente social. E a gente sabe que é uma interdisciplinaridade né entre várias profissões e cada uma está aqui para agregar e para fazer um bom trabalho, porque o ser humano não é feito de uma coisa só né. Ele tem várias vulnerabilidades que precisam ser trabalhadas, então a gente enfrenta muitas dificuldades, ainda nos dias de hoje, por termos muitos colegas que não tem essa visão este entendimento (LÓTUS, 2021).

Aqui na Assistência Social nós somos equipes multidisciplinares então nós dividimos o “poder” de atuação, a atuação. Então as nossas dificuldades especificamente em Erechim na Assistência Social, nós temos algumas dificuldades nessa atuação multidisciplinar, porque aquilo que é claro para nós enquanto pedagogo da educação, ele não é tão claro assim, para todos os profissionais (ROSA, 2021).

[...] áreas de atuação pouco divulgadas e conquistadas, há também os entraves do próprio serviço até mesmo nas redes socioassistenciais, as dificuldades são nas questões de aceitação, divulgação, vejo até mesmo nas graduações que pontuam muito os pedagogos só a nível escolares. Também não temos conselhos que nos representem, como é o caso das assistentes sociais que trabalham conosco e a s psicólogas e muitas vezes há um preconceito de outras categorias com o nosso trabalho (DÁLIA, 2021).

Diante dessas respostas, visualizamos que a falta de reconhecimento do pedagogo como esse cientista da/para educação é latente entre os demais profissionais que atuam na Assistência Social. Além disso, a falta de divulgação desses espaços e das graduações restringirem o papel pedagógico somente a escola tornam-se um grande desafio, o qual os pedagogos precisam estar sempre reafirmando o seu papel e a importância dele.

Com base em Libâneo (2010, p. 65) visualizamos que “a insistência na redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente, foi e tem sido um obstáculo ao desenvolvimento dos estudos propriamente pedagógico” e isso vai desde os pareceres e resoluções do CNE até os currículos das Universidades. Nesse sentido, as pedagogas além dos desafios corriqueiros da profissão, quando estão em espaços não formais da educação, lutam quase que diariamente para sua valorização, pelo seu espaço, reafirmando sempre a importância do seu papel.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação. Trabalho. Assistência Social. Pedagogo. Como estes conceitos podem se relacionar? Durante muitos anos – e ainda hoje - acreditava-se que a única possibilidade de atuação do pedagogo era dentro dos muros das escolas. No entanto, felizmente a profissão e os profissionais ultrapassaram essa fronteira e hoje conquistaram, e ainda vem conquistando, diversos espaços.

Neste sentido, a presente pesquisa buscou compreender e refletir a cerca das atribuições, limites e desafios dos pedagogos que atuam na Assistência Social no município de Erechim- RS. No decorrer de todo processo de investigação o tema de estudos pretendido demonstrou seu caráter amplo e complexo, exigindo a compreensão de diversos conceitos, tais como: educação, trabalho, Assistência Social, pedagogo, a fim de justificar a presença do pedagogo neste espaço não formal.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente os temas tratados ao longo deste estudo, pesquisa documental para contribuir com a compreensão da consolidação da educação na Assistência Social. Também foi realizada uma pesquisa de campo, através de entrevista semiestruturada com três pedagogas que atuam nesse espaço, sendo que as respostas foram analisadas e embasadas teoricamente.

Os resultados obtidos e analisados nos remetem que a multiplicidade de educação, e que essa não está restrita à escola. Sendo assim, se configuram basicamente entre três formas: a) educação formal que ocorre na escola, com currículo próprio; b) educação não formal, que apesar de não possuir um currículo padrão é planejada e lança mão de várias estratégias para atingir seus propósitos educativos; c) educação informal que não possui uma intencionalidade rigorosa, mas acaba ocorrendo, resultado da interação entre os sujeitos.

Nesta perspectiva destacamos a importância da interligação e complementação de todas essas formas de educação, na construção da autonomia e emancipação dos sujeitos. A educação não formal só é eficaz, quando concebida de forma articulada com os diversos outros espaços e práticas educativas (escola, família, dentre outros).

Outro aspecto importante dentro da sociedade é o trabalho, que ao longo da história sofreu modificações. Modificações essas que resultaram no capitalismo, modelo hegemônico de sistema econômico mundial na atualidade. Sistema esse, que está centrado no capital e que gerou exclusões e desigualdades sociais, sobretudo em países periféricos, como o Brasil. Os que vivem a margem da sociedade do capital, muitas vezes precisam de amparo para não ter

seus direitos violados, outros vulneráveis que sofreram violação de direitos precisam de proteção. Neste sentido a Assistência Social (e suas políticas públicas) busca amparar-se em uma concepção de garantias legais, atuando na esfera das possibilidades de reconhecimento e dignidade dos cidadãos, e não em uma perspectiva compensatória de assistencialismo ou caridade.

Nessa direção, com o passar dos anos, o pedagogo inseriu-se neste espaço, tendo em vista a multidisciplinaridade do trabalho na Assistência Social, além de profissionais de outras áreas como Psicólogos e Assistentes Sociais. Assim, no caso de Erechim, as Pedagogas tem produzido um trabalho significativo para os sujeitos atendidos, que compreende as diversas dimensões dos seres humanos, afinal, as vulnerabilidades podem ser cognitivas, psicológicas, educacionais, de direitos, econômicas, de saúde, sendo importante relacionar e abranger o maior número de possibilidades para a superação da(s) vulnerabilidade(s).

Da discussão destas muitas atribuições do pedagogo é que derivou duas das três categorias de análise desta pesquisa, sendo: (1) Reconhecendo os sujeitos e (2) Em busca de direitos. Os resultados apontam que as pedagogas que atuam no serviço de Proteção Social Básica e Proteção Social Especializada de Média Complexidade possuem diversas atribuições: desde a acolhida dos sujeitos, planejamento de atendimentos, observação, escuta, busca de direitos: os documentos, a vagas escolares; visitas domiciliares, projetos realizados conforme a demanda dos indivíduos ou famílias.

A pesquisa possibilitou verificar que a intencionalidade nas ações das pedagogas na vida dos sujeitos é a de transformação, possibilitando diálogo, formação, informação, garantia de direitos, rodas de conversa, para que seja possível a construção da emancipação e autonomia das famílias e indivíduos afim destes minimizarem as suas vulnerabilidades e/ou prevenirem situações de violação de direitos. Ações essas que surgem através da demanda destes sujeitos. Observa-se que as entrevistadas concebem este público como seres capazes, que possuem direitos e que são agentes ativos dentro da sociedade, donos das suas próprias trajetórias de vida.

Foram apontadas, ainda, questões relacionadas à importância da educação formal, da escola para que ocorra uma transformação significativa na vida das pessoas, e efetivação desta transformação social. Sendo assim, destacamos novamente, que ambas as ações (formais e não formais) precisam caminhar juntas e relacionadas também a educação informal, uma vez que a família torna-se elemento essencial em todos os espaços, não sendo esquecida por nenhuma política pública aqui tratada. A educação potencializa os sujeitos, transforma vidas.

A última categoria de análise (3) refletida sobre os desafios do profissional neste ambiente não formal de educação. As pedagogas demonstraram que muitas vezes sentem-se desvalorizadas, precisando posicionar-se e salientar sobre o seu papel na especificidade da Assistência Social. Neste sentido, pudemos verificar que a formação acadêmica das pedagogas também constituiu um desafio possível, uma vez que foi voltada para a docência, precisando as profissionais procurar além da formação inicial para se reconhecerem neste espaço. Porém, as outras disciplinas que trataram sobre o que é ser pedagogo, sobre a filosofia da educação, sobre educação popular, educação não formal contribuíram significativamente para elas compreenderem o seu papel como educadoras fora do ambiente escolar. A pedagogia como ciência da educação precisa de conteúdos básicos sólidos, que fundamentem o entendimento sobre a história, sobre a sociedade, sobre o indivíduo, sobre as relações, etc. Assim, como precisa tratar sobre formas e métodos para propor as interações.

Salientamos que as Pedagogas entrevistadas têm contribuições valiosas para a transformação social dos sujeitos atendidos pela Assistência Social. Estas contribuições se dão por meio das ações planejadas e intencionalidades dos atendimentos. O reflexo dessas contribuições é perceptível em seus relatos. Dessa forma, esta pesquisa contribui para salientar a importância dos pedagogos em diversos espaços, além do contexto escolar, tendo os pedagogos como agentes de transformação social. Uma vez que, muitas vezes, durante o curso de Pedagogia não são apresentadas todas essas possibilidades de atuação, sendo que muitos profissionais deixam a graduação sem ter ideia que podem atuar em outros espaços além dos muros da escola.

Nessa direção, esta pesquisa contribui também para a reflexão frente aos currículos dos cursos de Pedagogia. Este estudo me fez conhecer e compreender um espaço de atuação, até então desconhecido por mim. Fez-me acreditar na possibilidade de transformação na vida das pessoas através da minha profissão, auxiliou no meu crescimento tanto profissional, quanto pessoal, uma vez que me demonstrou a possibilidade de reconhecer sujeitos, de cada dia mais admirar esta profissão.

Os estudos em torno do tema precisam ser ampliados, os sujeitos atendidos precisam também ser ouvidos. Pesquisas assim necessitam ser divulgadas, para que muitos pedagogos lutem por espaços fora da escola. Uma vez que a educação ocorre em todos os lugares que frequentamos, sendo essencial um pedagogo, na minha visão, em todos os espaços que se têm relação entre sujeitos.

Visualizando os estudos de Paulo Freire: A EDUCAÇÃO TRANSFORMA, É UM ATO DE CORAGEM, DE AMOR, DE RESISTÊNCIA! QUE POSSAMOS CADA DIA

MAIS VALORIZAR SEUS PROFISSIONAIS E COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DESSES E SUAS LUTAS DIÁRIAS DENTRO DA SOCIEDADE PARA A TRANSFORMAÇÃO NA VIDA DE MUITOS SUJEITOS.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

ANDREWS, George Raid. FUENTE, Alejandro de la (organizadores). **Estudos afro-latinos-americanos uma introdução.** Tradução de Mariângela de Mattos Nogueira e Fábio Baqueiro Figueredo 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

ARANTES, A.P.P; GEBRAN, R.A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos.** v. 6, 2014, p. 280-294. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547175021.pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W, GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 13 ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** EDIÇÃO São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1993.

_____, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS 2004); Norma Operacional Básica (NOB/SUAS).** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, nov., 2005a. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em 18 mar. 2021.

_____, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Sistema Único de Assistência Social. **Orientações Técnicas sobre o PAIF: Trabalho Social com Famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF.** 1 ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em 23 abr. 2021.

_____, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

Pedagogia, licenciatura. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 mar. 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados, 2010**.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados, 2018**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/erechim/panorama>>. Acesso em 15 abr. 2021

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1990.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CP nº 5/2005b**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 15 mar. 2021.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. **Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf. Acesso e: 14 abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

DANTAS, Juliana Grasiela da Silva. A Assistência Social no Brasil: da benemerência ao direito. **Socializando**. Ano 3. n.1, jul. p. 105-113, 2016.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DESAI, Meghnad. Capitalismo. In: BOTTOMORE, Tom (editor). **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8 ed. Editora Positivo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é pedagogia.** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico.** São Paulo: Global, 1983.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v.2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em 1 de mai. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. *In:* BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da Pedagogia e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDWING, A. C. Métodos de pesquisa em educação. *In:* **Revista Temas em Educação.** João Pessoa: v. 23, n. 2, p. 204-233, jul/dez 2014. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215/1029>. Acesso em: 15 abr. 2021

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não forma e informal? **Ciênc.educ.**, Bauru, v.23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, Dec. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000401087&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 de abr. 2021.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **A origem do capital: a acumulação primitiva.** São Paulo: Global, 1977.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOHR, Naira Estela Roesler. **A educação do campo na perspectiva republicana de nação: contribuições das políticas de educação do campo em movimento.** 2018. Tese de Doutorado

em Educação - Curso de Pós Graduação em Educação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli, GIOIA, Silvia Catarina. In: ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. cap. 8, p. 163 - 178.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil: As razões da escravidão. Sexualidade e vida cotidiana. As formas de resistência**. 21.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIZZANI, Luciana, et. al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28> Acesso em: 3 abr. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Lei nº 5.188** de 03 de abril de 2012. Altera a nomenclatura e as atribuições do cargo de educador social, constantes na lei nº 3.919/2005, que dispõe sobre o quadro de cargos de provimento efetivo e estabelece o plano de carreira dos servidores. Erechim, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/erechim/lei-ordinaria/2012/518/5188/lei-ordinaria-n-5188-2012-altera-a-nomenclatura-e-as-atribuicoes-do-cargo-de-educador-social-constant-na-lei-n-3919-2005-que-dispoe-sobre-o-quadro-de-cargos-de-provimento-efetivo-e-estabelece-o-plano-de-carreira-dos-servidores>. Acesso em: 16 abri. 2021.

_____. Secretaria de Assistência Social. **Informações**. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/320/sec-assistencia-social>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Portal da FICAI**. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/hotsite/ficai/>. Acesso em 24 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista em foco UEMG**. Ano 14.n.17. jul. 2011. p. 79-109. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, Kalinda Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA. Grade curricular do curso de pedagogia, 2021. Disponível em:

<https://www.uricer.edu.br/site/informacao?uri=000125000000000018&pagina=grade>. Acesso em: 17 abr. 2021.

VIEIRA, Sofia Lercher. Escola: função social, gestão e política educacional. *In*: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Ângela das (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p.129-145.

ANEXO A – TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

•

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Cristiane Rodrigues o representante legal da instituição Secretaria de Assistência Social do Município de Erechim – RS envolvida no projeto de pesquisa intitulado "O pedagogo para além dos muros da escola: educação não formal no município de Erechim- RS declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

PROF. NAIRA ESTELA ROESLER MOHR
Siape 1809809
Coordenação Acadêmica
Universidade Federal do Fronteirão Sul
UNESF Campus Erechim

Naira Estela Roesler Mohr
Naira Estela Roesler Mohr
Assinatura e Carimbo do Pesquisador Responsável

Cristiane Rodrigues
Diretora Técnica Social
Portaria 233/2021

Cristiane Rodrigues
Cristiane Rodrigues
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, 22 de fevereiro de 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Este roteiro faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é compreender o papel do pedagogo nos espaços não formais. Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo email: diulianac@gmail.com e pelo telefone: (54) 99951-3593. Desde já, agradeço sua participação.

- 1) Ano e local que se formou em pedagogia.
- 2) Fale sobre sua experiência profissional anterior (que tipo de trabalho e onde desempenhou)
- 3) Há quanto tempo vem atuando neste cargo?
- 4) Comente sobre as principais atividades realizadas por este local.
- 5) Qual a atribuição do pedagogo neste espaço?
- 6) Você conhecia a Educação Não Formal antes de atuar neste local? Teve alguma formação acadêmica sobre isto?
- 7) Em que medida o trabalho realizado por você contribui com a educação dos sujeitos atendidos?
Comente
- 8) Em sua avaliação a presença do pedagogo é importante neste local? Por quê?
- 9) Quais os limites e dificuldades enfrentados no seu trabalho?
- 10) Em sua opinião a formação inicial em pedagogia garante o preparo do profissional? Justifique sua resposta.
- 11) Considera este espaço um bom lugar para atuação do pedagogo? Por quê?

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Pedagogo(a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada

O PEDAGOGO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM - RS

Essa pesquisa está sendo realizada pela acadêmica DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL e orientada pela docente doutora NAIRA ESTELA ROESLER MOHR do Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim.

O objetivo central é refletir sobre o papel do pedagogo nos espaços educativos não formais no município de Erechim.

O convite para a sua participação está ligado ao fato de ser profissional em pedagogia atuando no Serviço Social no município de Erechim.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar. Você não será penalizado (a) de nenhuma maneira caso não queira contribuir. Contudo, sua contribuição é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa para colaborar com a atividade, sendo sua participação voluntária.

A qualquer momento durante a pesquisa ou posteriormente você poderá solicitar informações sobre a sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito às pesquisadoras pelos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participar de uma entrevista on line, previamente agendada, seguindo um roteiro de 11 (onze) questões enviadas previamente por e-mail.

Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo digital, por um período de 05 (cinco) anos. Os dados digitais recolhidos serão arquivados em computadores de uso das pesquisadoras. Passado o período de 05 (cinco) anos todos dados digitais serão deletados.

A sua colaboração ao participar desta pesquisa não trará benefícios pessoais diretos e imediatos. Entretanto, trará benefícios indiretos para a comunidade acadêmica com a ampliação e aprofundamento teórico em torno da relação formação profissional do pedagogo e a atuação nos espaços não formais de educação, com ênfase nos serviços assistenciais do município de Erechim.

A participação na pesquisa poderá causar risco de constrangimento por tratar de assuntos pessoais sobre a formação acadêmica das pesquisadas e temas profissionais ligados ao ambiente de trabalho. Como forma de amenizar estes riscos a participante poderá se eximir de responder a alguma questão que lhe cause constrangimento. A entrevista poderá também resultar em desconforto por exigir um tempo longo de dedicação para as respostas, a fim de prevenir esta situação buscar-se-á acordar previamente com cada participante um tempo limite de interação. Os nomes das entrevistadas não serão divulgados, utilizando-se na redação do trabalho nomes fictícios. No entanto, existe o risco de identificação das participantes. Com o objetivo de diminuir estes riscos, a seguinte medida será adotada: Mediante a solicitação de alguma participante que se sentir desconfortável, constrangida ou de alguma forma prejudicada, será permitido o acesso aos dados individuais possibilitando a exclusão das informações da pessoa implicada antes de qualquer divulgação dos resultados.

Tomadas as medidas de precaução em prevenir riscos, mas, ainda assim, estes venham a ocorrer, a pesquisadora informará o local de coleta dos dados e o órgão municipal responsável sobre essa ocorrência.

Assim que finalizada a pesquisa, seus resultados serão enviados por meio de correio eletrônico (e-mail) para todas as pessoas que participaram da entrevista. Serão também divulgados na Banca de defesa do Trabalho de Conclusão do Curso da estudante pesquisadora, mantendo sempre o sigilo dos dados pessoais.

Atenciosamente,

NAIRA ESTELA ROESLER MOHR

Pesquisadora responsável

Tel: (0XX) 54 – 99939 1419

e-mail: nairamohr@uffs.edu.br

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS

Rodovia RS 135 Km 72, 200, Cx Postal 764 CEP 99700-970 – Erechim – RS – Brasil

Pesquisadora orientada:

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

Tel: (0XX) 54 – 99175 5480

e-mail: [<julystrick@hotmail.com](mailto:julystrick@hotmail.com)

-Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel: (0XX) 49 – 2049 3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 – Chapecó – Santa Catarina – Brasil

Este TCLE -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está registrado na plataforma Brasil por meio do CAEE Nº: 44455121.3.0000.5564

Foi aprovado pelo parecer nº 4.644.141 _ Em: 12 / 04 / 2021.

Declaro que li, entendi e concordo com todas as informações presentes neste Termo.

Compreendidos a natureza e o objetivo deste estudo, bem como as condições de minha participação, manifesto meu livre consentimento em participar

(Local)

(data)

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Agradecemos pela sua participação!